

Figures
et pratiques
d'experts



La Fabrique des savoirs

Sous la direction de
PHILIPPE BORGEAUD
KRISTINE BRULAND
RITA HOFSTETTER
JAN LACKI
MICHEL PORRET
MARC RATCLIFF
BERNARD SCHNEUWLY

L'ÉQUINOXE
Collection de sciences humaines

georg
ÉDITEUR

L'ÉQUINOXE
Collection de sciences humaines

La Fabrique des savoirs

Figures et pratiques d'experts

Sous la direction de

PHILIPPE BORGEAUD

KRISTINE BRULAND

RITA HOFSTETTER

JAN LACKI

MICHEL PORRET

MARC RATCLIFF

BERNARD SCHNEUWLY

georg
EDITEUR

*La publication de cet ouvrage
a bénéficié du soutien des institutions suivantes*

FONDATION HANS WILSDORF

MAISON DE L'HISTOIRE
DE L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

PROGRAMME FNS, SINERGIA
« Acteurs de la fabrique des savoirs et construction
de nouveaux champs disciplinaires »
CRSSII_127576, équipe DAMOCLÈS

FONDATION
HANS WILSDORF



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE
MAISON DE L'HISTOIRE




FONDS NATIONAL SUISSE
DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Illustration de couverture Mirjana Farkas, *La créature*. Encre de Chine.
D'après le film *Frankenstein*, de James Whale (1931).

Mise en forme du manuscrit Fabrice Brandli et Mélanie Lozat

Maquette, composition & couverture Hans Christian Weidmann, Versoix

Photolithographie & Impression  Genève

Droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous les pays

© Copyright 2013

Les auteurs pour leurs textes et illustrations, à Genève

Les Éditions Médecine et Hygiène – Georg pour cette présente édition

ISBN 978-2-8257-1016-6

Éditions Médecine et Hygiène | Georg

Chemin de la Mousse 46 | CH-1225 Chêne-Bourg | Tél. +41 (22) 702 93 11 | www.georg.ch

« Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main »

L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIX^e-XX^e siècles)

RITA HOFSTETTER, BERNARD SCHNEUWLY
et MATHILDE FREYMOND
avec la collaboration de FRANÇOIS BOS

L'évolution de la fabrique des savoirs dans le champ pédagogique aux XIX^e et XX^e siècles peut être décrite sous forme d'une succession de strates qui chacune renouvelle le paysage des structures et des savoirs sous la loupe. En témoigne l'émergence de nouveaux acteurs individuels et collectifs aux mandats, inscriptions, profils et productions contrastés. La pédagogie est d'abord affaire d'« hommes de bien », pasteurs, professeurs, philanthropes, qui se donnent pour mission de construire une école publique afin de généraliser l'accès à l'instruction élémentaire. Elle se professionnalise avec la montée des praticiens et de l'administration scolaire, œuvrant sur le terrain au sein même du système scolaire pour en assurer le rendement. La pédagogie se disciplinarise¹ avec l'essor de spécialistes – savants, chercheurs – ayant pour première fonction de construire des savoirs sur le système scolaire, selon une logique définie par des règles spécifiques au monde scientifique qui n'exclut pas une dimension praxéologique. Parallèlement à ces évolutions, s'esquissent des premières formes d'expertises, dont l'emprise s'accroît au XX^e siècle tandis que l'on assiste à son institutionnalisation et sa spécialisation croissantes.

Ce texte s'intéresse plus particulièrement à l'institutionnalisation de l'expertise, phénomène concomitant à la construction de l'État enseignant et à l'émergence du champ disciplinaire « sciences de l'éducation ». Le mandat que le Département de l'instruction publique (DIP) de Genève confie au Bureau de recherche avec qui il collabore en 1918 vise à « pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main ». Ce mandat précise le sens générique extensif donné à la notion d'expertise:

une instance, en principe reconnue comme légitime, mandate un ou plusieurs spécialistes – supposés se distinguer pour leurs connaissances, aptitudes, expériences –, afin d'examiner une situation, d'évaluer un phénomène, de constater des faits. Cette expertise est sollicitée par le mandataire en vue de prendre une décision². La demande d'expertise, nous allons le voir, participe puissamment de la fabrication de nouveaux savoirs dans le champ pédagogique.

À l'exemple de bien d'autres États occidentaux, Genève met sur pied, au XIX^e siècle, une instruction publique organiquement et juridiquement rattachée à la puissance publique. Il s'agit de veiller à l'efficacité du système scolaire nouvellement édifié et à ce que chacun ait accès aux connaissances et au savoir-faire élémentaires. Des savoirs sont sollicités et produits pour y parvenir. Quels sont les modalités et les contextes institutionnels de cette sollicitation et de cette production? Qui en sont les principaux protagonistes et quelles relations entretiennent-ils entre eux? Quels sont les savoirs nouvellement produits et quels usages en sont faits?

Deux problèmes intriqués mobilisent alors plus particulièrement l'attention:

- Le rendement de l'enseignement, problème qui concerne notamment les méthodes: performance en termes d'apprentissages des enseignements dispensés.
- L'orientation des élèves, problème qui concerne la gestion des flux: adéquation entre les publics, les contenus et les filières scolaires.

C'est pour résoudre de tels problèmes que Genève – prise comme étude de cas, illustrant un mouvement bien plus ample – va s'attacher tout au long de la période étudiée à institutionnaliser le processus d'expertise. Notre enquête débouche sur le paradoxe suivant: le renforcement et l'institutionnalisation croissante de l'expertise, qui accompagnent irrésistiblement le développement du système scolaire, dynamisent la production de savoirs dans le champ pédagogique à la fois sous forme hétéronome, au service de l'État, tout en créant simultanément les conditions de possibilité d'une recherche plus autonome. Comment les protagonistes à l'œuvre gèrent-ils eux-mêmes cette dialectique?

Des conseils d'«hommes de bien» aux enquêtes mandatées et confiées à des professionnels

Une intense réflexion pédagogique caractérise Genève au XIX^e siècle, soutenue par l'idée que l'avenir de la République se joue sur la scène scolaire. Les questions pédagogiques font s'agiter de nombreuses plumes et se réunir de multiples assemblées – sociétés philanthropiques et savantes, conseils académiques et politiques, instances spirituelles et temporelles.

À l'exemple d'autres contrées, Genève «pédagogise»³

Convaincus que le bien public relève de leur responsabilité, nombre de bien pensants, humanistes dans l'âme, s'investissent de la mission d'enquêter sur les meilleurs moyens d'améliorer l'instruction publique. À l'exemple du pasteur Alexandre Ramu⁴ qui démontre, statistiques internationales à l'appui, que la criminalité a partie liée avec l'ignorance, afin de convaincre les autorités que l'instruction est la meilleure arme pour préserver paix et prospérité sociale. À l'exemple aussi du pasteur Jean-Louis Duby⁵, par ailleurs ancien recteur de l'Académie, dont l'*Essai sur les caractères moraux* s'attache à démontrer que seules des observations rigoureuses sur l'enfant «réel» permettent de dépasser les théories spéculatives et les généralités abstraites pour assurer le progrès concret de l'éducation.

Responsable des établissements publics, la Compagnie académique renchérit. Sous la Régénération, elle mandate une commission pour examiner l'état de l'école et les moyens de l'améliorer. Composée de neuf membres – tous professeurs et/ou pasteurs, ayant dès lors partie liée avec ladite Compagnie –, la commission est présidée par le médecin, magistrat et professeur Jean-Jacques De Roches. Synthétisant les résultats des investigations conduites par la commission, épaulée des instituteurs en place, le rapport⁶ qui en résulte recense de paroisse en paroisse les établissements scolaires et le taux de scolarisation et d'illettrisme pour définir les besoins scolaires, voire les nouveaux devoirs de l'État; il étudie le taux de fréquentation des écoles, les mouvements scolaires et l'âge des élèves pour cerner la manière dont la population fait usage des offres scolaires; il analyse les résultats scolaires (notamment le nombre

de fautes par thème, les capacités de lecture et de calcul, la progression et la durée pour la maîtrise des cours, etc.) en fonction des méthodes d'enseignement et des programmes afin de repérer les plus appropriés pour garantir un apprentissage rapide et efficace. Tout en pointant l'absentéisme criant et le travail précoce des enfants qui réduisent d'autant le temps de scolarité, les conclusions du rapport – rédigé par une commission aux accointances étroites avec le mandataire – confortent avant tout une politique et ne suggèrent somme toute que des réaménagements mineurs. Mais ce rapport, enrichi des précédents et d'une multitude d'autres, fournira le tremplin pour les remaniements législatifs des décennies suivantes, inaugurant la sécularisation de l'école et la mise en place d'un organigramme scolaire plus cohérent et efficace.

«L'État enseignant» mène l'enquête

Avec l'avènement de la démocratie, les questions scolaires revêtent une nouvelle acuité sociale. Le second XIX^e siècle voit se construire l'« État enseignant », soit une instance soutenue d'un corps de professionnels de plus en plus dense à qui l'on confie le droit et le devoir de mettre sur pied un système scolaire public cohérent et complet, qu'il dirige et finance. Une multiplicité d'enquêtes voient alors le jour sous le mandat d'instances officielles. Se multiplient les appels aux spécialistes des questions éducatives (médecins, hygiénistes, savants, architectes, économistes, administrateurs) pour garantir la performance de l'imposant édifice en train d'être construit. C'est mû par cette même ambition et sur l'exemple de nombre d'autres contrées⁷ que le DIP crée en 1890 une chaire de pédagogie qu'il insère en Lettres, où s'inscrit la philosophie dont la pédagogie est tout imprégnée. La foi dans le progrès par la science est alors largement partagée; elle est à l'origine d'innombrables investigations empiriques et de comparaisons internationales mandatées par les nouvelles autorités scolaires afin de résoudre des problèmes concrets⁸: enquêtes statistiques pour améliorer le taux de scolarisation et d'alphabétisation, visites d'écoles pour étudier le rendement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, études comparatives pour évaluer des performances en fonction de méthodes ou de manuels différents, questionnaires et entretiens pour bénéficier de l'expérience des praticiens et des hommes d'école, compilation des connaissances produites ailleurs

pour en tirer parti et mettre en regard les résultats. Chaque système, institution, méthode, manuel est évalué à l'aune de son rendement pour répondre aux besoins individuels et socio-économiques.

Certes, quasiment aucun de ces écrits ne propose de bibliographie raisonnée des sources et des travaux de référence, n'explique la démarche méthodologique adoptée, ni ne détaille les données empiriques ; et les analyses confondent allègrement descriptions et prescriptions, les résultats servant parfois plutôt de justification d'une politique que de recherche de solutions. Difficile dès lors de parler sans autre d'expertise à propos de ces écrits, d'autant que le mandat reste souvent confus et que le mandataire se confond couramment avec le mandaté, les fonctions étant alors peu différenciées. Mais nombre de ces enquêtes entendent bien faire œuvre de science, au sens de l'époque : réunir toutes les connaissances disponibles sur une problématique donnée (moyennant compilations d'écrits, théories raisonnées, données empiriques) pour mieux connaître systèmes et pratiques pédagogiques et sélectionner ceux qui apparaissent comme les plus appropriés. Ces travaux d'hommes dits de bien et de professionnels fournissent le socle sur lequel se construira à la jointure des XIX^e et XX^e siècles un champ disciplinaire spécifique à l'éducation et que s'institutionnalisera progressivement une expertise dans ce champ.

Les Examens de recrues :

« ein genügendes Mass von Kenntnissen » ?

Dans le même temps où ils édifient l'État enseignant, les pouvoirs publics s'efforcent de se doter d'instruments pour analyser l'efficacité des systèmes publics mis en place. Les examens scolaires constituent alors l'outil en vogue. Certes, centrés sur la seule population scolaire, ils ne permettent pas d'évaluer les effets de l'enseignement sur la durée. Une solution s'esquisse dès le second XIX^e siècle¹⁰ : puisque tout Suisse est soldat, pourquoi ne pas tirer parti du recrutement des conscrits pour évaluer leurs aptitudes scolaires et, par réfraction, l'efficacité des écoles d'où ils proviennent¹¹ ?

Une entreprise cantonale devient fédérale (1854-1874)

Comme les autres cantons suisses, Genève introduit dans les années 1860¹² des épreuves régulières en lecture, écriture, calcul et orthographe, puis de géographie. À partir de 1871, les rapports du Conseil d'État évoquent ces examens de recrues, réalisés « par un jury composé de douze personnes compétentes¹³ ». Le gouvernement s'enorgueillit régulièrement du faible nombre d'« illettrés », aux alentours de 1 à 1,5 %, moins encore si l'on ne tient compte que des Genevois ayant fréquenté une école primaire dans le canton, s'empresse-t-on de préciser.

Ces examens revêtent un enjeu plus crucial au moment où la Confédération tente d'élargir ses attributions scolaires dans le cadre des débats constitutionnels des années 1870. Adopté à l'issue de négociations acharnées, l'article 27 de la nouvelle Constitution fédérale de 1874 prévoit que « les cantons pourvoient à l'instruction primaire qui doit être suffisante ». La mesure est assortie d'une clause confiant à l'autorité fédérale le pouvoir de contrôler son application : « La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations. » Clause qui suscitera les plus vives controverses auprès des fédéralistes rebelles à tout centralisme scolaire. Conjurant ces résistances, une solution s'impose : puisque quasiment tous les cantons ont déjà introduit des examens de recrues¹⁴, qu'ils attestent de leur volonté de connaître le niveau d'instruction de la population (en lecture, écriture et calcul tout du moins), que la loi du 19 février 1875 unifie l'armée en renforçant le pouvoir de la Confédération, cette dernière a désormais les coudées franches pour se doter d'un système centralisé de contrôle du rendement scolaire. Le 13 avril 1875 déjà, elle édicte un règlement à ce propos. Son premier article institutionnalise une forme d'expertise pédagogique : « Au commencement de chaque cours de recrues, des experts nommés par le Département militaire devront constater le degré d'instruction de toutes les recrues qui y prennent part. » Quatre branches sont examinées : lecture, composition, calcul et instruction civique (géographie, histoire et constitution de la Suisse). S'impose désormais ce qui constitue l'une des premières enquêtes d'envergure nationale ayant pour but d'évaluer et de comparer l'efficacité des différents systèmes scolaires suisses.

*Résultats et réactions:
fierté et scepticisme genevois (1874-1914)*

Durant près de quarante ans¹⁵, des experts nommés par le Département militaire examinent ainsi toutes les recrues suisses pour connaître leur niveau et évaluer le rendement, sur la durée, des écoles primaires, dans l'ambition déclarée de l'améliorer. L'entreprise ne manquera pas de déployer ses effets. Attendus chaque année, notamment dans les cantons en queue du peloton, les examens constituent un véritable aiguillon dans la politique des Départements en charge de l'instruction publique. Les résultats auront un effet sur les politiques de ceux-ci et, partant, sur les performances des recrues qui s'améliorent au cours des années, comme le démontrent les données établies par le Bureau fédéral de la statistique (BFS).

À Genève, en tête de liste, comme d'autres cantons urbains, industrialisés et laïques, de fait de tradition protestante et libérale, les résultats servent à justifier une politique offensive d'instruction publique. En témoigne, parmi tant d'autres, l'intervention dans l'hémicycle parlementaire du conseiller d'État, Alexandre Gavard, qui s'arc-boute sur les résultats des examens de recrues pour démontrer que la dernière loi scolaire (1872 – qui porte sa plume) constitue un indéniable progrès, Genève se pavanant toujours au premier ou au deuxième rang suisse¹⁶. La presse renchérit, à l'image de cette dépêche du *Journal de Genève* de 1902: « Nous constatons avec satisfaction que Genève occupe de nouveau le premier rang cette année et que notre canton est en progrès sur l'année dernière, bien que les résultats de celle-ci fussent déjà réjouissants¹⁷. » Satisfait de lui-même, le canton rechigne à s'investir dans des analyses plus approfondies. C'est en 1911 seulement que le Conseil d'État charge une personne du sérail, l'inspecteur Vignier, d'établir un rapport. Ce dernier élabore avec minutie les tableaux et les cartes des examens genevois de 1885 à 1911¹⁸ en comparant les résultats branches par branches, des recrues des écoles primaires et secondaires, contrastant ville et campagne (de fait aussi suivant les confessions). Comme le recommandait le mandat qui lui est confié, Vignier débouche sur une série de propositions concrètes: créer des bibliothèques dans les écoles de la campagne, dédoubler les classes comme le prévoit la loi, améliorer la formation des enseignants, transformer l'enseignement en réduisant les procédés routiniers. Toutes propositions qui alimenteront les débats des premières décennies du XX^e siècle à Genève, comme ailleurs.

*Un nouvel instrument de standardisation
de la Confédération: les experts expertisés?*

Vu l'importance politique de cet unique instrument dont dispose la Confédération pour contrôler et réguler le système scolaire suisse, toutes les garanties doivent être données pour assurer sa fiabilité. L'État et les experts s'y emploient avec zèle, de manière systématique, durant presque quatre décennies, sur la base avant tout du savoir de la profession elle-même. Les experts fédéraux émanent tous de la profession enseignante au sens large: inspecteurs, instituteurs du primaire et du secondaire, directeurs d'école¹⁹. Ils sont « experts » du fait qu'ils connaissent parfaitement le métier et s'y sont distingués²⁰. Les « experts pédagogiques en chef²¹ », eux aussi hommes d'école, jouent un rôle essentiel comme organisateurs du corps des experts. Dès 1879, le règlement prévoit une conférence présidée par eux, « afin que ces examens soient partout les mêmes » (Art. 10).

L'expertise est donc réalisée par les hommes de terrain, autrement dit, par la profession enseignante. Dans des conditions institutionnelles clairement définies, le travail d'expertise affine et développe puissamment les savoirs qui s'y rapportent; démarches, analyses, tests deviennent un produit collectif. Un volumineux guide est élaboré à l'adresse de tous les experts fédéraux et cantonaux: il définit les modalités précises de la passation des examens, l'attribution des notes pour chaque branche dont il clarifie la signification moyennant force exemples. Mais la démarche va encore plus loin. En raison du grand nombre d'experts engagés au niveau cantonal, un contrôle des experts par des experts est imposé. 27 000 travaux écrits, notés par un expert fédéral et un expert cantonal, sont systématiquement comparés pour détecter toute indulgence outrancière, bien compréhensible de la part des résidents du canton sous la loupe.

Grâce à son institutionnalisation, le travail d'expertise produit ainsi un savoir de plus en plus codifié et standardisé. Il ne se transforme en revanche pas en savoir théorique. Il revêt plutôt la forme d'un savoir pragmatique de la profession, élaboré par elle dans un contexte particulier qui reflète son travail à un haut degré de standardisation et d'objectivation. Les examens, dans leur forme et dans leur contenu, reproduisent précisément les pratiques scolaires habituelles: écrire un texte sous le titre « Une belle fête dans notre village »; calculer par écrit combien coûtent

632 mètres de toile si un mètre en vaut 12,10 francs; préciser quelle est la différence entre monarchie et république ou bien qui a combattu à la bataille de Sempach après avoir lu à haute voix un petit texte. Le mode de cotation est emprunté aux notes, les critères étant définis selon les us et coutumes scolaires²². L'expertise reste étroitement liée à la sphère de la pratique professionnelle et se réfère aux savoirs qui la constituent; aucune trace, à cette étape, de la moindre extériorisation et du recours à d'autres savoirs.

*La statistique une « arme du progrès social » :
expertise et discipline*

Une telle extériorisation se concrétise néanmoins au niveau du traitement centralisé des données. Ces dernières sont en effet toutes transmises au Bureau fédéral de statistique (BfS) qui établit 39 rapports publiés dans sa *Statistique de la Suisse*²³, leur conférant ce faisant une diffusion et importance prodigieuses. Pour le responsable du Bureau (entre 1873 et 1885), le radical engagé Johann Jakob Kummer, la statistique constitue une arme du progrès social²⁴. Pour lui, placer le Bureau au service des examens de recrues constitue un puissant levier pour contraindre les cantons retardataires en matière d'instruction à revoir leur politique.

Dépositaire de toutes les données, le Bureau s'évertue à les présenter de manière compréhensible et comparable pour en assurer l'impact. Dans un premier temps, le Bureau fournit des données agrégées: une moyenne obtenue par l'addition des notes dans les différentes branches pour chaque canton, ensuite divisée suivant le nombre de recrues. Et c'est en fonction de cette moyenne – qui empêche toute analyse qualitative et place au même niveau un canton où l'ensemble des résultats est médiocre avec celui qui connaît des résultats brillants d'un côté, insuffisants de l'autre –, que les cantons sont comparés et leurs écoles et maîtres repérés, scrutés, dénoncés. Une présentation fautive, dénonce rétrospectivement Bovet, « aussi éclatante qu'indue²⁵ ».

Un tournant s'opère avec l'engagement, en 1886, du statisticien Edmund Milliet. Le Bureau livre désormais des données plus significatives et statistiquement fondées: par exemple, le nombre de recrues ayant des notes très insuffisantes dans plus d'une branche, ce qui permet de mieux cibler les problèmes généraux et de repérer les lacunes scolaires

précises. Rien n'y fait. La presse, le public, les politiques quémangent des moyennes permettant des hiérarchies plus aisément lisibles. Le *Journal de Genève* s'en fait le porte-parole en 1899, s'insurgeant contre cette forme de mascarade, soupçonnée de « ménager la chèvre fédérale et le chou cantonal » :

On ne s'explique absolument pas comment nos statisticiens officiels ont été amenés à adopter ce système absurde qui consiste à laisser de côté toutes les notes moyennes. Ils ne sont pourtant pas là pour nous préparer des casse-tête chinois – à moins qu'ils ne se soient laissés impressionner par certaines récriminations et n'aient recouru à ce moyen pour donner à quelques cantons des fiches de consolation²⁶.

Las, le Bureau abandonnera ses principes scientifiques rigoureux et publiera à nouveau des moyennes.

Pour affiner ses analyses afin de cerner les causes de l'analphabétisme et les failles dans le rendement des systèmes scolaires, le Bureau étaye parallèlement les données récoltées : le lieu de scolarisation, la dernière école fréquentée, la profession exercée et même, sans succès cependant, la distance à parcourir pour aller à l'école. Le travail d'expertise du BfS constitue donc un aiguillon constant pour améliorer la qualité des données, plus particulièrement celles permettant de mieux catégoriser les sujets. Au sein du Bureau, les statisticiens professionnels au bénéfice d'une formation élevée en mathématiques et en statistiques s'imposent ; on assiste à l'émergence de la statistique comme discipline²⁷, elle-même issue d'une pratique professionnelle articulée à l'administration et à l'État²⁸. L'expertise statistique apparaît comme une condition d'impact médiatique et les examens de recrues constituent « *einen weitern Ausbau unserer Demographie*²⁹ ».

Un modèle d'expertise à dépasser ?

Le succès même des examens de recrues et l'importance qu'on leur confère vont creuser leur tombe. Désormais évalués surtout à l'aune de ces examens, les écoles et leurs responsables, enseignants compris, finalisent leurs méthodes et leurs programmes en fonction desdits examens. Les cantons utilisent même des institutions nouvelles, les écoles

complémentaires, pour permettre aux jeunes gens de s'y préparer et dont les contenus sont entièrement déterminés par ces examens. Des cours spéciaux sont proposés spécifiquement à l'adresse des recrues, orientés exclusivement vers le drill. Dès le début du *xx^e* siècle, le doute s'infiltré: les examens ne limitent-ils pas l'action de l'école? Ne définissent-ils pas trop fortement et étroitement ses contenus? Avec la Grande Guerre, les examens cessent.

Un large débat s'enclenche après la Première Guerre mondiale sur l'utilité de réintroduire les examens de recrues. Les associations des enseignants se montrent les plus virulents adversaires et votent même à l'unanimité une résolution contre les examens en 1920. L'argumentation est précise et radicale; les examens confinent l'action des professionnels de l'école et augmentent la part de mémorisation au détriment du développement des capacités de raisonnement et d'une éducation de la personne dans toutes ses dimensions:

Dans le petit garçon apprenant à lire, l'inspecteur qui visitait la classe voyait déjà en pensée l'adolescent qu'il faudrait pourchasser plus tard pour que, à l'examen des recrues, il contribue à donner à sa commune un rang honorable dans le canton, au canton le meilleur rang possible dans la Confédération. Comment résister à cette hantise, quand chaque année les journaux accompagnaient de commentaires aigres-doux la publication du fameux tableau d'honneur, si les résultats ne répondaient pas au désir public³⁰?

Les cantons, eux, plaident pour la réintroduction des examens de recrues afin de contrôler les performances de l'école. Les partisans des examens reconnaissent unanimement cependant que s'impose une réorganisation desdits examens³¹. Des méthodes et des savoirs nouveaux doivent les fonder; la discipline naissante des sciences de l'éducation peut en fournir. Encore faut-il une institution qui soit apte à prendre en charge cette nouvelle forme d'expertise qui allie le savoir de la profession avec celle de la discipline. L'effervescence pédagogique des premières décennies du *xx^e* siècle ouvre de nouvelles perspectives.

Le Bureau d'Archives scolaires et de recherches pédagogiques: un centre dédié au progrès de l'instruction

À l'aube du xx^e siècle, proclamé « siècle de l'enfant », des approches résolument empiriques de l'éducation se propagent un peu partout en Occident sous des appellations diverses: pédologie, pédagogie expérimentale, psychopédagogie, sciences de l'éducation. Il s'agit de perfectionner la formation des enseignants, d'améliorer les outils de diagnostic des aptitudes des élèves et d'ajuster les méthodes pédagogiques. À Genève, le mouvement donne naissance à un institut privé, fondé par Édouard Claparède en 1912: « Institut Rousseau. École des sciences de l'éducation ». Il réunit chercheurs et enseignants dans des classes et des écoles expérimentales qui servent de laboratoires pour mieux connaître l'enfance et son développement et y ajuster les pratiques d'enseignement. Au niveau politique et administratif, de nombreuses initiatives sont prises pour améliorer l'école: suite au décès du professeur de pédagogie Duproix (1912), la chaire de pédagogie est confiée au directeur même de l'enseignement primaire, Albert Malche, pour articuler science de l'éducation et réforme scolaire et pour promouvoir une approche sociale (et non plus philosophique et spéculative) des questions éducatives. Confiante dans les vertus de la science pour améliorer le rendement de l'éducation, cette effervescence pédagogique permet au champ disciplinaire de consolider son assise institutionnelle³².

*« Un centre des recherches, enquêtes
et travaux expérimentaux » (1918)³³*

Contribuant à cette effervescence, tout en profitant du nouveau rayonnement que Genève connaît à l'issue de la Grande Guerre, l'Institut Rousseau se profile sur l'avant-scène internationale comme carrefour de ralliement des réformistes convaincus de pouvoir bâtir un monde nouveau grâce à une éducation plus appropriée. L'administration scolaire s'inscrit visiblement dans la même mouvance tout en préférant créer son propre bureau, garantissant des expertises à sa convenance. C'est à tout le moins ainsi que l'on peut interpréter l'initiative prise en octobre 1918 par le chef du DIP et son bras droit, le professeur Malche, de créer de toutes pièces un bureau d'archives et de recherches pédagogiques. Pour

Recherches Instruction

des approches
eu partout en
gogie expéri-
git de perfec-
outils de dia-
pédagogiques.
rivé, fondé par
les sciences de
s classes et des
ieux connaître
enseignement.
nitiatives sont
r de pédagogie
recteur même
uler science de
pproche sociale
ns éducatives.
rendement de
champ discipli-

Malche, l'enjeu est d'accéder à une meilleure connaissance du fonctionnement effectif, concret et réel de l'école. Seul un praticien chevronné, au fait des recherches de pointe en pédagogie, est à même de diriger le nouveau Bureau: «Je serais heureux de voir confier cette fonction à M. E. Duvillard, instituteur, qui est un excellent praticien de l'enseignement et qui s'est fait connaître par des recherches et des publications fort bien faites en matière de pédagogie expérimentale. Il faut ne nommer là qu'un homme d'école car un fonctionnaire de l'administration ne serait pas au courant des questions, si importantes, de méthode et d'expérimentation³⁴.» En plus d'archiver les données scolaires, le Bureau est chargé de mener des «recherches, enquêtes et travaux expérimentaux nécessaires au progrès des institutions scolaires³⁵», exécutés sur mandat des principaux interlocuteurs concernés: le Chef du DIP, le professeur de pédagogie de l'Université, les directeurs de l'enseignement primaire et des établissements d'instruction secondaire, les inspecteurs du primaire et les fonctionnaires de l'enseignement. La nouvelle institution est censée produire de l'expertise concernant l'accès au savoir des élèves genevois afin de garantir le «progrès des institutions scolaires», en particulier concernant la connaissance du «rendement du travail scolaire» et l'«appréciation du travail des écoliers».

L'expertise est ainsi confiée à une institution pérenne au service de l'administration scolaire et directement dépendante d'elle: une expertise se situant à cheval entre demande d'innovation et caution institutionnelle. Cette expertise peut dorénavant se baser sur des connaissances disciplinaires en pleine éclosion dans une institution spécialisée à cet effet: l'Institut Rousseau d'où provient le directeur du bureau et où il continue à œuvrer. Une expertise pourtant toujours profondément ancrée sur le terrain scolaire, d'où émane Emmanuel Duvillard. Ce dernier incarne l'expert d'une époque de transition. Il est un homme «intermédiaire»: à la fois praticien, homme d'école et chercheur inséré dans l'institution représentant la discipline.

Un bel envol: connaître le rendement de l'école (1918-1922)

nouveau rayon-
erre, l'Institut
omme carrefour
bâtir un monde
stration scolaire
féférant créer son
ce. C'est à tout
en octobre 1918
che, de créer de
agogiques. Pour

En décembre 1918 déjà, le directeur Duvillard est à même de dégager les lignes de force de ses investigations futures: mieux connaître les causes des déficits scolaires, évoquant d'emblée la thèse d'une discrimination d'ordre

sociologique; « se rendre compte exactement des progrès accomplis par les enfants les moins bien doués et de l'efficacité des méthodes d'enseignement employées à leur usage³⁶ » à travers la consultation pédagogique.

Pour Duvillard, propagateur zélé des thèses de l'éducation nouvelle et d'une plus grande justice scolaire³⁷, la recherche apporte des impulsions décisives pour l'amélioration de l'école. La question du « rendement », supposé être plus grand avec les méthodes « actives », est particulièrement importante. Les premiers travaux du Bureau mandatés par l'administration s'inscrivent dans cette lignée.

Les travaux du Bureau confortent dans un premier temps ces thèses. Plusieurs investigations d'envergure sont réalisées, souvent avec l'appui des spécialistes de l'expérimentation et des tests émanant de l'Institut Rousseau où se déploie le champ disciplinaire « sciences de l'éducation ». 2000 filles et garçons participent par exemple à une large enquête sur l'orthographe des élèves de 9 à 16 ans. Emblématique du travail tel qu'envisagé par Duvillard, l'étude est menée selon une méthodologie qui allie sagement techniques scolaires d'évaluation, élaboration d'un matériel de test systématiquement élaboré³⁸ et contrôle expérimental de facteurs (âge, sexe, provenance des élèves) qui permettent une meilleure interprétation du fonctionnement du système scolaire³⁹.

Ce travail est accompagné d'une intense activité de documentation et d'archivage: la collection d'articles pédagogiques, mais également de lois, et même de sources historiques remontant jusqu'à 1761. Les compétences du directeur du Bureau sont également sollicitées pour la réorganisation des examens de recrues⁴⁰: il s'agit d'élaborer un nouveau concept pour ces examens, pour mesurer les connaissances effectives des recrues, sur la base de tests basés sur les techniques psychologiques en vogue. Duvillard propose d'ailleurs explicitement de procéder à une analyse comparative, sur la base des « travaux modernes de la psychologie », à effectuer à Genève « qui possède l'Institut J.-J. Rousseau, suffisamment outillé pour mener à bien une étude difficile⁴¹ ».

Les logiques de gestion l'emportent sur la recherche (1922-1936)

Dès 1922, les sollicitations d'ordre administratif se multiplient⁴². La recherche est bientôt réduite à la part congrue. Les rapports en témoignent: « L'activité a été cette année encore plus variée qu'à

l'ordinaire. De pédagogique qu'elle était au moment de la création, cette activité s'est tournée du côté social [service à la population], et parfois aussi du côté administratif⁴³. » Des années durant, Duvillard, déplore, comme un *leitmotiv*, l'emprise de l'administratif :

Le travail de ce bureau est absorbé en grande partie par des travaux administratifs. La situation ancienne a beaucoup changé ; aux travaux de recherche se sont substitués des travaux moins désintéressés. Il serait cependant utile de revenir à l'ancien état de chose⁴⁴.

En effet, le Bureau est submergé de sollicitations urgentes. En 1926 par exemple⁴⁵, il traite 1691 demandes d'enquêtes concernant des élèves (détection des aptitudes, orientation, attribution de bourses). La loi votée le 22 mai 1922 clarifiant les conditions de scolarité obligatoire (elle permet la sortie de l'école à 14 ans si preuve est faite de l'entrée en apprentissage) participe de cette surenchère : 241 sur 608 enfants, après enquête par le Bureau, en profitent. Le Bureau sélectionne également, à travers des tests, des élèves doués de milieux moins favorisés pour passer de la 5^e année à la 6^e B, créée en 1926, qui ouvre la porte au secondaire : 500 élèves sont soumis aux épreuves. Comme chaque année aussi, le Bureau participe au choix des bénéficiaires de la Fondation « Pour l'avenir ». En plus, l'analyse statistique de la fréquentation des colonies de vacances (7000 enfants) revient aussi au Bureau.

La tendance amorcée dès 1922 se renforce sans cesse et transforme la fonction même du Bureau. On est très loin des finalités qui lui sont assignées initialement. Comment expliquer cette absorption d'un service de « recherche pédagogique » dans l'administratif et dans cette fonction de service social alors même que le contexte politique semble à première vue propice (1924, le socialiste Oltramare accède au DIP et initie des réformes scolaires ; en 1927, le fondateur même du Bureau, Malche, devient chef du DIP) ?

Un service de recherche dépendant du DIP comme ce Bureau jouit de fait de peu d'autonomie, sauf dans des conjonctures exceptionnelles. Pionnière en Suisse, la première institution d'expertise pédagogique rattachée à une administration déploie une intense activité pour décrire et comprendre les conditions d'accès à l'instruction, le rendement scolaire, dans un contexte d'effervescence pédagogique ; elle y parvient d'autant mieux qu'elle est initialement portée par la profession, soutenue par

l'administration, et fonctionne en collaboration étroite avec les représentants du champ disciplinaire. Ce dynamisme est de courte durée: un contexte de crise financière, un soutien faiblissant pour les réformes, des autorités politico-administratives moins centrées sur le rendement des méthodes et des contenus d'enseignement et désormais mobilisées par la reconfiguration des structures et filières scolaires. Le Bureau est à chaque fois sollicité pour contribuer à orienter et gérer des parcours d'élèves, mais ses moyens sont dérisoires en regard de l'énormité de la tâche et de la complexité du système. En plus, il existe une institution parallèle mieux outillée scientifiquement – et que l'on peut donc solliciter pour des expertises – rendant de plus en plus obsolète la fonction d'un tel Bureau de recherche au service de l'administration: il devient service administratif lui-même, participant à la gestion des flux d'élèves. Une initiative prématurée?

Travailleur acharné, Duvillard continue pourtant, imperturbable, à porter son Bureau des archives et de recherches pédagogiques qui n'en a plus que le nom. Son engagement se concentre sur le « côté social ». Son jugement sur l'évolution de l'école impulsée par les Malche, Dottrens⁴⁶ et autres acteurs de l'Institut Rousseau se durcit, et ses critiques pleuvent à l'encontre des réformes promues par cette institution de fait concurrente: « Pourquoi la pédagogie, qui se pique de compter bientôt au nombre des sciences plutôt qu'à celui des arts, se dispenserait-elle, comme toutes les autres disciplines, d'user des méthodes de vérification⁴⁷? » Amertume? Réalisme? Le Bureau disparaît avec lui en 1936.

On voit parallèlement une autre forme d'expertise se déployer à l'Institut Rousseau, lieu où se constitue alors le champ disciplinaire des sciences de l'éducation. En phase étroite avec ce qui se passe ailleurs dans le monde, l'Institut conseille le Bureau international du Travail (BIT) sur l'orientation professionnelle; il collabore avec l'ASORT (Association suisse pour l'organisation rationnelle du travail) pour développer des techniques de sélection de personnel; il détermine systématiquement des méthodes pour diagnostiquer les aptitudes des élèves dans le dessein d'y ajuster les méthodes et les filières. S'adjoignant dès 1923 le Bureau international de l'éducation nouvelle puis fondant, en 1925, le Bureau international de l'éducation (BIE), il se dote surtout d'un service spécialisé pour documenter les tendances internationales, analysant méthodes d'enseignement, formation des enseignants, organigrammes scolaires, etc. Les

membres de l'Institut se profilent d'ailleurs comme experts sur la scène internationale (les gouvernements égyptien en 1929, turc en 1932, les mandats pour refondre leur système scolaire). Curieusement, il semblerait bien que les liens avec le DIP genevois soient plus distendus, l'expertise de l'Institut n'étant pas systématiquement sollicitée. Les sources témoignent même de certains conflits ouverts, rendant visibles – outre des différends d'ordre politique – les tensions entre les exigences scientifiques défendues par l'Institut et les démarches pragmatiques appliquées par le Département, par exemple en matière d'orientation scolaire⁴⁸. Mais cette situation évolue dans l'immédiat après-guerre.

Le Laboratoire de pédagogie expérimentale : un service d'expertise officieux

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, le débat scolaire fait à nouveau rage, à Genève comme partout ailleurs en Europe. Dans cette mouvance, un projet de loi est déposé par le socialiste Dupont-Willemin en janvier 1946 qui préconise la création d'une école moyenne impliquant une restructuration fondamentale du système, la gratuité du secondaire et la modification du système des bourses en vue d'égaliser les chances d'accès au supérieur. Lors des échanges sur les enjeux de la démocratisation⁴⁹, les prises de positions sont profondément influencées – ou tout du moins prétendent l'être – par celles des experts, offrant l'image d'une école publique, voire d'une administration scolaire sous expertise.

Les experts de l'Institut Rousseau sollicités par le Grand Conseil (1946)

Ces experts sont chercheurs à l'Institut universitaire des sciences de l'éducation (l'« Institut Rousseau » étant depuis 1929 rattaché à la Faculté des Lettres) où se concentrent alors la formation et la recherche dans le champ pédagogique⁵⁰. C'est en premier lieu au niveau de la connaissance même du système scolaire, de son fonctionnement et de ses résultats que les recherches scientifiques sont invoquées. La référence aux travaux de Dottrens domine, pour ce qui concerne l'école genevoise :

La commission a, à cet égard, retenu des exposés qui lui ont été faits et en particulier de celui de M. Dottrens, un certain nombre d'indications fort intéressantes qui tendent à prouver qu'aujourd'hui encore la sélection se fait, dans une beaucoup trop grande mesure, sur la base des conditions financières dans lesquelles vivent les parents des élèves plutôt que d'après les aptitudes de ces derniers⁵¹.

Pour les représentants de la gauche, une restructuration fondamentale s'impose afin d'unifier le secondaire et de reporter l'âge de la sélection. À l'appui sont citées diverses recommandations des experts: « Il est beaucoup plus facile de déceler les aptitudes, de noter les goûts d'un adolescent de 14 ans que d'un élève de 10 ans. On évite une erreur d'aiguillage à nombre de parents qui se font illusion sur l'intelligence de leurs enfants⁵². » La nécessité d'améliorer la sélection fait l'unanimité. Dottrens avait proposé l'instauration d'une épreuve d'orientation pour les élèves de 6^e et 7^e années. Ces épreuves sont instaurées en 1946, puis, suite à une décision du Grand Conseil du 23 mars 1947, institutionnalisées pendant plusieurs années. Cette expertise des élèves est confiée au spécialiste de la psychologie appliquée de l'Institut Rousseau, André Rey, pour les examens psychologiques « centrés sur des aptitudes non directement influencées par l'école » et au Laboratoire de pédagogie expérimentale pour les examens pédagogiques évaluant « des savoirs et la maîtrise des principales techniques enseignées⁵³ ». Les autorités politico-administratives institutionnalisent une nouvelle forme d'expertise.

*Un service de recherche officieux: le Laboratoire
de pédagogie expérimentale (1947-1958)*

C'est précisément en 1947-1948 que Dottrens, qui a succédé à la chaire de pédagogie expérimentale de Bovet lors de sa retraite (1944), crée son Laboratoire de pédagogie expérimentale. Il est porté par une autre ambition encore, résolument expérimentaliste. Et de définir la finalité de ce travail: « Une recherche de pédagogie expérimentale en laboratoire vise essentiellement à établir dans quelle proportion une notion quelconque, enseignée à des enfants d'un âge déterminé, est assimilée par la collectivité des enfants de cet âge⁵⁴. » Il s'agit de connaître le rendement de l'enseignement afin d'adapter les plans d'études aux capacités

des élèves ou d'améliorer les méthodes d'enseignement. D'innombrables tests sont ainsi élaborés, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe et de la grammaire, dans une perspective comparative aussi avec Bruxelles, Paris, Besançon et Neuchâtel. Ces travaux constituent de la recherche « pure », sans mandat précis, selon la logique définie par les chercheurs eux-mêmes.

C'est ce Laboratoire de pédagogie expérimentale qui a la charge des examens scolaires prévus par le Grand Conseil pour les élèves de 5^e et 6^e années⁵⁵. Pour ce faire, le DIP participe d'ailleurs directement au financement du Laboratoire à concurrence d'un cinquième du salaire du directeur afin d'assurer l'« assistance technique aux directions primaire et secondaire pour l'élaboration, le dépouillement et l'étalement d'épreuves, recherches concernant l'orientation scolaire, etc.⁵⁶ ». L'assistant du Laboratoire Samuel Roller se rappelle :

On a commencé par les appliquer en sixième, septième, huitième et neuvième. On a fait ça au moins trois ou quatre ans de suite. Dès l'automne 46, ces épreuves ont été organisées [...] J'ai établi des calculs bien précis qu'alors j'enseignais avec presque volupté dans mon cours de pédagogie expérimentale et ça se tenait en fait bien arithmétiquement. Les résultats de ces épreuves arrivaient chez moi. Je faisais des distributions et puis j'établissais les rangs sur 100 et puis c'était ainsi que les résultats étaient communiqués aux élèves⁵⁷.

Un rapport d'expertise classique s'instaure : un mandat est confié à une institution spécialisée, relevant d'une discipline scientifique établie, la pédagogie expérimentale, en vue de fonder des décisions concernant la gestion du flux (orientation, sélection) des élèves et l'efficacité des écoles et des filières. Mandat limité cependant puisqu'il ne s'agit que de l'analyse et de la mise en forme de données récoltées par les inspecteurs scolaires : l'expert est sollicité pour une aide essentiellement technique. Le rapport d'expertise est partiellement pérennisé par un financement régulier, mais basé sur un accord institutionnel de fait non formalisé ; aucune trace n'en subsiste sinon l'accord financier mentionné.

*Un conglomérat de services (durant les Trente glorieuses):
l'expertise chapeautée par le DIP*

Ce type de collaboration, ponctuelle, et somme toute « à l'amiable », ne semble plus suffire à l'heure où il s'agit de restructurer fondamentalement le système scolaire lui-même. Dans le contexte des Trente glorieuses, le baby-boom, les pressions en faveur de la démocratisation des études et la volonté de conjurer la pénurie de main-d'œuvre qualifiée génèrent une explosion scolaire. Des transformations fondamentales du système scolaire s'imposent partout en Europe. Genève suit activement ce mouvement mû par la « pénurie de cadres et la démocratisation des études⁵⁸ ». René Jotterand, chargé par le Conseil d'État de chapeauter l'ensemble des travaux de réforme « a pris son bâton de pèlerin et est allé de pays en pays voir ce qui s'y faisait. Il a dû passer entre autres en Angleterre où les Anglais avaient mis en place le système plutôt démocratique des *comprehensive schools*⁵⁹ ».

Pour agir efficacement, les instances politico-administratives ont un urgent besoin de connaissances précises quant au fonctionnement du système scolaire⁶⁰. Dans un laps de temps incroyablement court – sept ans –, Genève met sur pied trois institutions d'expertise afin de disposer de telles connaissances: le Service de recherche pédagogique, le Service de recherche sociologique et le Centre de recherche psychopédagogique. Chacune est créée selon des modalités propres, assume des fonctions d'expertise spécifiques, fonctionne différemment et entretient un rapport particulier à l'État mandataire. Toutes produisent des savoirs concernant l'orientation scolaire d'abord, le rendement de l'enseignement ensuite. Toutes tirent parti des recherches qui se déploient en sciences de l'éducation (notamment dans l'Institut désormais Inter-Facultés des sciences de l'éducation), grâce à des chercheurs qui se situent à la jonction des services du DIP et de l'Université.

**Le Service de recherche pédagogique (1958):
«tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation»**

La création du Service de recherche pédagogique (SRP) en 1958 est ainsi justifiée par Roller, qui en prendra la direction: « [L'] ajustement [de l'école] prend aujourd'hui une ampleur si grande, et il doit être si prompt, qu'il est permis de penser que l'école se voit dotée d'un organisme nouveau chargé plus spécialement de l'aider à procéder à cette adaptation⁶¹. » Les démarches de recherche sont essentiellement quantitatives: « Un des buts de la pédagogie expérimentale, c'est l'amélioration du rendement des techniques de base. En somme, si nous employons une formule célèbre du professeur Raymond Buyse, il s'agit de tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation⁶². » 40 ans plus tard, Walo Hutmacher commente:

Roller défend une approche empirique, dont on peut penser qu'elle a vieilli de nos jours, mais qui à l'époque est une rupture que je crois essentielle: c'est l'affirmation d'une épistémologie descriptive-analytique dans un champ social profondément normatif et idéologique. Au lieu de dire ce qui devrait se passer, on va voir ce qui s'est passé dans le terrain⁶³.

Tandis qu'à sa naissance le SRP compte un ou deux assistants, en 1963 déjà, la liste des publications fait apparaître trois ou quatre collaborateurs réguliers. En 1968, un directeur adjoint est nommé, le service comprenant alors une dizaine de personnes. En 1970, plus de 20 collaborateurs y œuvrent⁶⁴. Le minuscule service, avant tout fondé sur un travail de milice, débouche, en une douzaine d'années, sur un service de recherche d'une ampleur considérable. Cette évolution institutionnelle s'accompagne d'un changement substantiel de fonctions.

Durant une première phase, le Service concentre ses travaux sur l'orientation scolaire. Deux études d'envergure sont effectuées. La première porte sur « L'évolution scolaire des élèves » pour accompagner la restructuration de « L'enseignement secondaire à Genève » en 1962. Sur la base des épreuves d'orientation mentionnées plus haut, une cohorte de 800 élèves est suivie durant toute la scolarité de la 4^e année scolaire aux formations postobligatoires. Les conclusions connaissent une grande audience: il n'y a pas de rapport simple entre réussite scolaire et intelligence; l'appartenance sociale joue un rôle décisif dans la carrière des élèves. La deuxième étude, entreprise grâce au soutien de sociologues

dont l'importance croît au SRP, vise à décrire et à comprendre le phénomène des retards scolaires. Des fiches concernant 20 000 élèves sont analysées. L'enjeu: circonscrire l'importance du retard et en déceler les causes. Le rapport « déclenchera une sorte de *Aha Erlebnis* collectif, une surprise, en montrant d'abord que le retard scolaire était très fréquent, beaucoup plus qu'on ne pensait; qu'ensuite il commence dès la première primaire, et qu'enfin il est socialement sélectif⁶⁵ ». Ces résultats pèseront lourd dans le débat politique pour faire pencher la balance en faveur de la réforme scolaire réalisée au début des années 1960. L'expertise des sociologues sur la scène scolaire se révélant de plus en plus incontournable, une section de sociologie est constituée en 1962 au sein du SRP qui deviendra un service autonome en 1965.

Cette évolution reconfigure le mandat du SRP qui se concentre, dès 1965, sur l'analyse des épreuves cantonales et communales⁶⁶ et donc sur le rendement scolaire. Dans son rapport de 1963, Roller avait évoqué les questions à résoudre⁶⁷:

Les épreuves préparées par les inspecteurs des classes primaires impliquent un gros travail d'élaboration qui n'aboutit pratiquement qu'à une seule chose: l'attribution d'une note aux élèves de tout le canton (note d'arithmétique, p. ex., à tous les élèves de 5^e année). Les réponses fournies par les enfants constituent cependant un « enregistrement » du savoir qu'ils ont pu acquérir à propos de telle ou telle discipline. Quelle est la valeur de ce savoir? Quelles sont les notions que l'on peut considérer comme sues? Quelles sont celles qui ne le sont pas? Quels genres de fautes les élèves ont-ils commises? Quelles sont les causes de ces fautes?

Le rapport « Les épreuves comme moyen de régulation de l'enseignement⁶⁸ » concrétise cette idée. Depuis, chaque année, le SRP procède à l'analyse d'épreuves cantonales et communales en mathématiques et en français. Presque un tiers des rapports de 1965 à 1970 (25 sur 86) sont consacrés à ces épreuves.

Parallèlement, les enquêtes sur les nouvelles méthodes d'enseignements se poursuivent, surtout en mathématiques. L'heure est à la réforme, dans cette discipline aussi. Les « mathématiques modernes » émergent, avec un lourd dispositif où le SRP est fortement impliqué: construction du programme, formation des maîtres, création de moyens pédagogiques, évaluation des élèves.

L'évolution du SRP témoigne d'abord de la volonté des autorités scolaires d'obtenir des connaissances fiables pour fonder ou tout au moins légitimer les restructurations dont l'enjeu consiste à améliorer le système scolaire afin d'en assurer l'équité et l'efficacité. Elle exemplifie aussi le processus de différenciation et de spécialisation à l'œuvre avec la montée de l'expertise. D'abord, du fait même que le DIP crée à nouveau de toutes pièces une institution au service de sa propre politique, alors même que l'Institut des sciences de l'éducation produit lui aussi de la recherche en éducation. La différenciation commence au sein du SRP par l'adjonction d'une section de sociologie dédiée plus particulièrement à la question des flux des élèves. Parallèlement, le SRP se spécialise: continuant dans la lignée de la pédagogie expérimentale qui en a toujours constitué le soubassement, il se centre sur l'école primaire, renforce le travail sur le rendement scolaire et élabore des outils d'évaluation des connaissances acquises.

Le Service de recherche sociologique (1962/1965): prévoir, gérer, transformer

Dans le même temps où le système scolaire est restructuré, les sociologues du service défrichent de nouveaux champs et techniques de recherche. Hutmacher en évoque l'origine:

« On voit nos effectifs augmenter régulièrement, est-ce que vous avez une idée de pourquoi, de comment? » Chavanne m'a convoqué et il m'a dit « Tu peux faire des prévisions là-dessus? » « Écoutez, avec les données, les statistiques qu'on a actuellement, c'est pas possible. » « Alors tu en fais des autres⁶⁹! »

En effet, jusqu'au début des années 1960, rares sont les données précises et différenciées documentant le système scolaire. Gérable en période de fonctionnement classique, cette lacune pose problème lors de restructurations majeures, générées de l'extérieur – explosion démographique – et de l'intérieur – explosion scolaire et croissance de la qualification. Conscient des enjeux, le noyau de sociologues du SRP conçoit en 1963 « une base de données-élèves centralisant les informations nécessaires à

tous les niveaux du système scolaire depuis la salle de classe jusqu'au chef du département⁷⁰ ». Celle-ci comprend d'emblée 34 000 fiches d'élèves avec des informations sociologiques classiques (âge, sexe, profession des parents) et le parcours des élèves. Analysée du point de vue sociologique (distribution des élèves, carrières des élèves, accès aux différentes filières), elle permet aussi une planification du système. L'utilisation de nouvelles technologies constitue la condition même de la réalisation du projet: il s'agit de « s'inspirer de ce qui, à ce moment-là, était encore une expérience d'avant-garde: la création de fichiers de base permettant d'obtenir les statistiques comme des sous-produits d'opérations administratives courantes⁷¹ ».

Le Service de la recherche pédagogique se différencie par la création d'une section de sociologie; cette dernière se spécialise dans le domaine de l'analyse et de la planification du système. Deux entités d'égale importance, contrastées du point de vue de leur fonction, se forment. Une restructuration s'impose; le Service de recherche sociologique (SRS) devient autonome en 1965 et connaît un accroissement fulgurant. Composé initialement de cinq – six personnes, il comprend, en 1969, presque trente personnes⁷², une des plus grandes unités de sociologie en Suisse⁷³.

L'importance même du SRS lui garantit une masse critique favorisant une définition relativement autonome de son programme de recherche, sans déroger à son mandat de décrire et planifier le système. Les 33 rapports recensés pour la période de 1965 à 1970 sont quasi exclusivement dédiés aux questions de recensement et de prévision d'effectifs d'élèves. Parallèlement, toutefois, des travaux de recherche initiés par les chercheurs s'effectuent sur « les mécanismes sociaux de la réussite scolaire⁷⁴ ». Le Service mène par exemple une enquête sur 850 élèves, représentatifs des élèves ayant 15 ans en 1966 et achevant leur scolarité obligatoire. Les fichiers élèves gérés par le SRS permettent de collationner un grand nombre de variables (près de 500) ayant trait aussi bien à la carrière scolaire des élèves qu'à celles des parents, leur carrière professionnelle, leur origine sociale et nationalité, leurs langues. La méthode est avant tout quantitative: « Presque toutes les recherches empiriques du Service de la recherche sociologique entraînent l'application de méthodes statistiques et mathématiques à l'analyse des données, notamment dans la perspective d'une clarification des dépendances causales entre les variables⁷⁵. » Rapidement, ces données sont également analysées à la lumière de recherches historiques.

L'orientation « marxisto-positiviste »⁷⁶ subit de fortes mises en cause dans la mouvance de 1968. Lecteurs de travaux annonciateurs d'un changement de paradigme en sociologie – Bourdieu et Passeron, notamment – les membres du Service s'ouvrent à d'autres horizons. Le bref rapport de 1971 en témoigne.

Dans la poursuite de la recherche dans ce domaine, il n'est guère souhaitable dorénavant de répéter des observations similaires sur l'inégalité d'accès à l'enseignement. De telles observations peuvent être faites désormais au plan de la statistique courante (annuaire statistique). La recherche, quant à elle, voit s'ouvrir deux importants champs d'investigation que sont 1) les rapports entre structures sociales – structure de pouvoir, par exemple – et structures des inégalités et 2) le problème de la « production » des inégalités au plan des rapports dans la famille, entre la famille et l'école et dans l'école⁷⁷.

Un changement radical s'amorce dans le mode de recherche, renouvelant les formes mêmes de l'expertise. Porté aussi par les mouvements sociaux, le SRS, tout en étant service de l'État, vise en même temps à obtenir plus d'indépendance dans le choix de ses objets de recherche. Faisant le bilan en 1986, le directeur du SRS constate :

Pour l'essentiel la recherche conduite au SRS appartient à la catégorie « recherche appliquée *largo sensu* » ; la part qui revient à la recherche orientée vers le développement des connaissances et la participation au travail des sciences de l'éducation sur le plan international est assez respectable, à peu près équivalente à celle qui revient à la recherche appliquée *stricto sensu*⁷⁸.

La recherche directement commanditée fait de plus en plus place à une recherche qui certes a des applications possibles, mais dont les problématiques sont définies par le Service lui-même, de manière indépendante, en fonction d'analyses qu'il fait, de demandes sociales ou dans le cadre de problématiques définies par le champ disciplinaire auquel le Service appartient, à savoir la sociologie de l'éducation.

Le Centre de recherche psychopédagogique (1962): un service de proximité

La création du Centre de recherche psychopédagogique (CRPP) s'opère quasiment dès le début du Cycle d'orientation (CO), en 1962, en phase avec la mission de base de ce dernier, à savoir l'orientation et la sélection des élèves⁷⁹. Ce n'est nullement un hasard si le directeur du CO, Robert Hari, choisit comme premier collaborateur dudit Centre (Daniel Bain) un ancien enseignant devenu conseiller d'orientation scolaire après une formation de psychologue à l'Institut des sciences de l'éducation.

Se crée ainsi un modèle d'institution de recherche distinct des autres: un centre de proximité. Il se trouve en tension entre d'une part la volonté d'autonomie et d'insertion académique et, d'autre part, les demandes d'expertise provenant de l'autorité proche. Le CRPP constitue un petit service comprenant d'abord un chercheur puis trois – quatre dans les années 1970, sans commune mesure donc avec les autres services de recherche: la proximité implique aussi une petite taille, des chercheurs réparables, connus et reconnus dans le milieu enseignant aussi.

Le CRPP assure une série de tâches qu'on pourrait appeler de « gestion ». L'organigramme du rapport de 1969 en fournit une bonne illustration⁸⁰. Il comprend notamment le suivi des épreuves communes et des examens psychopédagogiques établissant les barèmes de préorientation pour les épreuves de passage au Cycle d'orientation; il procède aux examens d'admission des élèves provenant d'écoles privées; il assure aussi la formation psychopédagogique des conseillers d'orientation scolaire et l'assistance pédagogique des doyens responsables des collèges. À côté de cela, deux entités sont dédiées à la recherche: la section de sociologie et celle des recherches psychopédagogiques. « Je peux m'occuper de recherches que lorsque mes autres tâches m'en laissent le loisir, d'où le petit nombre de travaux dans ce domaine », s'excuse le directeur dans son rapport de 1968, comme en lointain écho au directeur du Bureau d'archives Duvillard⁸¹.

La première activité d'expertise à proprement parler du Centre⁸² concerne le fonctionnement du CO: faut-il distinguer deux orientations, *technique* et *latine*, dans la section générale de la 9^e année? D'autres recherches suivent qui portent sur le rôle du milieu socioprofessionnel dans la carrière des élèves ou la validité de notes pour l'orientation des

962):

CRPP) s'opère
 62, en phase
 la sélection
 CO, Robert
 Daniel Bain)
 re après une
 ation.
 distinct des
 entre d'une
 d'autre part,
 e. Le CRPP
 rcheur puis
 re donc avec
 si une petite
 ns le milieu
 t appeler de
 t une bonne
 s communes
 de préorien-
 a; il procède
 rées; il assure
 entation sco-
 des collègues.
 la section de
 e peux m'oc-
 ssent le loisir,
 e le directeur
 directeur du
 du Centre⁸²
 orientations,
 ée? D'autres
 professionnel
 ientation des

élèves. Ces enquêtes débouchent sur un projet de recherche de grande envergure; l'étude longitudinale sur sept ans d'une cohorte de 1800 élèves entrés en 1967 en première année du CO. Il s'agit de comprendre les mécanismes qui ont un effet sur le parcours scolaire des élèves, de décrire en détail les interactions complexes entre le fonctionnement de l'élève lui-même, à savoir ses capacités, ses motivations, sa personnalité, les facteurs familiaux et sociaux et le système scolaire (structure, enseignement, enseignants, modes d'évaluation).

Un nouvel axe de recherche se déploie ensuite, lié à l'enseignement, au travail dans les classes. La question de l'usage d'outils techniques nouveaux (programmation, image dans l'enseignement des langues) constitue la première porte d'entrée qui aboutira à d'autres travaux, menés avec des enseignants en histoire et en observation scientifique sur des techniques empruntées à Piaget, autrement dit des recherches à visée didactique⁸³.

Le CRPP résulte donc d'un processus particulier où l'une des fonctions de l'institution à laquelle il appartient, celle de l'orientation et de la sélection, est objectivée et réfléchie dans une structure spécialisée de recherche, experte en la matière, qui fait partie de l'institution qui la crée. L'objectivation vise l'amélioration de la fonction à travers l'élaboration et l'étalonnage d'épreuves, la validation de la valeur de notes, la gestion d'examens psychopédagogiques. La forme que doit prendre l'objectivation est clairement définie comme « recherche » et articulée avec des savoirs issus de la psychologie et de la psychopédagogie, puis dans une certaine mesure sociologique.

Des services de l'État entre expertise et recherche autonome: au-delà de 1970

Les trois services d'expertise sont issus de processus d'extension, de spécialisation, de différenciation et d'objectivation de fonctions. Tous s'autonomisent au cours de leur développement. Tous ont le mandat d'analyser les flux des élèves à travers le système scolaire et de contribuer à l'augmentation du rendement de l'enseignement. Observatoires permanents du système, ils livrent à l'administration et aux autorités politiques des données devenues indispensables pour la gestion. L'État

enseignant se profile comme État gestionnaire. Il ambitionne d'avoir sous son égide des services à même de lui fournir les données et les analyses dont il a besoin. Les chercheurs, de leur côté, s'emploient à dégager des espaces de recherche plus indépendants, moins immédiatement définis par des besoins de gestion, de planification ou de prise de décision. Ces espaces semblent grandir au fur et à mesure que les services atteignent une certaine masse critique qui leur confère davantage d'empan, une dynamique qu'impulsent aussi des mouvements sociaux et professionnels qui soutiennent l'autonomie des sphères scientifiques et politiques. Les synergies construites avec les chercheurs inscrits dans les réseaux scientifiques classiques (comme l'Université, par exemple la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, créée en 1975) y contribuent.

Une analyse de la particularité de chacun de ces services et des transformations importantes qu'ils subissent dans les années 1970, suite notamment aux contestations des approches scientifiques classiques, montre la tension constitutive de ces services. On peut schématiquement distinguer trois types d'activités assumées par eux :

- analyse des flux des élèves dans les différentes filières en fonction de différents paramètres (retards, facteurs socio-économiques, prévision des besoins divers, etc.) donnant accès à des formes de connaissances différentes;
- analyse de la maîtrise des connaissances transmises par l'école (ce qui est traditionnellement appelé le rendement);
- développement et suivi de réformes d'enseignement en vue d'une meilleure acquisition par les élèves des connaissances scolaires.

Le SRP, après l'autonomisation de sa section de sociologie, se concentre sur les deux dernières activités, et ce quasi exclusivement pour l'enseignement primaire. Le directeur décrit l'évolution de son service comme persistant dans la lignée de la pédagogie expérimentale, ayant néanmoins dû faire des concessions :

Confrontée à l'esprit du temps – mouvance antiscientifique, romantisme socio-écologiste, récession économique – elle [la section de psychologie] a dû laisser partiellement la place à des approches plus sociologiques, éthologiques, voire communicationnelles, dans lesquelles le discours

sur l'enseignement et sur les relations entre les différents partenaires de l'action éducative a largement supplanté l'analyse objective des effets de l'instruction dispensée, l'étude du développement des compétences et la mesure des performances des élèves⁸⁴.

Le SRS se centre d'abord sur la première des trois activités. Mais les années 1968 amorcent une nouvelle orientation, débouchant sur des recherches-actions menées avec des acteurs sur le terrain éducatif. « La majorité des activités [...] ont été initiées et conçues par le service en fonction de ses propres objectifs même si ce n'est jamais sans anticiper et/ou prendre en compte les intérêts possibles des partenaires concernés du champ social⁸⁵. » Une liberté seule concevable dans le contexte des années 1970 et 1980, inspirée et soutenue par la sociologie qui pose avec acuité la question « *Whose side are we on?*⁸⁶ ». Un service qui s'émancipe de son mandat d'expertise? Un service militant?

Le CRPP évolue sur une voie médiane. Il est d'abord impliqué dans les deux premières activités avant tout. La proximité avec les enseignants le conduit de plus en plus vers des recherches-actions initiées et demandées par les enseignants eux-mêmes, dans le domaine des didactiques.

Cette proximité a également ouvert la recherche aux enseignants et autres acteurs de la base plus largement qu'on ne peut le faire dans d'autres structures. Il s'agit d'une forme de « démocratisation de la recherche » très conséquente avec les objectifs prioritaires du CO⁸⁷.

La recherche et l'expertise ne sont plus seulement au service des instances politiques et administratives: une « démocratisation » qui résulte des demandes des acteurs eux-mêmes confrontés à et se battant pour la démocratisation de l'accès à l'instruction.

Conclusions

Transformations des modes d'expertise dans la longue durée

L'autonomisation d'un système à l'intérieur d'une société – par exemple celui de l'éducation publique tel qu'il se déploie dès le XIX^e siècle – crée simultanément des instances d'autoréflexion de ce système, conformément à l'hypothèse de Luhman⁸⁸. Cette autoréflexion se constitue sous forme d'un système de plus en plus différencié, en interaction et en

intersection avec d'autres. Nous avons observé ce mouvement à travers l'institutionnalisation de l'« expertise » dans le champ pédagogique. Les diverses institutions s'articulent à chaque fois de manière différente avec le système scolaire et ses acteurs et avec le système spécialisé de production de savoirs que sont le champ scientifique et ses disciplines⁸⁹. L'analyse montre l'évolution complexe des pratiques d'expertise :

- Enquêtes des « hommes de bien » puis des professionnels : nombreuses et nourries, les premières « expertises » s'apparentent de fait à des enquêtes ponctuelles, aux méthodes balbutiantes, initiées ou confiées à des particuliers qui s'investissent de la mission de mettre sur pied une instruction publique digne de ce nom ; les formes et les démarches de ces enquêtes se professionnalisent progressivement tandis que se développe l'État enseignant ; les prémisses d'un champ disciplinaire s'esquissent sur cette base.
- Examens de recrues des cantons et de la Confédération : sous l'égide d'instances étatiques, des formes institutionnalisées d'expertise se développent dans le même temps où le système lui-même se stabilise ; l'expertise émane de la profession qui systématise et standardise les outils de sa propre pratique ; des liens avec des éléments disciplinaires dans d'autres champs – ici le champ administratif ayant développé la statistique – enrichissent et développent les pratiques.
- Bureau d'archives et de recherches pédagogiques : les premiers développements d'un champ disciplinaire lié à l'éducation laissent entrevoir la possibilité d'une expertise plus armée conceptuellement et méthodologiquement ; à mi-chemin entre pratique issue de la profession et démarche scientifique, l'expertise tend à devenir une institution avec ses propres outils ; trop peu efficace encore, submergée par d'autres impératifs urgents, elle n'est qu'éphémère.
- Experts de l'Institut Rousseau et Laboratoire de pédagogie expérimentale : l'expertise est extérieure à l'administration, il s'agit d'un mandat d'analyse par des scientifiques sur des données produites par les acteurs du système scolaire lui-même, administration et inspecteurat notamment ; parallèlement, les institutions scientifiques mènent des expertises multiples au niveau international à travers le Bureau international d'éducation ou sur mandats de divers gouvernements.

- Service de recherche pédagogique, Service de recherche sociologique, Centre de recherche psychopédagogique: l'administration institue durablement l'expertise comme partie de ses procédures de décision; ceci pose avec acuité le problème de l'indépendance, le rapport entre recherche scientifique et recherche commanditée; les institutions développent chacune des modalités différentes pour à la fois répondre aux demandes institutionnelles et développer une recherche indépendante, orientée vers les sciences de l'éducation.

Une irrésistible institutionnalisation

L'expertise est inextricablement liée au système scolaire et à l'État au fur et à mesure que ce dernier le façonne. Sa forme évolue puissamment dans le sens d'une institutionnalisation croissante, promue par trois facteurs.

Le premier est celui de l'évolution de l'État et du système scolaire lui-même: la complexification du système – son organisation, la place et le contenu des savoirs et savoir-faire qui y sont transmis, la différenciation des acteurs qui y travaillent, les publics auxquels il s'adresse – nécessite une production de savoirs sur le système (« pénétrer dans la vérité de l'école ») de plus en plus précis, différenciés, abondants, prédictifs. Il s'agit d'un savoir utile, cautionnant une logique gestionnaire, mais qui ne saurait être contrôlé entièrement, parce que d'autres facteurs promeuvent et soutiennent le processus d'institutionnalisation de l'expertise.

Comme tout système social, celui de l'école fabrique et extériorise des modes de production de savoir sur lui-même selon des modes de plus en plus différenciés et spécialisés: professionnalisation croissante du personnel; différenciation des institutions dédiées à cette fonction; spécialisation des méthodes de production des savoirs. Elle peut être décrite comme l'apparition de strates qui se superposent en s'imbriquant étroitement: les professionnels du système lui-même, qui assument des fonctions de production de savoirs de plus en plus sophistiquées; puis, à travers la naissance d'un champ disciplinaire, des chercheurs spécialisés dans la production de savoirs selon des modalités propres au champ scientifique. Les modes de production de savoirs d'expertise sont étroitement façonnés par ces strates: ils en sont déterminés de tous points de vue. La strate disciplinaire tout particulièrement transforme fondamentalement l'activité d'expertise. Grâce aux outils de la discipline et du fait qu'il y a professionnalisation de

la production de savoirs – eux-mêmes toujours ancrés dans celui produit par les professionnels, l'activité d'expertise tend à faire siens les modes de production scientifique: soit du fait qu'elle est assumée par des scientifiques, qui posent le problème complexe de la garantie de l'indépendance; soit du fait qu'elle s'inscrit dans des institutions spécialisées, à l'image de celles des institutions disciplinaires elles-mêmes; une tension profonde caractérise ces institutions, sommées de produire des savoirs objectifs supposés accompagner, sinon cautionner, les logiques de gestion.

Cette tension est accrue par un troisième facteur que l'analyse a fait apparaître et qui influe sur la forme et les contenus de l'expertise, à savoir ce qu'on pourrait désigner par la « demande sociale » émanant de mouvements sociaux et d'acteurs collectifs. Souvent en décalage avec l'évolution du système, mais créant, par son existence et son mode d'action des besoins auxquels le politique et l'État doivent répondre, cette demande renforce et accélère l'institutionnalisation de l'expertise et lui ouvre des espaces de liberté par rapport aux mandats gestionnaires, espaces d'ailleurs rarement contestés par les pouvoirs étatiques en temps de forte pression sociale, quand ils ne les relayent pas eux-mêmes.

La conjugaison de ces facteurs promeut une institutionnalisation croissante de l'expertise, indispensable au fonctionnement du système scolaire. Loin d'être linéaire ce processus se réalise par à-coups, par des avancées et des reflux, où l'on perçoit des moments de dépendance forte, orientée vers des gestes techniques et gestionnaires, et d'autres où l'expertise s'autonomise partiellement et devient alliée du changement.

La pérennité du rapport entre expertise et État, son institutionnalisation et la dépendance des autorités administratives et politiques amènent certains à dire qu'il s'agit non plus d'expertise, mais « d'intelligence », voire d'ingénierie. Bouton par exemple écrit pour le domaine de la santé: « La veille sanitaire est une activité de prévision plutôt que de constatation: porteuse d'une "volonté du savoir/prévoir" [...], elle s'apparente à une forme d'ingénierie⁹⁰. » Pour le domaine ici observé, l'irrésistible institutionnalisation – repérable dans bien d'autres champs sociaux – ne mène pas tant à une dépendance mécanique au service de l'État pour savoir et donc prévoir, mais génère en même temps des espaces de liberté, de possibilité de production désintéressée de savoir, voire même de soutien à la résistance.

¹ Au sens qu'elle revêt certaines caractéristiques institutionnelles emblématiques d'un champ disciplinaire (chaires, laboratoires, diplômes, réseaux de communications permettant le renouvellement de savoirs).

² Comme le constate Laurence Dumoulin, il y a une véritable « redécouverte des questions d'expertise ». Voir Laurence DUMOULIN, *L'expert dans la justice. De la genèse d'une figure à ses usages*, Paris, Economica, 2007. Nombre de chercheurs se reconnaissent dans une définition classique de l'expertise, comme celle proposée par Philippe Fritsch, souvent citée dans la littérature francophone et dont nous nous inspirons ici. Voir Philippe FRITSCH, « Expertise et action publique. Les raisons d'un débat », in Robert DAMIEN (dir.), *L'expertise*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2001, pp. 323-353. Ils soulignent toutefois la grande hétérogénéité du concept. Les deux livraisons de la revue *Genèses* sur l'expertise (n° 65, 2006 et 70, 2008) illustrent parfaitement cette hétérogénéité. Jean-Yves Trépos même qu'une définition homogène pourrait s'avérer impossible: « Les expertises qui portent sur les collectifs d'humains ne sont peut-être pas du même type que celles qui visent plutôt à remettre de l'ordre parmi les choses. » Voir Jean-Yves TRÉPOS, « Expertise et action publique. Les raisons d'un débat », in Robert DAMIEN (dir.), *op. cit.*, pp. 99-126, part. p. 102. Quant aux points de vue adoptés dans les analyses, ils se situent entre des positions critiques idéologiques fortes de l'instrumentalisation de l'expertise à des fins politiques (Frank POUPEAU, *La sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, 2003) et d'autres qui font place à une vision plus pragmatique: « Le recours et l'usage politiques de l'expertise tiennent au degré d'impuissance des gouvernés et des gouvernants à dire seuls le réel. » Voir Laurence DUMOULIN, Stéphanie LA BRANCHE, Cécile ROBERT, Philippe WARIN (éd.), *Le recours aux experts. Raisons et usages politiques*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p. 12. Nos propres analyses sont inspirées de cette deuxième position.

³ Voir à ce propos la célèbre expression décrivant les débats accompagnant la mise en place de l'école républicaine « La France pédagogise » de Félix PÉCAUT, *De l'usage et de l'abus de la pédagogie*, Paris, Chaix, 1882.

⁴ Alexandre RAMU, *Rapport sur l'instruction primaire dans le canton de Genève, lu à l'Assemblée générale de la Société pour l'instruction religieuse*, le 6 décembre 1827, Genève, A. Lador, 1828.

⁵ Jean-Louis DUBY, *Essai sur les caractères moraux et sur la classification qu'on peut en faire à l'usage de moralistes, des parents et des instituteurs*, Paris - Valence, Marc Aurel, 1841, p. IX.

⁶ Jean-Jaques DE ROCHES, *Premier rapport fait à la Compagnie Académique dans sa séance du 19 mai 1830*. Genève, Sestier, 1830.

⁷ Peter DREWIK, Christoph LÜTH (éd.), *History of Educational Studies*, Gent, CSHP, 1998; Rita HOFSTETTER, Bernard SCHNEUWLY (éd.), *Science(s) de l'éducation (XIX^e-XX^e siècles). Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne, Peter Lang, 2002.

⁸ En témoignent les rapports accompagnant chaque remaniement scolaire, les enquêtes et publications citées dans l'hémicycle parlementaire à l'exemple du bien connu *Routine et progrès. Étude sur les écoles secondaires et primaires* d'Adolphe TSCHUMI, Paris, Jullien, 1883, comme les innombrables investigations et registres des inspecteurs (voir à ce propos, le projet de thèse de Selma Avdic, *La contribution des Inspecteurs scolaires à la construction de l'État enseignant*).

⁹ « Un degré suffisant de connaissances » est l'objectif que le Conseiller fédéral Karl Schenk assigne à l'instruction publique. Karl SCHENK, *Programm des eidg. Departements des Innern pro 1882-1884. Unterrichtswesen: Artikel 27 der Bundesverfassung*. O.O. (s.n.), 1881, p. 3.

¹⁰ En 1817 déjà, la Diète fédérale avait créé une école centrale de formation militaire, qui vérifiait aussi la maîtrise des savoirs élémentaires. Ces examens se généralisent et se systématisent à partir des années 1850 (1854, précise Pierre BOVET, *Les examens de recrues dans l'armée suisse. 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*, Genève, Delachaux et Niestlé, 1935).

¹¹ Contrairement aux ambitions affichées, ce mode d'évaluation n'est pas exhaustif, puisqu'un tiers seulement de la population est concernée, excluant enfants, femmes et étrangers.

¹² Werner LUSTENBERGER, *Les examens pédagogiques des recrues*, Zurich, Rügger, 1997, p. 20.

¹³ *Rapport sur la gestion du Conseil d'État pendant l'année, 1874*, p. 139.

¹⁴ Voir la liste fournie par Werner LUSTENBERGER, *op. cit.*, p. 20.

¹⁵ Jusqu'en 1914 lorsque les examens seront abandonnés à cause de la guerre. Les débats quant à la reprise reprendront dans l'immédiat après-guerre avec un nouveau partenaire de l'expertise: la science. Nous y reviendrons.

¹⁶ *Mémorial du Grand Conseil (MGC)*, 1885, p. 539.

¹⁷ *Journal de Genève*, 25 mars 1903, p. 2.

¹⁸ Charles VIGNIER, *Les examens pédagogiques des recrues genevoises de 1885 à 1911. Rapport présenté au Département de l'instruction publique du Canton de Genève*, Genève, Imprimerie Jent, 1913.

¹⁹ Voir la liste des experts nommés en 1879 in Werner LUSTENBERG, *op. cit.*, p. 65.

²⁰ Donc dans le droit fil de la première signification du mot « homme d'expérience et d'expérimentation » comme le montrent Daniel BARBU, Philippe BORGEAUD, Christian GROSSE, Mélanie LOZAT, Nicolas MEYLAN, Francesca PRESCENDI MORRESI, Anne-Caroline RENDU LOISEL, Youri VOLOKHINE dans le présent volume.

²¹ C'est ainsi que signe Weingart, l'un d'eux, dans une lettre au DIP genevois du 16 novembre 1907, DIP 1985 va 5.2.1 1907.

²² On ne peut donc guère dire que « quinze ans au moins avant que Cattell commençât l'idée des tests, on faisait en Suisse des *performance tests* sans le savoir » (Pierre BOVET, *op. cit.*, p. 38), les tests étant précisément des moyens issus d'une pratique scientifique dans la discipline naissante qu'est la psychologie.

²³ Les deux premiers rapports sont encore publiés à part sous le titre *Examen des recrues 1875-76*. *L'Annuaire statistique de la Suisse* paraît dès 1891, sous Guillaume; les rapports sont aussi publiés dans le *Journal de statistique suisse* depuis 1885.

²⁴ Voir Johann Jakob KUMMER, *Geschichte der Statistik der Schweiz*. Separatabdruck aus der « Zeitschrift für Schweizerische Statistik », Bern, Buchdruckerei K. J. Wyss, 1855.

²⁵ Pierre BOVET, *op. cit.*, p. 121.

²⁶ *Journal de Genève*, 28 août 1900, p. 1.

²⁷ Jost décrit de manière détaillée l'établissement de la statistique en Suisse. Il montre la nécessité, pour les administrations, de disposer de données diverses sur la population pour préparer des décisions politiques. Cette construction d'une statistique administrative va de pair avec la construction de la discipline: la *Société suisse de statistique* (1864) et le *Journal de statistique suisse* (1864). Hans Ulrich JOST, « Des chiffres et du pouvoir. Statisticiens, statistique et autorités politiques en Suisse du XVIII^e au XX^e siècle », *Forum Statisticum* 35, 1995, pp. 8-56.

²⁸ Nous avons ici un exemple de ce que Rudolf Stichweh appelle une « disciplinarisation secondaire ». Voir Rudolf STICHWEH, « Profession und Disziplinen. Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften », in Klaus HARNEY, Dieter JÜTTING, Bernhard KORING (éd.), *Professionalisierung der Erwachsenenbildung*, Bern, Peter Lang, 1987, pp. 210-267. Pour une discussion et un développement de ce concept pour les sciences de l'éducation, voir Rita HOFSTETTER, Bernard SCHNEUWLY avec la coll. de Valérie LUSSI, Marco CICCHINI, Lucien CRIBLEZ, Martina SPÄNI, *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse. À la croisée de traditions académiques contrastées (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*, Berne, Peter Lang, 2007; pour les sciences politiques: Philippe GOTTRAUX, Pierre-Antoine SCHORDERET, Bernard VOUTAT, *La science politique suisse à l'épreuve de son histoire. Genèse, émergence et institutionnalisation d'une discipline scientifique*, Lausanne, Réalités sociales, 2000. Stichweh lui-même analyse la médecine et le droit. Pour une histoire plus théorique de la statistique voir Éric BRIAN, *La mesure de l'État*, Paris, Albin Michel, 1994; Alain DEROSTÈRES, *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993.

²⁹ « Une extension supplémentaire de notre démographie »: Johann Jakob KUMMER, *op. cit.*, p. 23.

³⁰ Ernest BRIOD, « Un véritable danger menace le progrès scolaire en Suisse », *L'Éducateur* 56, 1920, p. 323. On ne peut s'empêcher de voir des parallèles avec les enquêtes PISA d'aujourd'hui.

³¹ C'est le titre d'une contribution dans la même revue *L'Éducateur* deux ans plus tard, de la plume d'Emmanuel DUVILLARD. Le rapport, justifie-t-il, « respecte, en dépit des apparences, les décisions du Congrès de Neuchâtel en ce qu'il substitue à la notion d'examen la notion d'une triple enquête sociale, pédagogique et médicale », *L'Éducateur* 58, 1922, p. 241.

³² Voir à ce propos, Rita HOFSTETTER, *Genève: creuset des sciences de l'éducation*, Genève, Droz, 2010.

³³ Lettre de Malche à Monsieur le Président du Département de l'instruction publique du 20 octobre 1918, DIP 5.3.151 1924 EP 2/1.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Annexe de la lettre précédemment citée de Malche du 20 octobre 1918.

³⁶ Lettre de Duvillard au Directeur de l'Enseignement primaire, du 12 décembre 1918, DIP 5.3.92 1918 EP 1/1.

³⁷ Voir à ce propos son ouvrage *École de demain*, Genève, A. Kündig, 1918, et son rapport *Tendances actuelles de l'enseignement primaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1920, proposé au Congrès de l'association des enseignants romands.

³⁸ Avec notamment une distinction précise de différents types d'erreurs possibles, sur la base de travaux effectués en Belgique en pédagogie expérimentale.

- ³⁹ Emmanuel DUVILLARD, André EHRLER, « L'orthographe dans les écoles primaires du canton de Genève », *L'Éducateur* 57, 1921, pp. 113-139.
- ⁴⁰ Pierre BOVET (*op. cit.*) note cette ouverture vers de nouvelles formes d'évaluation, plus standardisées, tout en les commentant avec un certain scepticisme. LUSTENBERGER (*op. cit.*, pp. 126 ss.) montre le rôle important joué par Duvillard dont les idées seront reprises lors de la réintroduction des examens en 1941.
- ⁴¹ Emmanuel DUVILLARD, *art. cit.*, p. 256. Dans un article du *Journal de Genève*, Claparède qui a longtemps inspiré Duvillard, va dans le même sens et vante les avantages des tests de l'armée américaine. 15.8.1921.
- ⁴² Rapport sur l'activité du Bureau d'archives scolaires pendant l'année 1922 [Rapport du BAS]. DIP, 1985 va 5.3.136.
- ⁴³ Rapport du BAS, 1927. DIP, 1985 va 5.3.213.
- ⁴⁴ Rapport du BAS, 1929. DIP, 1985 va 5.3.245.
- ⁴⁵ Rapport du BAS, 1926. DIP, 1985 va 5.3.180.
- ⁴⁶ Robert Dottrens est directeur d'école, directeur de l'École expérimentale du Mail, co-directeur de l'Institut Rousseau, et plus tard professeur de pédagogie expérimentale.
- ⁴⁷ Compte rendu dans *l'Annuaire de l'instruction publique* 20, 1929, p. 314.
- ⁴⁸ Voir par exemple le conflit entre Duvillard et le psychologue Meili à propos de l'orientation scolaire dans les années 30; Rita HOFSTETTER, *op. cit.*, chapitres 11 et 12.
- ⁴⁹ Voir à ce propos, Charles MAGNIN, *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885-1950*, Thèse de doctorat, Université de Genève, 1997.
- ⁵⁰ Voir Rita HOFSTETTER, Marc RATCLIFF, Bernard SCHNEUWLY, *Cent ans de vie (1912-2012), la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*, Genève, Georg, 2012.
- ⁵¹ *MGC*, 1946, p. 1504.
- ⁵² Concernant les prises de position de Dottrens, voir en particulier son rapport de février 1946, OG 4 4/1 VII, 1985 va 5 5.3.524, AEG DIP, ici p. 368.
- ⁵³ Rapport sur les épreuves d'orientation, 9.9.1952. AEG DIP, 1985 va 5.3.606. Concernant le développement d'autres types d'examen psychologiques par André Rey, voir Jonas HAUERT, Marc RATCLIFF et Matteo BURRI.
- ⁵⁴ Robert DOTTRENS, *Un laboratoire de pédagogie expérimentale et des besoins auxquels il répond*, Neuchâtel - Paris, Delachaux - Niestlé, 1953, p. 3.
- ⁵⁵ Samuel ROLLER, « L'évolution scolaire des élèves », in *La réforme de l'enseignement secondaire*, Genève, DIP, 1960, pp. 47-123. Notons par ailleurs que le Laboratoire assume également le mandat d'objectiver les épreuves pédagogiques pour les recrues et de leur donner une assise scientifique, mandat qui résulte des analyses effectuées par Duvillard sur les examens de recrue et du « travail précurseur de Pierre Bovet [qui] portait ses fruits » (Werner LUSTENBERGER, *op. cit.*, p. 200).
- ⁵⁶ Rapport pour la nomination de M. Samuel Roller aux fonctions de professeur à l'Institut des sciences de l'éducation établi par R. Dottrens, 16 mai 1952, AUG 1984/22/56.
- ⁵⁷ Entretien avec Samuel Roller réalisé par D. Bain, 10.6.1991. Archives vivantes, CoPaF, FPSE.

- ⁵⁸ Tel est le titre de l'annexe au rapport « La réforme de l'enseignement secondaire » (*op. cit.*), rédigée par le sociologue Roger GIROD.
- ⁵⁹ Entretien avec Samuel Roller, *op. cit.*
- ⁶⁰ Les rapports entre le politique et ses besoins de connaissances d'une part, la production de savoirs pour y répondre d'autre part, fait l'objet de la thèse de Mathilde Freymond sous le titre *Politiques éducatives et légitimation : quelles références à la recherche éducationnelle. L'exemple du département de l'instruction publique genevois (1912-1962)*.
- ⁶¹ Note relative au Service de recherche pédagogie rédigée par Samuel Roller le 11.4.1959, pp. 1s. Archives SRS, Service de recherche en éducation, Genève.
- ⁶² Samuel ROLLER, « Introduction » in Daniel LANG, *L'enseignement de la table de multiplication et son rendement. Étude préliminaire : élaboration du dispositif expérimental*, Rapport de recherche, Service de la recherche pédagogique, Genève, 1958, p. 1.
- ⁶³ Walo HUTMACHER, « Le Service de la recherche sociologique, Genève. Naissance et évolution du Service de la recherche sociologique genevois », in Jacques WEISS (éd.), *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960-2000*, Neuchâtel, IRDP, 2001, pp. 243-280, part. p. 247.
- ⁶⁴ Personnel du Service de la recherche pédagogique, *Annuaire officiel de l'État de Genève* de 1965 à 1970.
- ⁶⁵ Walo HUTMACHER, *art. cit.*, p. 247.
- ⁶⁶ Par exemple: Étude analytique de l'épreuve d'arithmétique soumise aux élèves de 4^e primaire en mars 1963.
- ⁶⁷ Samuel ROLLER, Walo HUTMACHER, *Rapport de la situation (fin octobre 1963). Rapport établi par Samuel Roller, directeur du service, et Walo Hutmacher, chargé de recherches (section de sociologie)*, Genève, Service de recherche, DIP, p. 16.
- ⁶⁸ Samuel ROLLER, « Les épreuves comme moyen de régulation de l'enseignement », Rapport P 65.15 du SRP, 1965, p. 16. Archives SRP, Service de recherche en éducation, Genève.
- ⁶⁹ Entretien avec Hutmacher, réalisé par Hofstetter et Schneuwly, le 7 juin 2010: Archives vivantes, CoPaF, FPSE.
- ⁷⁰ Walo HUTMACHER, *Matériaux pour une histoire du SRS*, Genève, Service de la recherche sociologique, 1986. Archives SRS. Service de recherche en éducation Genève.
- ⁷¹ Rapport d'activité du SRS au 31 mai 1972, p. 2. Archives SRS. Service de recherche en éducation Genève.
- ⁷² 28 personnes selon le Rapport Perspectives de développement du SRS, 1970-1974, rédigé en 1970. Archives SRS. Service de recherche en éducation Genève.
- ⁷³ Walo HUTMACHER, *op. cit.*, p. 21.
- ⁷⁴ André PETITAT, *La formation des pères et la formation des fils et filles* et *La carrière professionnelle des pères et la carrière scolaire des enfants*, Genève, SRS, 1970; Claire BARTHOLDI, *La carrière professionnelle des pères et la carrière scolaire des enfants*, Genève, SRS, 1970.
- ⁷⁵ Rapport Recherches et travaux en cours au 7 décembre 1970, p. 6. Archives SRS, Service de recherche en éducation Genève.

- ⁷⁶ Entretien avec Hutmacher, *op. cit.*
- ⁷⁷ Rapport d'activité du SRS au 15 mai 1971, p. 3 et p. 5. Archives SRS, Service de recherche en éducation Genève.
- ⁷⁸ Walo HUTMACHER, *op. cit.*, p. 24.
- ⁷⁹ Le besoin d'un Centre de recherche naît de deux tâches complexes que le CO doit régulièrement assumer: l'organisation de l'orientation des élèves de 6^e et le système d'épreuves communes dans les branches principales.
- ⁸⁰ Comptes rendus du CO de l'enseignement secondaire Genève 1968-1969, Direction générale, p. 165. Médiathèque de la DGCO, DG 19441.
- ⁸¹ Comptes rendus du Cycle d'orientation 1967-1968, p. 63. Médiathèque de la DGCO, DG 19440.
- ⁸² Daniel BAIN, Fiorella GABRIEL, « Il était une fois le CRPP (1962-1998): avantages et problèmes d'une recherche de proximité », in Jacques WEISS (éd.), *op. cit.*, pp. 89-113, part. p. 93.
- ⁸³ Comptes rendus du CO, 1969-1970, p. 211. Médiathèque de la DGCO, DG 19442.
- ⁸⁴ Raymond HUTIN, « Le Service de la recherche pédagogique, Genève. Précéder, accompagner, observer, évaluer l'innovation », in Jacques WEISS (éd.), *op. cit.*, pp. 75-87, part. p. 87.
- ⁸⁵ *Ibid.*, p. 24.
- ⁸⁶ Howard S. BECKER, « Whose Side Are We On? », *Society for the Study of Social Problems* 14, n°3, hiver 1967, pp. 239-247.
- ⁸⁷ Daniel BAIN, Fiorella GABRIEL, *op. cit.*, pp. 99, 109, 112.
- ⁸⁸ Niklas LUHMANN, Karl Eberhard SCHORR, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt, Suhrkamp, 1988.
- ⁸⁹ Il s'agit d'un rapport particulièrement complexe du fait que le système scolaire transmet des savoirs qui proviennent partiellement du système scientifique lui-même. Nous n'avons pas approfondi ce problème ici; voir plutôt Rita HOFSTETTER, Bernard SCHNEUWLY (éd.), *Savoirs en (trans)formation*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- ⁹⁰ François BOUTON, « De l'expertise scientifique à l'intelligence épidémiologique: l'activité de veille sanitaire », *Genèses* 65, 2006, pp. 71-91, part. p. 84.