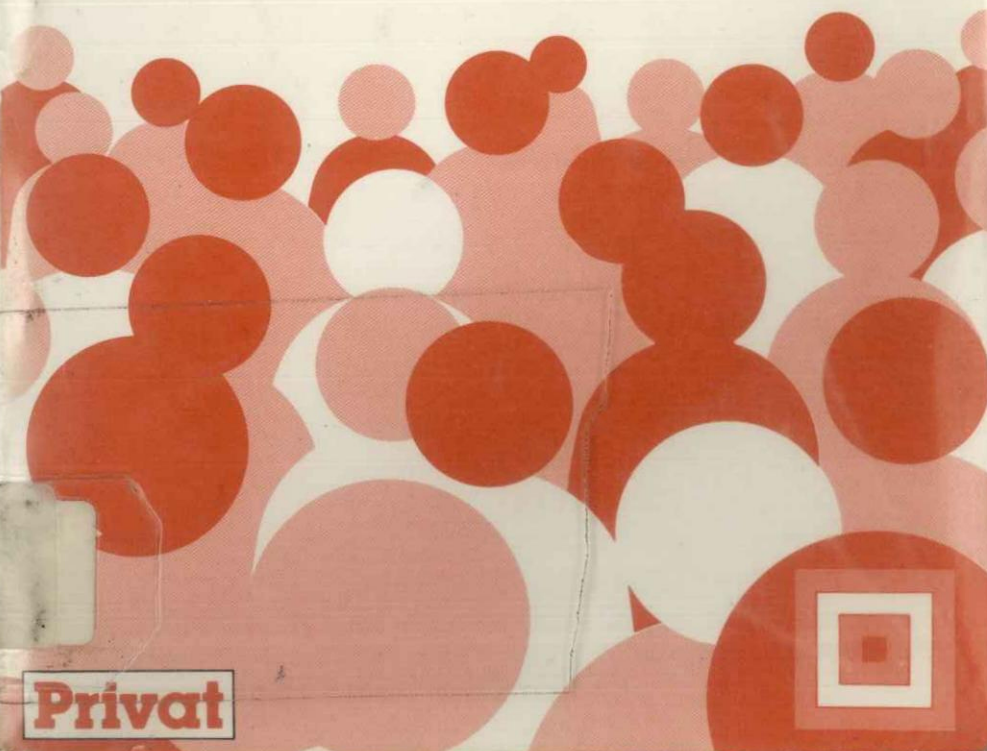


Guy Avanzini

introduction aux sciences de l'éducation



Privat

Dans la même collection :

Anna Freud	<i>Initiation à la psychanalyse pour éducateurs</i>
François Petit	<i>Introduction à la psychosociologie des organisations</i>
Pierre Verdier	<i>L'enfant en miettes</i>
Jean-Michel Oughourlian	<i>La personne du toxicomane</i>
Marie-Antoinette Rupp	<i>Quarante années d'action sociale en France</i>
Philippe Chaillou	<i>Le juge et l'enfant</i>
A.N.P.A.S.E.	<i>Enfances et cultures</i>
Mireille Lescure	<i>Psychologie de la première enfance</i>
Bernard Auriol	<i>Introduction aux méthodes de relaxation</i>

**introduction
aux sciences
de l'éducation**

DU MÊME AUTEUR

Le temps de l'adolescence, Editions Universitaires, Paris, 1965, 254 p.

L'échec scolaire, Editions du Centurion, Paris, 1977, 203 p.

La contribution d'A. Binet à l'élaboration d'une pédagogie scientifique, Vrin, Paris, 1969, 264 p.

Introduction au *Vocabulaire de Pédagogie moderne*, de Mario Laeng, Centurion, Paris, 1974, 251 p.

Présentation des *Ecrits psychologiques et pédagogiques d'A. Binet*, Privat, Toulouse, 1974, Collection Rhadamanthe, 176 p.

Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Collection Nouvelle Recherche, Privat, Toulouse, 1975, 316 p.

La pédagogie au XX^e siècle, (en collaboration), Privat, Toulouse, Collection Histoire Contemporaine des Sciences Humaines, 400 p.

La pédagogie du XVII^e siècle à nos jours, (en collaboration), Privat, Toulouse, 1981, 395 p.
Ouvrage coordonné par l'Académie française

introduction aux sciences de l'éducation

INTRODUCTION

C'est de manière relativement récente, voilà une vingtaine d'années, que la notion de « Sciences de l'Education » est devenue usuelle ; aussi bien a-t-elle connu, depuis, un double essor : dans le registre épistémologique, d'abord, où elle connote couramment, désormais, l'ensemble des disciplines qui, quoi qu'il en soit de la diversité de leur procédures respectives, ont en commun l'approche du fait éducationnel ; dans le registre administratif, ensuite, où elle désigne des grades universitaires spécifiques. Rapidement répandue et adoptée, cette locution circonscrit donc un champ, que cultivent plusieurs Universités au sein desquelles, selon les modalités les plus variées, sont assurés à la fois des enseignements et une recherche qui se reconnaissent et se regroupent sous cette dénomination.

Encore celle-ci et le phénomène auquel elle correspond, ou est censée correspondre, ne manquent-ils pas d'étonner, d'inquiéter, voire d'irriter et de donner lieu à des controverses. A quoi tient donc l'émergence de ces disciplines ? Que signifie leur diffusion ? Quels en sont le but, les méthodes ? A quelle validité peuvent prétendre les travaux qui s'en réclament ? Quel est leur rôle dans la dynamique sociale contemporaine ? Ne dissimulent-elles point des intentions contestables, voire un dessein pervers ? Quelle part devraient-elles prendre à la formation à certaines fonctions professionnelles, notamment l'enseignement ? N'ont-elles pas joué un rôle nocif dans l'évolution de l'Ecole au cours de ces

Edition mise à jour 1987

I.S.B.N. 2.7089.1044.2

© 1976, Editions Privat

14 rue des Arts, 31068 Toulouse Cedex

dernières décennies ? Ces questions demeurent l'objet de fréquents débats, parfois de vives polémiques.

Nous n'envisageons nullement, ici, de dresser un bilan des résultats obtenus par chacune des sciences de l'éducation individuellement considérées et, moins encore, de proposer un manuel qui récapitulerait, à l'usage de divers types d'éducateurs, les connaissances dont leur activité comporterait la maîtrise. Notre objet est tout différent : il est de situer les problèmes que trahit et que pose cette pluralité elle-même et de tenter d'en identifier la signification.

A cette fin, nous nous attacherons d'abord, et en tout premier lieu, à préciser au terme de quelles étapes est apparue puis s'est spécifiée et peu à peu imposée la notion de Sciences de l'Éducation, comme les acceptions selon lesquelles entendre les principaux concepts qui les concernent.

Cet horizon chronologique et terminologique posé, nous rappellerons les diverses conjonctures dans lesquelles ces nouvelles formations ont été mises en place et tantôt favorisées, tantôt marginalisées, les questions que soulèvent leur implantation et leur avenir, les tendances que révèlent les formes multiples de leur organisation, enfin les attentes, déceptions, perceptions, encouragements ou menaces dont elle est l'objet, dans les quelques Universités où elles se déroulent.

On comprendra aisément, alors, comment ces premières analyses renvoient à des interrogations plus fondamentales qui, d'ordre épistémologique, ont trait au statut, à la portée et à l'impact de ces disciplines. Reprenant les débats relatifs à leur scientificité, nous nous demanderons quelle est la pertinence des acquisitions dont elles se prévalent et quel est le lien entre la connaissance objective à laquelle elles prétendent et la réflexion philosophique appliquée à l'éducation ; nous occupant, enfin, des circonstances auxquelles sont suspendus leur essor et leur efficacité, nous serons conduit à des remarques sur les priorités qui s'imposent à elles et sur les conditions au respect desquelles est subordonné leur avenir universitaire.

Entièrement refondu à partir de sa première édition, en 1976, cet ouvrage se propose donc un double objectif : d'abord, ressaisir les données de problématiques souvent confuses et obscures, en exerçant sur elles une investigation systématique qui aide à mieux

les percevoir et, d'autre part, fournir des éléments d'information et de réflexion. C'est pourquoi, afin de lui conférer une portée pratique, nous joignons à la bibliographie qu'il a mobilisée plusieurs annexes consacrées à des indications d'ordre administratif, à une documentation sur les ouvrages et revues qui permettent de suivre les travaux en cours, comme à une liste des associations qui s'en occupent utilement.

Enfin, sans que sa fonction majeure soit de le célébrer, il nous plaît de faire remarquer que, à quelques années près, cette réédition coïncide avec le 100^e anniversaire d'un enseignement de « science de l'éducation » dans certaines universités françaises, notamment celle de Lyon.

CHAPITRE I

HISTOIRE DES NOTIONS

Pour comprendre la signification de l'émergence des sciences de l'éducation, comme des débats auxquelles elles n'ont cessé de donner lieu depuis, il est indispensable de s'attacher préalablement à en identifier les principales étapes. Pour cela, nous nous efforcerons de recenser les approches successives et opposées auxquelles, en tant que pratique quotidienne, l'éducation a donné et donne lieu, de définir les types de connaissances dont elle a suscité la constitution, de préciser les méthodes mobilisées à ces fins et d'appréhender les problèmes et difficultés liés à leur usage.

1. DE LA PÉDAGOGIE A LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION

En toutes époques, elle fut et demeure nécessairement l'objet de deux démarches différentes : quel qu'en soit le mode d'élaboration – peu organisé ou méthodique, polémique ou rationnel – la première est de type normatif, c'est-à-dire ordonnée à en prescrire la conduite à partir de principes ; elle propose des doctrines ; quant à la seconde, là encore avec des variations de qualités qui vont de l'empirique au scientifique, sa visée est descriptive ; elle construit des théories. Celle-là élucide le sens de la pratique considérée, pour en énoncer ou en stipuler les fonctions, les idéaux et les finalités ; celle-ci étudie le phénomène éducationnel

comme tel, en tant que phénomène culturel dont elle analyse le fonctionnement, ce qui l'amène à connaître tant des institutions au sein desquelles il s'accomplit que des sujets sur qui ils s'exerce : d'où les approches sociologique, psychologique, historique, qui, pour diverses qu'en soient les problématiques et les méthodes, ont néanmoins en commun de tendre à saisir des situations réelles, par exemple à comprendre les processus qui se déroulent au sein d'un système scolaire, ou chez un enfant en cours d'apprentissage, ou parmi les membres d'un mouvement de jeunesse, etc.

Selon les époques, l'une et l'autre ne jouissent pas d'une égale faveur ; sans s'exclure au point de varier en sens inverse, tout se passe comme si chacune assumait alternativement une fonction prépondérante. Ainsi, il n'est pas douteux que l'approche initiale, longtemps unique, fût du premier type. D'une part, en effet, tout comportement éducatif renvoie inéluctablement à une conception de l'homme qui, délibérée ou latente, lui est immanente, l'anime et la régit ; quiconque se préoccupe de savoir ce qu'il fait désire l'explicitier ; et cela peut entraîner la constitution d'une doctrine, qui s'attache à fonder les normes mises en œuvre ou à en justifier de nouvelles. D'autre part, réciproquement, toute conception de l'homme comporte, comme nécessairement, de statuer sur la formation de celui-ci, pour dire comment y investir les principes qu'elle préconise. C'est pourquoi cette démarche normative procède de trois origines principales : la philosophie, la théologie et la politique, car chacune implique une vision de la destinée, vers la connaissance de laquelle elle tend à conduire le sujet.

C'est ainsi que la maïeutique est intrinsèquement requise par le mouvement même de la pensée de Socrate ; de même Platon, selon qui la philosophie est de jure compétente pour assigner à l'ensemble des institutions les impératifs auxquels elles sont invitées à se subordonner, donc pour prescrire aux instances éducatives leurs objectifs ; aussi M. Moreau écrit-il que, le premier, il a présenté une vraie doctrine en la matière¹. Quant à Brunswicg, il juge, pour l'en louer, que sa pensée se ramène, d'une certaine manière, à une pédagogie², ce qui signifie à la fois que la République analyse régressivement les implications et réquisits logiques de la notion d'éducabilité et de l'activité correspondante et, ensuite et surtout, évalue la portée de celle-ci. Chez

Rousseau, M. Chateau souligne « l'interdépendance des idées pédagogiques, politiques et philosophiques »³ et note que « les visées pédagogiques sont inséparables des visées philosophiques, politiques, religieuses ou morales »⁴ ; aussi bien l'auteur du Contrat social se réfère-t-il expressément à la République, qu'il considère comme « le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait »⁵, et affirme-t-il à son tour l'indissociabilité des problèmes éducationnels et politiques. Enfin, reconnaissant l'influence qu'il a exercée sur lui, Kant, qui fut précisément, à Königsberg, titulaire d'une chaire de pédagogie, écrit que « c'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret du perfectionnement de l'humanité »⁶.

De la même façon, il n'est pas fortuit, mais logique, que les grandes religions se préoccupent de participer d'aussi près que possible à l'éducation. Loin de constituer une pression, cela constitue leur mission, même si ceux qui n'y adhèrent pas tentent de restreindre ce rôle. Plus encore, les religions du Livre – Judaïsme, Christianisme, Islam – sont, quoiqu'à des rythmes et selon des modalités variables, portées à organiser un enseignement, spécialement à apprendre à lire, pour donner accès à la Parole. On sait ce que fut, à cet égard, l'influence du Protestantisme : qu'on songe à Melançon ou à Comenius ; globalement, dans les pays occidentaux, les exemples insignes de Charles Demia, de Saint Jean Baptiste de La Salle, de Don Bosco ou, plus près de nous, de Jacques Maritain, montrent à la fois comment l'Ecole est fille des Eglises, même si l'on a ensuite tout fait pour l'utiliser contre elles, et comment la pédagogie est stimulée par la foi ; l'instruction devient, à la limite, condition ou, du moins, moyen de salut : d'où l'attention permanente dont elle est inéluctablement et légitimement l'objet.

Quant à l'origine politologique, elle est permanente, et les signes en sont innombrables. Platon ou Rousseau pourraient aussi l'illustrer, ainsi que sa tendance à se déployer lorsque s'estompe la stimulation religieuse, ou contre elle. Ainsi en va-t-il du XVIII^e siècle français, où les philosophes des Lumières attendent d'une éducation renouvelée un nouveau type de citoyen : La Chalotais en est un représentant typique⁷. A fortiori en va-t-il de même lors de la Révolution de 1789. On sait aussi quelle attention les hommes de la III^e République accordèrent à l'Ecole,

dans laquelle ils virent l'un des meilleurs moyens d'installer durablement le régime nouveau, ou celle que leur donnent les auteurs « socialistes »⁸. Certes, plus une doctrine politique est totaliste, voire totalitaire, et plus elle inclut une pédagogie. Mais le lien entre les deux constitue une constante, en ce sens qu'un projet global d'organisation de la Cité comporte, comme nécessairement, de mobiliser les concours que l'action sur l'enfant peut prêter à son aboutissement ou de trouver là une manière de la conduire pour conformiser les individus au dessein qui le spécifie. A cet égard, les politologies les plus libérales y sont aussi attentives.

C'est à ce processus normatif que correspond adéquatement la notion de « pédagogie », dont Durkheim a sans doute fourni la meilleure définition : « elle consiste non en action mais en théorie... elle consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation »⁹. Et, si le terme retenu renvoie étymologiquement à l'enfant, c'est que, jusqu'au ^{XX}^e siècle, lui seul, et non l'adolescent, ni l'adulte, était objet d'éducation. Quant à celle-ci, elle est, dit non moins excellemment Durkheim, « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels ou moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné »¹⁰.

Cependant, vers la fin du ^{XIX}^e et le début du ^{XX}^e siècle, on assiste à la dévalorisation de l'approche doctrinale, donc au recul progressif de la notion de pédagogie, au profit de celle de science de l'éducation. Or, si le langage n'est pas, en ce domaine, employé toujours avec assez de précision et de régularité pour autoriser une interprétation littérale de son évolution, aucun glissement terminologique persistant n'est fortuit. Et, de fait, quoique le terme de « pédagogie » n'exclue nullement de désigner une méthode objective (cf. la « pédagogie expérimentale »), cette substitution a manifesté d'abord le désir, généralement explicité, d'en finir avec un traitement exclusivement doctrinal des problèmes d'ordre éducationnel, considéré soit comme arbitraire et lié à des a priori contestables ou solidaires de modes de pensée désuets, soit comme vain, infécond, impropre à transformer ou

même à améliorer l'éducation, soit comme dominé par une tendance irritante à la contestation stérile. Il s'agissait ici, désormais, de mieux comprendre les processus éducatifs pour en améliorer le fonctionnement. Ainsi, Durkheim condamne les doctrines qui, au lieu de se vouer à la connaissance « de la genèse ou du fonctionnement des systèmes d'éducation »¹¹, demeurent exclusivement spéculatives et récusent le régime en place : « leur objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été mais de déterminer ce qui doit être. Elles ne se proposent pas d'exprimer fidèlement des réalités données mais d'édicter des règles de conduite »¹² : en définitive, elles émanent « d'esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains »¹³. Encore pourrait-on supposer que, en raison même de leur virulence corrosive, elles devinssent peu à peu opérantes ; mais, estime-t-il, leur examen convainc vite que cette éventualité est illusoire car, si différentes soient-elles les unes des autres, elles ont en commun de prendre appui sur une conception intemporelle de l'homme et de sa destinée. C'est pourquoi « la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique »¹⁴.

En outre, pour les mêmes auteurs et le courant positiviste qu'ils représentent, ce privilège à donner à l'étude du fonctionnement devait s'accompagner du renoncement à une démarche empirique ou approximative et de l'adoption délibérée d'une méthodologie rigoureusement scientifique, voire de type expérimental. C'est en ce sens qu'ils entendent construire ce que Marc-Antoine Jullien avait sans doute été le premier à appeler la « science de l'éducation »¹⁵, dont Durkheim précise d'ailleurs qu'elle est « toute entière à constituer »¹⁶.

Allant au-delà, le vœu de certains était même d'évacuer toute axiologie et d'aboutir, selon le mot de L. Cellier, à une discipline qui, « libérée de tout principe a priori et fondée sur l'observation du réel », renoncerait à « se répandre en critique sur tout ce qui se fait ou s'est fait en éducation, pour étudier les faits »¹⁷. Certes, le désir de valoriser et de promouvoir un registre ne comportait nullement, en droit, de récuser la validité de l'autre. Mais, en fait, dans le climat intellectuel de l'époque, il cède à la tentation de la récuser a priori et de présenter l'avènement de la science de l'éducation comme le passage de l'empirique au rationnel, du subjectif à l'objectif, de la fantaisie au sérieux.

On oublie ainsi non seulement la légitimité mais même le caractère inéluctable de la dimension normative.

2. LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION ?

Si ces auteurs étaient d'accord pour abolir la domination de celle-ci¹⁸, force est cependant de remarquer chez eux imprécisions et divergences quant au choix de cette discipline qu'ils souhaitent voir se constituer. Pour certains, c'est à la sociologie qu'on doit se référer, dont l'objet est de fournir la connaissance à la fois de ce que le groupe attend des instances de formation, donc de leur but, et de leurs modalités de fonctionnement ; ainsi peut-elle, en comparant les performances aux visées, évaluer les insuffisances des premières, pour y remédier. Selon Durkheim, en particulier, l'éducation entretient avec la société un rapport qui n'est point contingent, externe ou propre aux seuls Etats tyranniques ou totalitaires mais interne, intrinsèque et nécessaire. Aussi bien est-il patent que « toutes les fois où le système des méthodes éducatives a été transformé, c'est sous l'influence de quelqu'un des grands courants sociaux dont l'action s'est fait sentir sur toute l'étendue de la vie collective »¹⁹ ; les changements ne procèdent point de spéculations mais des conjonctures qui les appellent et, à la limite, les entraînent. Il faut donc étudier objectivement ce que la Société attend de l'Ecole, c'est-à-dire les ajustements requis par les finalités qu'impère la dynamique sociale²⁰ ; aussi, non sans noter qu'il serait « prudent de patienter » jusqu'à ce que la psychologie et la sociologie « eussent fait des progrès et pussent être utilisées avec plus d'assurance », ajoute-t-il que, « justement, la patience ne nous est pas permise. Nous ne sommes pas libres de nous poser ou d'ajourner le problème ; il nous est posé, ou plutôt imposé, par les choses elles-mêmes, par les faits, par la nécessité de vivre... Nous sommes embarqués et il faut suivre »²¹ ; il entreprend donc aussitôt d'élaborer une « théorie pratique »²². Certes, René Hubert déplore cette expression « singulière »²³, que M. Debesse aussi déclare « énigmatique »²⁴, mais son obscurité tient au statut mixte qui lui est imparti car, ordonnée à servir

l'art qu'est l'activité éducative, elle se présente comme une réflexion ordonnée à l'action, chargée d'assurer une médiation entre science et activité formatrice quotidienne.

Encore la priorité de la sociologie n'exclut-elle pas toute consultation de la biologie et de psychologie ; Durkheim reconnaît que, si la première fournit les fins, les secondes aident à améliorer les procédures et à parvenir à une meilleure efficacité ; cependant, il n'indique guère comment combiner ces deux disciplines dont, aussi bien, il ne semble pas craindre l'éventuelle incompatibilité. De même Cellerier se contente-t-il de les juxtaposer, comme le Docteur Simon²⁵ ou Paul Lapie, pour qui, assez superficiellement, les « théories pédagogiques... se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie »²⁶. D'aucuns estiment aussi que, l'éducation étant plus ou moins un art et destinée à le rester, la science correspondante serait la connaissance de ses techniques les plus efficaces ; Cellerier, encore, postule qu'elle devrait, par « observation et induction »²⁷ essayer de comprendre à quoi certaines procédures ou attitudes doivent leur succès, afin de tenter d'en extraire les lois. Bain²⁸, Demoor ou Jonckheere²⁹ ajoutent que, pour cela, on doit combiner l'attention à la pratique des classes avec la consultation des savoirs naissants, comme la biologie et la psychologie ; l'une des principales conditions de la réussite de l'éducation leur semblant en effet être l'adéquation de démarches adultes à la nature du sujet, cela les amène à espérer la constitution d'une discipline qui permettrait de l'élever en fonction non de principes arbitrairement retenus mais de lui-même. Si variées que soient les représentations qu'ils s'en donnent, c'est donc surtout de ces deux « sciences » qu'ils proposent de déduire des conduites appropriées. Et ils souhaitent que se constitue une « paidologie », science totale de l'enfant et de son éducation³⁰.

Chez d'autres, en revanche, le recours à la psychologie offre la seule voie d'objectivation de la pédagogie. Tel est d'abord le cas des théoriciens de l'Ecole Nouvelle, selon laquelle l'enfant porte en lui le potentiel de sa propre formation ; aussi bien le comparent-ils volontiers à une plante, qui s'épanouit selon la loi de son essence. Ainsi Ferrière nourrit-il l'espoir d'une « pédagogie scientifique », l'éducation étant pour lui une sorte de « psychologie appliquée »³¹. Pour Maria Montessori aussi, et selon le titre de

l'un de ses principaux ouvrages, cette « pédagogie scientifique », qu'elle appelle équivalement « expérimentale », est celle qui « tend à se dégager de la théorie, de la spéculation, pour se baser sur les recherches positives de l'expérience »³². Or, c'est lorsque les contraintes ont été supprimées et l'expression spontanée rendue possible par le jeu de la liberté motrice et spirituelle que l'étude de l'enfant devient valide : elle porte alors non sur la façon dont il réagit à des situations adultocentrées (coercition familiale ou standardisation des épreuves psychologiques) mais sur celle dont lui-même façonne son milieu. « Ne partons pas d'idées pré-établies sur la psychologie infantine mais employons une méthode qui nous permette de libérer l'enfant, afin de pouvoir découvrir sa véritable psychologie, grâce à l'observation de ses manifestations spontanées »³³.

Mais c'est surtout Binet qui soutient la thèse de la priorité de la psychologie. Certes, il ne prétend point qu'on puisse se contenter d'une approche scientifique ; il précise clairement que l'éducation relève nécessairement de normes qui, formulées ou inconscientes, la dynamisent et la justifient ; et il considère qu'on risquerait de tomber dans un empirisme aveugle si on négligeait de rechercher la doctrine qui anime une didactique ; il ne récuse donc ni ne condamne la réflexion philosophique et, même, métaphysique³⁴. Mais, sans nier ces implications, ce n'est pas sur elles qu'il porte son attention et il regrette même la place excessive que leur analyse occuperait. Si, en revanche, en tant que disciplines objectives, psychologie ou sociologie « ne sont point capables de poser des fins à l'activité humaine, ce qui leur appartient, c'est de nous apprendre si les moyens qu'on emploie sont adaptés ou non à ces fins ou s'ils présentent des avantages ou des inconvénients qu'on n'avait pas soupçonnés³⁵. Ainsi, lorsqu'on a normativement posé que l'enfant doit apprendre à lire, il appartient à la seule expérimentation de dire quand il en devient capable ou quelle est la meilleure méthode car, si l'autorité peut à bon droit déterminer des buts, elle n'a aucun pouvoir sur les procédures. Aussi Binet reproche-t-il fermement à l'administration académique de refléter des rapports de force établis entre le pouvoir central et des groupes de pression ou d'influence également indifférents aux conclusions objectives et ignorants d'elles ; il en a multiplié les exemples, notamment en relatant la discussion ouverte à l'Acadé-

mie de médecine sur le surmenage³⁶, comme en s'élevant contre les décisions arbitraires de l'inspection générale des écoles maternelles à propos de l'âge de la lecture³⁷ ; et c'est pour favoriser la régression de ces attitudes qu'il anima la Société Libre pour l'étude psychologique de l'enfant, devenue aujourd'hui la Société A. Binet et Th. Simon³⁸, et ouvrit, à l'école de la rue de la Grange-aux-Belles, le premier laboratoire français de pédagogie expérimentale³⁹.

De même R. Buyse pense-t-il que « la pédagogie... continuera à s'alimenter simultanément aux diverses sources que nous avons signalées... la vision syncrétique des philosophes »⁴⁰ ; « l'étude des fins – ou pédagogie téléologique – échappe à l'expérimentation et repose sur les données de la théologie, de la morale et de la métaphysique »⁴¹ ; mais il assure, après Binet, le caractère irremplaçable d'une démarche objective. Pour lui, la pédagogie scientifique n'est point toute la pédagogie mais bien l'un de ses secteurs, qui a pour fonction de vérifier la validité des techniques ; quand elle étudie, vu les seuils de réceptivité mentale, les voies appropriées, elle devient donc « pédagogie expérimentale » ou « didactique expérimentale »⁴².

Néanmoins, la concurrence ouverte entre ces disciplines qui se disputeraient le monopole du savoir sur l'éducation, leur incapacité commune à proposer des « lois » qui auraient authentifié leur scientificité et vraiment servi à la pratique, l'échec patent de la païdologie, le constat de la vanité d'un positivisme récusant la validité d'une réflexion critique sur les fins, l'ambiguïté d'une « pédagogie scientifique » qui pourrait désigner aussi bien l'approche objective d'un champ que la prétention de mener scientifiquement l'éducation, tout cela ne tarda pas à compromettre la « science de l'éducation ».

3. LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

De fait, aujourd'hui, se sont substituées à elle les « sciences de l'éducation ». Au terme des travaux d'une commission ministérielle réunie le 7 décembre 1966 à l'occasion de la réforme de

l'enseignement supérieur, l'arrêté du 11 février 1967⁴³ introduisit officiellement cette expression dans le langage administratif français, en instituant une licence et une maîtrise de « sciences de l'éducation »⁴⁴. Des habilitations à décerner le Doctorat de 3^e Cycle furent ensuite accordées. Et, de cela il convient de rendre hautement hommage à MM. Chateau, Debesse et Mialaret, de qui l'action fut déterminante⁴⁵.

Quant à la dénomination retenue, elle n'est ni fortuite ni arbitraire. Outre qu'elle avait déjà été employée, spécialement à l'étranger⁴⁶, elle pouvait se justifier : « Si, écrit M. Debesse, j'ai proposé et obtenu qu'on utilise l'expression de sciences de l'éducation au niveau des enseignements universitaires, plutôt que de parler de la pédagogie, ce n'est pas du tout par dédain de ce vieux mot ou pour lui substituer, par une usurpation ridicule, un titre plus ronflant. C'est parce que le mot pédagogie est devenu doublement équivoque, en même temps qu'il est trop limitatif et très vague à la fois »⁴⁷. Cette équivocité tient en effet d'abord à ce que, la formation ne s'adressant plus uniquement désormais, aux enfants et adolescents mais à des sujets de tous âges, le vocable incriminé ne saurait être réactivé sans ignorer une astreinte étymologique ; de plus, il est à tort traité comme synonyme de didactique ou de méthode didactique, voire de pratique éducative quelle qu'elle soit ; enfin, il néglige la pluralité des approches dont l'éducation est l'objet. Sans doute est-ce pour ces diverses raisons, surtout les deux premières, que, malgré sa relative nouveauté, la désignation de « sciences de l'éducation » s'est rapidement diffusée et, au-delà de ses usages réglementaires, vite imposée au langage épistémologique.

Cependant, il serait fort erroné de croire que, de ce fait, la confusion terminologique soit désormais dissipée ; on serait plutôt tenté de dire qu'elle s'accroît. Cela tient, comme le remarque M. Vial, à la persistance du « vieux et bon mot de pédagogie »⁴⁸ : ainsi demeure aussi fréquente que déplacée la négligence de l'étymologie, qui conduit notamment MM. Juif et Dovero⁴⁹, comme M. Coudray, dans un lexique qui en fournit néanmoins une définition très topique⁵⁰, à parler de « pédagogie des adultes »⁵¹, voire de « pédagogie de l'enseignement supérieur ». Plus encore, non sans oublier, comme certains, de définir les termes, plusieurs s'obstinent à assimiler pédagogie et didactique, en

distinguant les « sciences pédagogiques » des « sciences de l'éducation » et en considérant, pour les en louer ou les en blâmer, que l'objet des premières est de substituer une pratique scientifique à une pratique empirique ou a priorique, tandis que les secondes auraient un but spéculatif et désintéressé ; ainsi en va-t-il encore chez MM. Juif et Dovero⁵², M. Vial⁵³, M. Filloux⁵⁴, M. Ferry quand il parle de « la mort de la pédagogie »⁵⁵, ou MM. Guyot, Pujade-Renaud et Zimmermann lorsqu'ils débattent des concepts ou critiquent la recherche en pédagogie au nom de la « recherche en éducation »⁵⁶ ; et c'est à bon droit que M. Lallez le leur reproche⁵⁷ ; MM. Debesse et Mialaret eux-mêmes ont retenu pour leur ouvrage le titre de « Traité des sciences pédagogiques »⁵⁸. Certes, ils le justifient en assurant qu'il renvoie à un champ « plus limité » que celui de « sciences de l'éducation » et, surtout, met l'accent sur la « pédagogie (...), le travail formateur (...), les moyens et méthodes propres à assurer cette éducation »⁵⁹ ; mais cette argumentation n'est pas convaincante car elle maintient l'ambiguïté même pour la dissipation de laquelle M. Debesse avait fait adopter une expression nouvelle.

En outre, à côté de ceux – les plus nombreux – qui utilisent le même terme en plusieurs acceptions disparates sans s'en soucier ni même paraître s'en apercevoir, on relève entre les auteurs des conventions contradictoires. Ainsi, contrairement à tous ceux pour qui elle se réduit à la didactique, M. Lerbet assure précisément que la notion de « pédagogie » désigne un autre champ ; pour lui, celle-là traite des procédures d'enseignement et d'apprentissage tandis que celle-ci serait « une science humaine appliquée » qui « tend, par l'analyse de l'ensemble des facteurs intervenant dans les relations enseignant-enseigné, à maximaliser l'épanouissement de la personne en fonction de ses possibilités »⁶⁰ ; son objet, ajoute-t-il, est « de l'ordre de la relation de personne à personne en leurs instances les plus affectives »⁶¹ ; mais cette distinction est arbitraire et, là encore, les acceptions retenues indifférentes à l'étymologie : n'est-il pas curieux d'assurer que l'essor de la « pédagogie » est lié à celui de la formation permanente, alors que cette dernière s'adresse aussi aux adultes ? De plus, il est hâtif de la dissocier totalement de la « didactique », car le succès de celle-ci est bien suspendu à la prise en considération des indications fournies par celle-là, au sens même où il l'entend ;

sans doute est-ce parce que M. Lerbet est mû par une idéologie « fraternaliste »⁶² que seule l'étude de la relation lui paraît se prêter utilement à une pédagogie « scientifique ». Enfin, le fantaisisme terminologique atteint le ridicule avec ce journaliste pour qui, « à la différence de la pédagogie, la didactique se préoccupe du contenu des disciplines plutôt que de la psychologie du sujet enseigné ! »⁶³.

Quant à M. Lobrot, si c'est toujours la « science de l'éducation qu'il se propose de construire, elle n'a rien de commun avec celle du XIX^e siècle. Pour lui, en effet, son objet est d'étudier « le processus éducatif dans son essence »⁶⁴, pour aboutir à une « science de l'influence »⁶⁵ qui serait elle-même « une partie de la psycho-sociologie »⁶⁶. En d'autres termes, il n'envisage point une doctrine de l'éducation, mais une théorie de l'éducabilité, telle que l'homme y apparaisse comme entièrement façonnable par les facteurs qui s'exercent sur lui et constitutionnellement réceptif à eux ; aussi mobilise-t-il toutes les ressources des sciences humaines en vue de démontrer la radicale plasticité de l'enfant. Cela l'amène, en une vaste revue, à rejeter toutes les formes résiduelles d'héréditarisme, d'instinctivisme, de naturalisme ou d'innéisme, les thèses génétiques et même la conception freudienne des pulsions, en tant que celles-ci y jouiraient d'un statut de type universaliste et inconditionné ; inversement, il dresse l'inventaire des arguments qu'offrent ces mêmes disciplines pour établir que tout procède de la formation et conclure que « l'individu est un produit de son éducation »⁶⁷.

Il reste, en toute rigueur, que l'expression « sciences de l'éducation » est intrinsèquement incomplète, faute de pouvoir connoter l'approche, philosophique, théologique et politique, qui relève nécessairement d'une autre démarche. Les auteurs se trouvent donc devant une alternative : soit l'inclure parmi les sciences, mais négliger sa spécificité méthodologique, commettre un non-sens sémantique et entendre la notion de science en un sens mou, comme synonyme de « savoir », quel qu'en soit le statu ; soit respecter la signification des mots et la clarté de la pensée, mais exclure l'étude des normes du champ de l'enseignement universitaire considéré et en canoniser une conception néo-scientiste ; certains chercheurs, à cet égard, ne sont pas innocents. La notion de « sciences de l'éducation » demeure donc impropre à couvrir

dans leur totalité les études que celle-ci requiert car elle est ou annexionniste ou exclusiviste. Et force est de reconnaître que nous ne disposons pas, actuellement, d'un concept adéquat. Ne visant que les hommes, celui d'andragogie est, lui aussi, trop restrictif et erroné. C'est d'« anthropogogie » qu'il faudrait parler pour embrasser les deux approches, tant normative qu'objective ; mais, outre que l'avenir de ce néologisme n'est pas assuré, bien qu'il commence heureusement à être plus employé, mieux vaut avouer l'absence d'un terme à la fois pertinent et reconnu, et la traiter comme un problème à scruter et comme le signe d'une perception encore insuffisante, dans notre société, de l'éducation permanente comme correspondant à la vérité de la situation humaine.

*
* * *

On voit quelle évolution considérable s'est effectuée à travers les étapes qui ont abouti à la valorisation d'une étude objective du phénomène éducationnel et, de ce fait, à l'émergence de ce qu'il est devenu classique d'appeler « les sciences de l'éducation ». Celles-ci sont désormais nombreuses, variées, souvent en plein essor. Toutefois, malgré leur succès apparemment rapide, la terminologie demeure touffue et lacunaire, tant à cause d'usages persistants que de l'équivoque créée par la dualité des types d'investigation : normative et scientifique. Et cette incertitude n'est ni sans gêner la communication entre les chercheurs, ni sans restreindre l'efficacité de leurs travaux.

NOTES

1. J. MOREAU, *Platon et l'éducation*, in J. CHATEAU et coll., *Les grands pédagogues*, p. 1.
2. L. BRUNSCHWIG, *Les progrès de la conscience dans la philosophie occidentale*, t. 2, p. 752.
3. J. CHATEAU, J.-J. Rousseau ou la pédagogie de la vocation, in *Les grands pédagogues*, p. 170.

4. *Ibid.*, p. 171.
5. J.-J. ROUSSEAU, *Emile*, p. 91.
6. E. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, p. 44.
7. Y. LAGREE, *La Chalotais*.
8. E. CANEL, *Les éducateurs socialistes*.
9. E. DURKHEIM, Article « *Pédagogie* », in F. BUISSON, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, p. 1 538. C'est à bon droit dans la même acception que des auteurs contemporains comme M. HOTYAT et Mme DELEPINE-MESSE (*Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne*, p. 228), M. COUDRAY (*Lexique des sciences de l'éducation*, p. 99), ou M. LAENG (*Vocabulaire de pédagogie moderne*, pp. 208-209), entendent ce terme. Et l'on voit assez mal pourquoi MM. DOTRENS et MIALARET, in M. DEBERN et F. MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques*, t. 1, p. 26, imités par MM. JUIF et DOVERO (*Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, p. 14), estiment « curieuse » cette définition sémantiquement correcte.
10. E. DURKHEIM, *Education et Sociologie*, p. 41. C'est nous qui soulignons. Cf. aussi *Nature et méthode de la pédagogie*, pp. 59-80. « *Education et sociologie* », pp. 81-102 et, in F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, (1911), pp. 521-536.
11. E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 67.
12. *Ibid.*, p. 67.
13. *Ibid.*, p. 67.
14. *Ibid.*, p. 69.
15. C'est de la science et non des sciences de l'éducation que traite Marc-Antoine JULLIEN, in *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, par exemple : « Pour que la science de l'éducation se soutienne, s'étende et se perfectionne, elle a besoin, comme les autres sciences, que plusieurs nations à la fois s'y attachent et la cultivent. La concurrence devient utile à ceux mêmes qui croiraient d'abord y voir un obstacle à leurs intérêts. Une politique judicieuse, libérale et éclairée découvre dans le développement et dans la prospérité des autres nations un moyen de prospérité pour son propre pays » (p. 9) ; *ibid.* : « il paraît nécessaire de former, pour cette science..., des collections de faits et d'observations... » (p. 13). En effectuant cette confusion et en la lui prêtant (*op. cit.*, pp. 22 et 40), MM. JUIF et DOVERO négligent de discerner la différence radicale entre ces deux notions.
16. E. DURKHEIM, article *Pédagogue*, in F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire*, p. 1 538.
17. L. CELLERIER : *Esquisse d'une science pédagogique*, Préface, p. 8.
18. On remarquera que, au même moment, la psychologie effectuait le même mouvement.
19. E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 100.
20. « La sociologie dit aux éducateurs ce vers quoi tend la société et ceux-ci, en imprégnant leurs élèves, collaborent à la réalisation de ces buts », J.-C. FILLOUX, *Pédagogie et groupe*, p. 432.
21. E. DURKHEIM, article « *Pédagogie* », in F. BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, p. 1 538.
22. E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 69.

23. R. HUBERT, *Traité de pédagogie générale*, p. 7.
24. M. DEBESSE, « *Préface* », in E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. X.
25. Th. SIMON, *Pédagogie expérimentale*.
26. P. LAPIE, *La science française*, t. 1, p. 67.
27. L. CELLERIER, *op. cit.*, p. 13.
28. A. BAIN, *La science de l'éducation*.
29. J. DEEMOR et T. JONCKEERE, *la science de l'éducation*.
30. Sur la paidologie et son histoire éphémère, cf. DEPAEPE, Le premier (et dernier) congrès international de paidologie.
31. A. FERRIERE, *L'Amérique latine adopte l'école active*, p. 91.
32. M. MONTESSORI, *Pédagogie scientifique*, p. 19.
33. *Ibid.*, p. 22.
34. A. BINET, *Idées modernes sur les enfants*, pp. 12-13.
35. A. BINET, La neutralité scolaire, *Bulletin de la Société Libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, n° 60, fév. 1910, p. 88.
36. A. BINET et V. HENRI, *La fatigue intellectuelle*, pp. 21-22.
37. « Je voudrais bien qu'il fût compris un peu partout que le principe d'autorité a fait son temps dans les programmes et dans les méthodes d'enseignements et qu'aujourd'hui on a non seulement le droit de tout discuter mais encore le devoir d'aborder les questions d'éducation par la seule voie scientifique, la méthode expérimentale », A. BINET et V. VANEY, quelques mots de réponse.
38. 16, quai Claude Bernard, 69007 Lyon.
39. Cf. sur ces thèmes, G. AVANZINI, A. Binet et la pédagogie scientifique.
40. R. BUYSE, *L'expérimentation en pédagogie*, p. 53.
41. A. GILLE, « Raymond Buyse, promoteur de la pédagogie expérimentale », in Coll., *L'œuvre pédagogique de Raymond Buyse*, pp. 19-35.
42. Sur ce point, Cf. G. MEURIS et B. BONHIVERS, La pédagogie expérimentale : hier et aujourd'hui.
43. Et non, comme le disent à tort MM. JUIF et DOVERO (*op. cit.*, p. 341), les D. et A. du 22 juin 1965 qui créent seulement, mais sans en dresser la liste, la possibilité de maîtrises à 4 certificats. Aussi bien la réunion de la Commission ad hoc est-elle de six mois postérieure à ces textes.
44. Cf. infra (Annexe I), les textes relatifs à ces certificats et à leur composition d'alors.
45. M. DEBESSE, La maîtrise de sciences de l'éducation, Cf. infra (Annexe II), le texte de cet article.
46. L'expression « sciences de l'éducation » était utilisée antérieurement dans d'autres contextes : ainsi, à Genève, une « école des sciences de l'éducation » fut fondée en 1912 ; cf. P. BOVET, *Vingt ans de vie : l'Institut J.-J. ROUSSEAU de 1912 à 1932*, pp. 7-19 et R. DOTRENS, Un laboratoire de pédagogie expérimentale. En revanche, c'est en 1969 que l'Institut de psychologie et de pédagogie de l'Université de Louvain fut transformé en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ; cf. A. GILLE, Historique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain, p. 19.
47. M. DEBESSE, Défi aux sciences de l'éducation, p. 8.
48. J. VIAL, *La pédagogie au ras du sol*, p. 26.
49. « L'andragogie ou pédagogie des adultes... est, de toute évidence une science

pédagogique », P. JUIF et F. DOVERO, *op. cit.*, p. 110. C'est nous qui soulignons.

50. M. COUDRAY, *Lexique des sciences de l'éducation*, notamment p. 102.
51. *Ibid.*, p. 99.
52. P. JUIF et F. DOVERO, *op. cit.*, notamment p. 8.
53. J. VIAL, *La pédagogie au ras du sol*, pp. 31-45.
54. J.-C. FILLOUX, *Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation*, p. 10.
55. G. FERRY, *Mort de la pédagogie*, p. 10.
56. Y. GUYOT, C. PUJADE-RENAUD et D. ZIMMERMANN, *La recherche en éducation*, pp. 119-120.
57. R. LALLEZ, « Préface », in *ibid.*, p. 12.
58. MM. DEBESSE et MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques*, avant-propos, p. 6.
59. *id.*, p. 6.
60. G. LERBET, *Introduction à une pédagogie démocratique*, p. 68.
61. *Ibid.*, *Pédagogie, formation et démocratie*, Thèse inédite pour le doctorat d'Etat, pp. 6-7.
62. *Ibid.*, p. 330.
63. B. LE GENDRE, *Le premier colloque de l'Association des chercheurs en didactique*, p. 7.
64. M. LOBROT, « *La recherche en sciences de l'éducation* », in Y. GUYOT, *op. cit.*, p. 128.
65. *Ibid.*, p. 129.
66. *Ibid.*, p. 131.
67. M. LOBROT, *Les effets de l'éducation*, p. 231 (Cet ouvrage reprend un texte précédemment édité sous le titre *Vers une science de l'éducation*).

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Désormais, grâce à l'institution des grades qu'elles qualifient, les sciences de l'éducation donnent lieu à un enseignement supérieur proprement dit. A travers quelles étapes et selon quelles modalités celui-ci s'est-il organisé et se trouve-t-il dispensé ? Peut-on déjà y discerner des tendances qu'il importerait d'identifier et quelle en serait la signification ? Quels problèmes a soulevés son introduction et soulèverait-elle encore ? Se heurte-t-elle à des difficultés qui méritent d'être signalées ? Comment, dans les Universités, y réagit-on, pour autant qu'on la discerne ? Quelles fonctions y remplit-il ? Les conditions de son essor sont-elles réunies ? Ce sont des questions qui s'imposent.

1. QUELQUES INDICATIONS D'ORDRE HISTORIQUE

Son histoire reproduit celle des notions impliquées. En effet, à l'époque de la « pédagogie », il se borne longuement à celui que prodiguaient les institutions ordonnées à la formation du corps enseignant, tout spécialement les Ecoles Normales. C'est tardivement que, enfin, il fut assuré dans quelques Universités, d'abord sous la forme de cours complémentaires, puis au titre de chaires spécifiques. « Si paradoxal que cela paraisse, écrit excellemment M. Husson, il y eut, pendant les quatre-vingt premières années

du XIX^e siècle, d'enseignement régulier de la pédagogie dans aucune de nos Facultés et pas davantage, sinon d'une façon éphémère, à l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm¹. C'est en 1883 seulement que fut, en relation avec l'œuvre scolaire entreprise par la III^e République, institué à la Sorbonne un cours complémentaire de science de l'éducation... ; et c'est en 1887 que cet enseignement fut, grâce à Berthelot et à Burdeau, transformé en chaire magistrale. Il avait été confié à Henri Marion, qui y avait été préparé par son rôle au Conseil supérieur de l'Instruction Publique, réorganisé sur une base élective, et par la tâche qu'il avait brillamment remplie d'assurer à l'Ecole Normale Supérieure, créée en 1880 à Fontenay-aux-Roses, pour former les professeurs des Ecoles Normales d'institutrices, les deux enseignements de la psychologie et de la morale appliquées à l'éducation. Puis, Marion étant mort prématurément en 1896, à quarante-neuf ans, Ferdinand Buisson avait, pour lui succéder, demandé à quitter la direction de l'enseignement primaire, qu'il assumait depuis dix-sept ans »². La charge en échut en 1902 à E. Durkheim³, lequel la gérait déjà à Bordeaux depuis 1887 comme G. Compayre à Toulouse, M. Lefevre à Lille, M. Pécaut à Fontenay et E. Lebonnois à Caen, où il fonda, en 1891 un Institut de pédagogie internationale ; à Lyon, un cours fut attribué dès 1884 à Raymond Thamin puis, à partir de 1894, à Charles Chabot qui demeura jusqu'en 1924 titulaire de la chaire créée en 1900 et confiée ensuite à Jean Bourjade, qui la quitta en 1945.

Sans doute pourrait-on s'étonner de ces dates tardives. Elles tiennent à la considération ambivalente dont la pédagogie était l'objet : à la fois méprisée comme discipline mineure et ne convenant, en raison de la modestie de leur culture, qu'aux seuls instituteurs, mais aussi crainte et ressentie comme dangereuse, en raison de la tendance protestataire que dénonçait Durkheim. Ce qui permit de surmonter cette situation, c'est bien, comme le note M. Husson, le climat lié à l'œuvre scolaire de la III^e République, c'est-à-dire la faveur dont jouit alors la diffusion de l'instruction et le besoin qui en résulta de la valoriser en lui consacrant une approche de niveau élevé.

Néanmoins, l'incertitude qui, comme nous l'avons remarqué, ne tarda pas à affecter « la science de l'éducation » ne manqua pas de compromettre son implantation universitaire ; la chaire de

Durkheim fut supprimée dès 1917, peu après sa mort, comme celle de Lyon en 1945. Ainsi se vérifie l'interprétation que M. Clark a si justement proposée à propos de l'enseignement de la sociologie : il ne s'est agi que d'un « cluster », ou clan, qui s'est effondré avec la disparition de son « leader »⁴ ; en d'autres termes, cette discipline ne dut point à elle-même, ou à une reconnaissance dont elle aurait enfin été l'objet, son existence et son statut ; ceux-ci étaient suspendus et subordonnés à l'influence personnelle de quelques universitaires. Entre les deux guerres, elle ne garda donc qu'une position latérale et par un biais administratif : ainsi, la Sorbonne ouvrit en 1920, auprès de la Faculté de Lettres de Paris, un Institut de Pédagogie conçu selon le modèle de celui de Genève et dirigé conjointement par Henri Delacroix et Georges Dumas ; il faisait largement place à la pédagogie, tant générale qu'expérimentale, et des exercices d'application y étaient confiés à Théodore Simon, sous l'influence de qui, par ailleurs, Paul Lapie décida d'inscrire la psychologie et la pédagogie expérimentale au programme des classes de formation professionnelle. Et c'est aussi Th. Simon qui, au début de 1921, expliqua à tous les directeurs et directrices d'Ecoles Normales, réunis à la Sorbonne, l'objet et le champ de ces disciplines ; devenant, en quelque manière, le premier professeur de psychopédagogie, il commença en 1922 à l'E.N.I. de Versailles un cours qu'il poursuivit à celles de la Seine jusqu'en 1940 et organisa au laboratoire Alfred Binet des séances de travaux pratiques⁵. Certes, à la Faculté elle-même, un cours de pédagogie avait continué d'être assuré par Albert Millot puis, de 1945 à 1958, par Roger Cousinet ; mais la chaire ne fut rétablie qu'à cette date, à laquelle M. Debesse y fut élu. A Lyon, fut créée en 1945, avec le statut d'Institut d'Université, une « Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie »⁶, successivement dirigée par MM. Bourjade, Madinier, Husson et Guillaumin. Il en alla semblablement à Bordeaux et ailleurs, ce qui permit à l'enseignement supérieur de délivrer quelques diplômes de psychopédagogie⁷.

Il reste qu'il ne s'agissait pas de grades stricto sensu ; les cours ainsi prévus ne contribuaient à la préparation d'aucun d'entre eux et ne s'y intégrèrent qu'en 1947, lorsque fut, au titre de la licence de psychologie, établi le C.E.S. de psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Et, quand MM. Debesse et Chateau tentèrent, vers

1962-1963, d'obtenir qu'une licence de pédagogie soit requise des professeurs de pédagogie et conditionne l'accès à certaines autres fonctions, ils n'y parvinrent pas. Comme le signale M. Chateau⁸ et le rappellent MM. Juif et Dovero⁹, la section de philosophie et psychologie de la Faculté des Lettres de la Sorbonne s'y opposa fermement. Leurs efforts n'aboutirent que plus tard, avec l'arrêté du 11 février 1967, qui autorisa quelques Universités à décerner les grades nouvellement instaurés de sciences de l'éducation.

Ceux-ci, vu « l'autonomie » que la loi abandonne aux Universités, sont désormais préparés dans des U.E.R. – ou U.F.R.... – de dénominations et profils très variés. Une seule – celle de Paris-V – est toute entière centrée sur ces disciplines ; les autres sont à dominante psychologique ou sociologique¹⁰. Il en va de même de la provenance du corps enseignant, encore que la création d'une section spécialisée au sein du Comité consultatif des Universités¹¹ ait induit sa spécification progressive et celle de cursus administratifs propres. Quoi qu'il en soit, comme le précisent justement MM. Delouée, Faber et Merland, il se développe dès lors une situation vraiment neuve, que trois caractéristiques majeures différencient de tout ce qui la précéda : « c'est un enseignement donné dans une Faculté, ouvert à tous les étudiants (à ne pas confondre, donc, avec des établissements chargés de la formation professionnelle des enseignants) ; ce n'est pas un organisme de recherche pédagogique, comme l'I.P.N. ; en fin d'études est décerné un diplôme de dénomination spécifique, équivalent aux autres diplômes de l'enseignement supérieur sanctionnant des études de durée égale »¹².

2. LE CONTENU DES ENSEIGNEMENTS

Il varia avec les époques d'une manière qui vérifie aussi la succession des phases que nous avons antérieurement relevée. Comme le dit M. Husson, et bien que la chaire de la Sorbonne fût de « science de l'éducation », « l'enseignement de Marion et de Buisson avait un caractère philosophique »... pour eux, il s'agissait « d'une sorte de forum sur lequel, avait annoncé Marion dans

sa leçon d'ouverture, les "principes rationnels" de la pédagogie seraient "recherchés, coordonnés, discutés publiquement", et se poursuivrait "une continuelle enquête sur les choses de l'éducation"¹³ ; de même en alla-t-il de Thamin et de Chabot, qui étaient des philosophes et, surtout le second, combattirent courageusement l'invasion positiviste¹⁴. En revanche, Durkheim modifia radicalement cette orientation ; dès son premier cours¹⁵, il prévint que, sociologue, il traiterait de la fonction de l'éducation plus que de ses fins ; Binet, de même, donnait aux chercheurs de son laboratoire une orientation scientifique et c'est également celle que, après lui, maintint Th. Simon.

Aujourd'hui, il est difficile, ou délicat, de dire avec trop de précision laquelle est privilégiée. Quoique la maquette due à l'A.M. du 20.1.81 ait suspendu les habilitations à une certaine pondération des disciplines et à certaines conditions d'ordre horaire, « l'autonomie » des Universités et la diversité des unités de rattachement induisent, de facto, une extrême hétérogénéité. C'est pourquoi, plutôt que d'énumérer des types d'organisation, il est préférable de distinguer les deux principaux axes de variation :

- le premier concerne l'approche des problèmes¹⁶, la différence portant sur la part consentie ou refusée au registre normatif, c'est-à-dire, notamment, à l'étude des finalités, et sur celle qui est attribuée au registre scientifique et ordonnée, par exemple, à la recherche didactique, historique ou psychologique. Aussi bien la structure de la maîtrise favorise-t-elle cette dualité, d'autant plus qu'elle ne tient point au hasard mais à la nature des choses, c'est-à-dire aux deux orientations qu'exige inévitablement toute étude exhaustive du phénomène éducationnel et que, comme M. Vial¹⁷, M. Gourevitch a opportunément distinguées¹⁸ ; or elles sont, selon les Universités, très inégalement honorées, ce qui introduit parfois des divergences abusives, dont l'exaltation de « l'autonomie » ne saurait être une justification.

- le second, qui n'est pas sans lien avec le premier, a trait aux objectifs visés. Dans le texte précité, M. Debesse avait précisé : « le but principal de la maîtrise de sciences de l'éducation est d'assurer une solide formation aux futurs chercheurs en pédagogie, avant de préparer l'un des doctorats existants. S'il est atteint, cette création aura marqué un progrès considérable » ; mais il

avait aussitôt souligné la complexification possible de la situation, en ajoutant : « il est possible que cette maîtrise devienne plus tard un titre exigé par les administrations pour exercer tel ou tel emploi où une culture pédagogique approfondie sera jugée nécessaire et lui assure ainsi des débouchés professionnels »¹⁹. Il énonçait d'emblée, ainsi, deux buts différents et, de fait, sans que nulle mesure administrative ait été prise en faveur du second, il s'avère d'ores et déjà que l'un et l'autre sont poursuivis et que, selon celui qui prévaut, l'accent est porté inégalement sur les méthodes ou sur les contenus.

Un autre appel est adressé aux sciences de l'éducation, pour préparer moins aux grades spécifiques qu'à la possession de certaines U.V. qui en relèvent. Aussi bien M. Debesse a-t-il noté cette évolution²⁰, également enregistrée par M. Mialaret, qui distingue trois niveaux de compétence²¹ : la « sensibilisation des futurs professeurs », offrant dès le premier cycle à ceux qui s'orientent vers les carrières de l'enseignement une initiation qui anticiperait sur leur qualification professionnelle ou, le jour venu, y contribuerait, mais sans comporter la collation de la maîtrise ; la préparation à celle-ci, destinée non à « former des éducateurs mais des professeurs de sciences de l'éducation et des spécialistes dans les divers domaines de l'éducation contemporaine »²² ; ce sont précisément ces derniers qui formeraient les éducateurs, à qui serait réservé le premier niveau ; sans doute songeait-il notamment à l'enseignement de la psychopédagogie dans les Ecoles Normales ; enfin, le 3^e cycle qui, encore que l'auteur ne le précise pas, concernerait les chercheurs expérimentés, habilités à la formation intra-universitaire de ces futurs professeurs.

L'observation de ce qui se passe dans les Universités confirme ce schéma. Si certaines privilégient l'obtention des grades, d'autres se donnent simultanément un rôle de préparation professionnelle ; quant à celles qui ne sont pas habilitées à les décerner, elles disposent parfois aussi, pour la seconde tâche, de quelques spécialistes et, à cette fin, proposent des U.V. intégrées, sous forme optionnelle, aux divers D.E.U.G. et maîtrises, voire des diplômes d'université. Les modalités sont donc très diverses, et difficiles à recenser, car les établissements prennent des initiatives qui varient selon leur idéologie, leurs ressources, les orientations et centres d'intérêts intellectuels de leurs responsables, les deman-

des locales ; et ils sont déjà de plus en plus nombreux à être sensibles à l'attente, implicite ou explicite, que suscitent l'extension actuelle des fonctions éducatives et l'importance accrue qui leur est donnée, l'éducation étant désormais proposée, et désirée, de l'enfance à la vieillesse. Encore l'interprétation de cette dynamique nouvelle est-elle délicate et sans doute prématurée ; si, à certains égards, on peut en espérer une diffusion prometteuse d'un avenir gratifiant, à d'autres on craindra que la sollicitation d'interventions disparates encourage la dispersion, favorise l'éclatement et compromette la préparation à la recherche.¹

3. SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET UNIVERSITÉS

Quand les titres nouveaux furent créés, ce fut grâce à une conjonction entre l'actualité, globalement croissante et manifestement perçue, des problèmes d'ordre éducationnel et l'autorité de personnalités académiques qui parvinrent à convaincre de conférer à leur étude un caractère universitaire ; et l'implantation des sections provinciales tint surtout aux conjonctures locales. Mais nul n'a jamais officiellement prévu les bénéfices que procurerait leur possession et à quelles fonctions elle donnerait accès²³ ; leurs équivalences à d'autres n'ont été octroyées ou reconnues que lentement et ponctuellement²⁴, la reconnaissance de la licence en qualité de licence d'enseignement n'est pas obtenue et les débouchés non définis, en dépit de l'urgence que signalait M. Debesse et des propositions qu'il formulait²⁵. En définitive, ils ont été plutôt concédés que voulus par l'administration centrale et n'émanèrent ni d'un dessein, ni d'un plan d'utilisation et d'extension prévu et progressivement mis en œuvre. Plus encore, ils furent, en 1983-84, l'objet d'une dangereuse offensive. Tout se passe comme si, une fois institués, ils avaient été, en quelque sorte, abandonnés à leur sort, chacun ayant la charge d'en utiliser au mieux les possibilités.

L'enquête de MM. Delouvée, Faber et Merland montre le mélange d'indifférence et de résistance des divers groupes de pression à leur égard²⁶. Comme ils le soulignent avec vivacité,

quoique trop superficiellement, on a cru que, en créant une situation de fait, on susciterait peu à peu des débouchés. Plus précisément, les impressions qui se dégagent des réponses du corps enseignant spécialisé se répartissent en deux groupes : les uns espèrent qu'émergeront des professions sur la base de ces seuls grades ; les autres souhaitent que la possession de ceux-ci soit alliée à une maîtrise d'enseignement ou à une formation juridique et administrative ou psychologique. Or l'attente des premiers ne s'est guère vérifiée ; quant à l'attitude des seconds, si elle est plus réaliste, elle risque d'induire la dévalorisation des diplômes propres au profit d'U.V. dispensées. Le problème de l'avenir de ces dernières reste donc entier ; aussi bien ne saurait-on guère s'étonner que leur spécificité fût perçue avec défaveur, vu l'abondance de personnes ou d'organismes pour lesquels le règlement des questions d'ordre éducationnel relève de l'échange d'opinions vagues, de l'affirmation de préjugés idéologiques ou de l'affrontement de leurs forces respectives et, au total, du journalisme.

Enfin, les orientations prises par les départements de sciences de l'éducation ont été diversement accueillies par les Universités. Là où son enseignement est dispensé, ce n'est évidemment pas contre leur gré. Mais sont-elles vraiment et également sensibilisées aux besoins auxquels il répond, ou, l'étant, souhaitent-elles réellement les honorer ? Absorbées dans la culture narcissique de leur autonomie ou la culture de leur image de marque, estiment-elles ces disciplines indispensables, ou même utiles, à leur renommée ? Leur avènement y fut diversement perçu, comme l'octroi qui leur fut consenti d'un statut officiel ; si certains s'y montrèrent d'emblée favorables et se félicitèrent de leur intégration à part entière à l'enseignement supérieur, d'autres restent méfiants, voire hostiles ; et ceux qui eurent à les mettre en place n'ignorent rien de l'alliance que nouèrent les extrêmes pour les neutraliser et de la convergence objective de ces oppositions, encouragées par les faiblesses ou l'insuffisance de certains « spécialistes »²⁷.

Aussi bien l'objection fut-elle souvent soulevée de la dimension politique des sciences de l'éducation et la crainte énoncée de voir leur essor accentuer la politisation des Universités : d'aucuns ont pu redouter qu'elles facilitent la diffusion des diverses variétés de marxisme. A l'opposé, d'autres, notamment parmi ses spécialistes

mêmes, proclament qu'elles répandent une idéologie conservatrice sans, cependant, renoncer pour autant à réclamer simultanément l'extension des sections universitaires correspondantes, sans doute afin de mieux assurer la proclamation même de cette nocivité et de propager leurs propres opinions, comme si ces diplômes étaient la propriété garantie de certains partis ou le monopole de certaines tendances. Or, si ces polémiques sommaires s'annulent par leur contraire, elles ne sont pas sans hypothéquer l'avenir, tout se passant comme si s'établissait la complicité objective de l'indifférence des uns et de l'hostilité des autres.

Cependant, quoi qu'il en soit des orientations particulières qui l'infléchiront dans le détail, il est clair que leur stabilisation est suspendue à la définition des finalités et des fonctions de cet enseignement. Le choix de celles-ci est, en tous domaines, prioritaire et, quoi qu'on dise, beaucoup plus important que celui, sur lequel on insiste si bruyamment, de « moyens », financiers ou autres, que requiert évidemment tout fonctionnement. Décisive est cette détermination : n'est-ce pas à elle qu'est subordonnée la fixation même des ressources ? Il reste qu'elle est très difficile à arrêter car elle suppose un accord entre toutes les parties prenantes : mais il est évident que, sans cela, les sciences de l'éducation n'auront pas de sécurité véritable.

*
* *
*

Sans doute, l'avenir de celles-ci dépend-il de celui des universités, de leur structure et de leur climat, comme de la part qu'elles sauront réellement prendre à l'éducation permanente ou aux instances qui l'assureront ; et ce n'est pas ici notre objet d'en traiter. Mais, considérées en elles-mêmes, l'histoire de leur enseignement reproduit celle des notions correspondantes : on constate à la fois leur essor et leur diversification, comme celle des demandes qui leur sont adressées ; mais, simultanément, de sérieux obstacles s'opposent à leur implantation et à leur déploiement et, en définitive, persiste, voire se renforce, une forte ambivalence à leur égard.

NOTES

1. Cf. V. ISAMBERT-JAMATI, Les primaires, les incapables prétentieux.
2. L. HUSSON, *Discours*, pp. 133-146. On trouvera dans ce texte une analyse remarquablement précise. Cf. aussi R. DOTTRENS et G. MIALARET in M. DEBESSE et G. MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques*, pp. 41-71.
3. DURKHEIM devint suppléant de BUISSON en 1902, car celui-ci fut alors élu député de la Seine. Il e remplacea en 1905.
4. T.N. CLARK, *Prophets and patrons : the french university and the emergence or social sciences*
5. Cf. G. AVANZINI, *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*.
6. A la suite de plusieurs modifications de structures, un département de Sciences de l'Education est installé 16 quai Claude Bernard, Lyon, 7^e, intégré à l'Université Lyon-II.
7. Par exemple, à Lyon, le certificat de psychopédagogie et le diplôme d'étude psychopédagogiques.
8. J. CHATEAU, *Pour une licence de pédagogie*, p. 5. Cf. aussi M. DEBESSE, *Réforme de la licence* et Ph. MALRIEU, *La formation des professeurs*.
9. P. JUIF et F. DOVERO, *op. cit.*, p. 114.
10. Cf. en Annexe III, une liste de ces Universités. Sur tous ces points, cf., malgré des lacunes, P. JUIF et F. DOVERO, *Guide des étudiants en sciences de l'éducation*.
11. et des instances ultérieures (Décret publié au Journal Officiel du 10 mai 1969).
12. J.-C. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND, *Les sciences de l'éducation dans le monde*, p. 2. Les auteurs regroupent les Etats en « deux grandes catégories » : ceux dans lesquels un tel enseignement n'existe pas, mais qui donnent une formation pédagogique aux maîtres (ex. l'Autriche, la France, avant 1967) ; ceux dans lesquels il existe, répartis en deux sous-groupes : 1. tantôt il participe en plus à la formation des maîtres (ex. Brésil, Canada, Grande-Bretagne) ; 2. tantôt il n'y participe pas (ex. France). En fait, ce deuxième sous-groupe n'en est pas un puisque seule la France y figure (cf. pp. 2-3).
13. L. HUSSON, *ibid.*, p. 135. La leçon de Marion a été publiée par la *Revue Internationale de l'enseignement*, Nouvelle série, t. III, 1883, 2^e sem., pp. 481-502. Celle de Ferdinand BUISSON par la *Revue Internationale de l'enseignement*, t. XXXII, 1896, 2^e sem., pp. 481-503, et par la *Revue Pédagogique*, t. XXIX, 1896, 2^e sem., pp. 581-605.
Cf. aussi D. HAMELINE, *Henri Marion et la méthode active à l'Ecole primaire*.
14. Sur l'œuvre de R. THAMIN, cf. B. DUBORGEL, le « texte » philosophique du champ éducatif selon R. Thamin.
Sur l'œuvre de Ch. CHABOT, cf. M.-J. TRONEL, *Introduction à la pensée et à l'œuvre de Charles Chabot, 1857-1924*.
15. Publié par la *Revue de métaphysique et de morale*, t. XI, 1903, pp. 37-54, sous le titre « Pédagogie et sociologie », et reproduit dans le recueil posthume *Education et sociologie*.
16. Encore qu'elles soient incomplètes (Lyon est omise de la liste des villes où ces grades sont préparés), et le plus souvent dépassées et devenues inexactes, certaines informations sur l'organisation des enseignements peuvent être

- trouvées in P. JUIF et F. DOVERO, *op. cit.*, pp. 186-204. *Ibid.* pour l'année 1969-1970 in J.-C. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND, Pourquoi un enseignement universitaire des sciences de l'éducation en France depuis 1967, chapitre « Organisation de l'enseignement ». Ce texte n'étant pas paginé, nous ne pouvons pas donner une référence plus précise. In A. LEON, Les sciences de l'éducation dans les Universités françaises (dépouillement d'un questionnaire adressé par l'association des enseignants en sciences de l'éducation ses membres) ; enfin, M. DEBESSE, *A l'ouvrage*, pp. 7-8.
17. J. VIAL, *La pédagogie au ras du sol*, p. 26.
 18. J. GOUREVITCH, *Défi à l'éducation*.
 18. M. DEBESSE, *La maîtrise en sciences de l'éducation*, p. 2.
 20. M. DEBESSE, *A l'ouvrage*, p. 8.
 21. G. MIALARET, *L'organisation des études en sciences de l'éducation*, pp. 279-284. Les mêmes thèmes sont repris in R. DOTTRENS et G. MIALARET, in *Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel*, pp. 69-70.
 22. G. MIALARET, *op. cit.*, p. 288.
 1. Sur tous ces problèmes, cf. aussi : Coll. les sciences de l'éducation, enjeux et finalités.
 23. En dépit, notamment, des démarches de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, cf. compte rendu de la réunion du 28 septembre 1974.
 24. Cf. Annexe IV : textes relatifs aux équivalences.
 25. M. DEBESSE, *A l'ouvrage*, pp. 7-9.
 26. M. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND, *op. cit.*, Pourquoi un enseignement ; chapitre : « Approche de la perception extérieure ».
 27. A titre d'exemple du climat de cette implantation, cf. :
G. FERRY, L'Institut de sciences de l'éducation de l'Université Paris-X Nanterre, pp. 1-5.
M. DEBEAUVAIS et col. : les sciences de l'éducation en France : une étude de cas : l'Université, Paris-VII Vincennes Saint-Denis, pp. 169-192.

CHAPITRE III

LES ÉTUDIANTS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'analyse des problèmes que posent ces enseignements nouveaux appelle aussi à bon droit une investigation relative à ceux qui les suivent. Il convient, pour évaluer la dynamique qu'a suscitée leur organisation, de préciser l'identité des étudiants qu'ils attirent : quels sont leurs effectifs, leur cursus, leurs études antérieures ? Quelles motivations et attentes les animent ? Trouve-t-on parmi eux une diversité d'aspirations qui corresponde aux affrontements antérieurement notés entre démarche scientifique et démarche philosophique comme entre préparation professionnelle et initiation à la recherche ? Comment perçoivent-ils la formation qui leur est proposée ? En définitive, s'agit-il d'une population originale par rapport à celle qu'accueillent habituellement les Universités ?

*
* *

1. DE QUELS DOCUMENTS DISPOSER ?

Paradoxalement, si l'interprétation des données se heurte à la récurrence comme au petit nombre des départements spécialisés, relativement nombreuses furent, au cours des premières années,

les études qui en fournirent. Il s'agit de questionnaires dont le premier fut, dès 1969-1970, soumis par MM. Delouée, Faber et Merland à des groupes dont ils ne précisent malheureusement pas l'origine et la composition¹. Le suivant fut rédigé en 1971 par l'association des enseignants en sciences de l'éducation et dépouillé par M. Leon² qui, avec Mmes Contou et Merk, en proposa un second au début de l'année 1971-1972³, puis un troisième en 1973 avec le concours de MM. Contou, Hermine et Le Than-Khoi⁴. Deux autres portent sur l'Université Lyon-II : le premier fut adressé en novembre 1970 à 83 candidats à la licence⁵, l'autre fut remis en mars-avril 1974 à trois catégories de destinataires : les inscrits de 1970-1971, les membres de l'A.L.S.E.⁶, la promotion de 1973-1974 ; il fut traité par Mme Vilbœuf et M. Poisson⁷. En octobre 1974, parut un document de la Délégation régionale de l'O.N.I.S.E.O. de Caen⁸, et un numéro de la revue *Brises*⁹. On recense ainsi, en 1983, une étude de M. Debeauvais¹⁰. Enfin, l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation a mis à l'étude en 1986 un projet de questionnaire aux étudiants antérieurs et actuels ; mais cela est en cours¹¹. On dispose donc, au total, de neuf textes, dont un seul est relativement récent ; mais tous ne portent pas sur des points intéressants pour notre étude ou sur tous les points intéressants pour elle¹².

2. QUI EST ÉTUDIANT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ?

a. Effectifs

Vu la nouveauté de ces enseignements, la publicité réduite dont ils bénéficièrent et le manque de débouchés connus, on aurait pu croire qu'ils demeuraient fort réduits. Or MM. Delouée, Faber et Merland relèvent dès le début un nombre d'inscriptions qui constitue un succès (45 à Lyon et 70 à Toulouse en licence, pour 1969-1970 ; 140 à Nanterre en licence et maîtrise ; 45 à La Sorbonne en maîtrise, pour 1970-1971). Pour 1970-1971, M. Leon en recense 359 à Paris-V, 120 à Nanterre, 136 à Bordeaux, 150 à Lyon, 199 à Toulouse¹³.

En outre, les effectifs globaux progressent d'année en année ; à Paris-V, ils sont passés de 40, en 1967-1968, à 570 en 1970-1971¹⁴ ; entre 1967 et 1972, 1 957 personnes ont été scolarisées ; à Lyon, de 45 en 1969-1970 à 140 en 1970-1971 et 190 en 1971-1972. Quinze ans plus tard, en 1986-1987, on dénombre 626 inscrits. Et une dynamique comparable affecte les autres universités. Ainsi s'avère tout à fait erronée l'indication de M. Debeauvais selon laquelle, après 1975, « ils ne dépassent la centaine qu'à Nanterre, Paris-V et Paris-VIII »¹⁵. Cette évolution confirme que la possibilité ainsi offerte éveille un intérêt non seulement persistant mais fortement croissant, que manifestent les 4 400 étudiants de 1982-83¹⁶.

Plus rares, mais non moins importantes, sont les informations relatives aux candidats à une ou plusieurs U.V. isolées ; or, leur nombre fut très vite considérable : en 1970-1971, 1 440 à Paris-V, 500 à Lyon, 340 à Caen¹⁸ ; en 1971-1972, 1 070 à Paris¹⁹. Il est regrettable que ce soient les seules indications dont nous disposions à leur égard vu que, comme nous l'avons antérieurement noté, ces enseignements tendent à occuper une place de plus en plus large.

b. Age moyen

D'après MM. Delouée, Faber et Merland, il est, en licence, de 28 ans à Toulouse, de 26 à La Sorbonne, de 25 à Nanterre¹⁷ ; à Paris-V de 30 en 1971-1972 ; à Nanterre, de 23 seulement pour ceux qui ne font que quelques unités de valeurs, mais de 32 pour les candidats à la licence. A Caen, 60 % ont plus de 30 ans. En maîtrise, l'âge moyen se situe autour de 30 ans à La Sorbonne et de 29 à Nanterre. A Lyon, lors de la première étude, il était de 31 ans et, lors de la seconde, de 35-37 pour la promotion 1970-1971 et de 32 pour celle de 1973-1974. Il diffère peu pour les inscrits en licence de 1970-1971 et de 1973-1974 et oscille autour de 31 ans 1/2. Les auteurs précités concluent donc : « il semblerait que ce soient les personnes les moins jeunes qui s'engagent le plus dans les sciences de l'éducation, se demandant si cela tiendrait à ce que seuls les sujets plus âgés, possédant donc déjà d'autres titres et étant pour la plupart membres de l'enseignement, voient un

intérêt à une promotion dont les finalités restent encore imprécises ; ils estiment que cela provient de ce qu'elles « n'ont pas expressément besoin que leur diplôme débouche sur quelque chose »¹⁸. Les travaux ultérieurs confirment que la majorité se situe entre 25 et 35 ans.

L'âge moyen explique aussi que, comme le note M. Leon¹⁹, environ 2/3 d'entre eux et parfois davantage perçoivent un traitement : 75 % à Lyon, 63 % à Paris, 68 % à Bordeaux, 60 % à Caen, 38 % à Toulouse ; à Paris-V, en 1971-1972, c'est le cas de 73 %.

c. Sexe

A Lyon, en 1970-1971, on observait presque deux fois plus d'étudiants que d'étudiantes, alors que la sex-ratio habituelle des Facultés de Lettres est inverse ; en 1973-1974, la parité était presque rétablie et se rapprochait notamment de la proportion constatée parmi les membres de l'Éducation Nationale (la différence entre 1970-1971 et 1973-1974 est significative à - 276). A Paris-V, en 1971-1972, on notait 43 % d'hommes et 57 % de femmes.

d. Situation de famille

	1970-1971	A.L.S.E.	1973-1974
Mariés	75 %	84 %	54 %
Non-mariés	45 %	15 %	45 %
Nombre moyen d'enfants	1,13	1,72	1,36

e. Provenance et formation antérieure

Dans le texte déjà cité, M. Debessé soulignait que l'intérêt de la nouvelle maîtrise résidait dans son ouverture aux titulaires de tous les premiers cycles, ce qui devait favoriser un recrutement

large et diversifié²⁰. Il y a donc lieu de se demander s'il en est bien allé ainsi.

MM. Delouée, Faber et Merland ont relevé trois grandes catégories d'inscrits : des étudiants en psychologie, des membres de l'éducation nationale, enfin des sujets de toutes provenances ; mais ils n'indiquent pas les pourcentages respectifs. En revanche, à Lyon, on constate la présence de 1/3 de psychologues et de 2/3 de titulaires de tous titres (D.U.E.L., licence, C.A.P.E.S., agrégation), de toutes disciplines littéraires, scientifiques et juridiques, des I.D.E.N., architectes, conseillers d'O.S.P., assistantes sociales, orthophonistes, éducateurs, animateurs, formateurs d'adultes, etc. De plus, une dizaine de personnes utilisent les dispositions réglementaires relatives à ceux qui ont, depuis le baccalauréat, effectué deux années d'études et, à ce titre, préparent un seul certificat ; à Lyon, cette tendance évolutive vers la diversité est allée en s'accroissant en 1974-1975 : « les étudiants inscrits pour la préparation de cette licence (183 fiches pédagogiques remplies) viennent d'origines très variées et représentent une remarquable pluri-disciplinarité de provenance. Les titulaires du D.U.E.L. (qui ont souvent la licence correspondante), sont 104 et représentent un peu moins de 60 %, ainsi répartis :

D.U.E.L.	Lettres Modernes, Classiques	30
	Psychologie	27
	Histoire/Géographie	18
	Langues vivantes	15
	Philosophie	10
	Sociologie	3

« Mais l'accès par équivalence est aussi large que varié : 61 étudiants, soit exactement le tiers. Ils sont titulaires d'un certificat d'aptitude à l'inspection de la Jeunesse et des Sports, de l'enseignement technique, écoles maternelles, du diplôme de conseiller d'orientation professionnelle. D'autres sont licenciés de théologie. Un bon nombre avait obtenu un diplôme technique supérieur - B.T.S. ou D.U.T.). Il n'y a presque pas d'économistes ou de juristes (un de chaque) ; mais les scientifiques sont 16, titulaires du D.U.E.S. »²¹. La petite étude menée auprès de l'Université de Caen confirme ces tendances²².

Cette diversification semble ne cesser de s'accroître ; impliquant la diminution du pourcentage des membres du corps

enseignant, elle atteste que, en lien avec l'extension du phénomène éducationnel, de plus en plus nombreux sont ceux qui souhaitent réfléchir sur éducation intra ou extra scolaire : conseillers et conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissements et apparentés, inspecteurs des divers niveaux et ordres et conseillers d'information et d'orientation, candidats au C.A.E.I., C.A.E.E.A., étudiants en psychologie, mais aussi « travailleurs sociaux » et praticiens sociaux de toutes catégories : animateurs socio-culturels et socio-éducatifs éducateurs de l'éducation surveillée, rééducateurs, orthophonistes, éducatrices de jeunes enfants, assistants sociaux, formateurs d'adultes et même, comme à Toulouse le Mirail, animateurs sexuels.

Au total, la caractéristique majeure est bien l'hétérogénéité des âges, des cursus scolaires, des statuts professionnels. Ce qui est, en revanche, globalement commun à cette population, c'est d'être composée de sujets d'âge adulte, qui ont déjà acquis une expérience éducative d'ordre formel, informel ou non formel, et veulent engager une réflexion sur leur pratique par la rencontre de ceux qui en ont une autre et l'assimilation des savoirs qui leur paraissent procéder des sciences de l'éducation.

3. DES OBJECTIFS AUX DÉBOUCHÉS

Va-t-on retrouver à ce propos la même diversité des motivations et des attentes ? Il est indispensable de se le demander.

a. *S'agit-il d'une formation principale ou complémentaire ?*

D'après la première enquête lyonnaise, 22 % cherchent une formation principale et 70 % un apport complémentaire ; en 1973-1974, 11 % sont dans le premier cas, et 85 % dans le second ; c'est donc la même pente qui se confirme. Mais, à Paris-V (1971-1972), on en trouve 57 % dans le premier et 43 % dans le second²³. Cependant, si les autres enquêtes révèlent toutes ces deux orientations, leurs pourcentages ne sont pas assez nets pour qu'on puisse en dégager une signification univoque.

Encore ces données brutes méritent-elles une interprétation plus complexifiée ; ne dépendent-elles pas partiellement, en effet, du moment de l'année où les questions sont posées ? C'est ce qu'on a aussi essayé d'élucider.

b. *Aspiration à un grade*

Aux enquêtes lyonnaises qui ont demandé : « désirez-vous obtenir un titre universitaire et, si oui, quelle utilisation pensez-vous en faire ? », les réponses suivantes furent obtenues :

	1970-1971	1973-1974
Oui	43 %	64 %
Non	25 %	29 %
Ne sait pas	12 %	
Sans réponse	19 %	7 %

Le premier questionnaire ayant été présenté en novembre-décembre, certains ne savaient peut-être pas encore s'ils désiraient un titre. En fin d'année, les pourcentages, semblables en 1970-1971 et en 1973-1974, établissent qu'un quart des sujets, ne croient pas devoir s'en servir. Toutefois, parmi les 46 qui pensent le contraire, 16 seulement indiquent quel usage ils prévoient (par exemple, psychologie scolaire ou préparation d'un concours).

c. *Les débouchés découverts*

Interrogés sur ceux qu'offrent ces études, les Lyonnais manifestent une forte évolution : en novembre 1970, la majorité en citait volontiers plusieurs mais, en avril 1974, ils sont devenus beaucoup plus réservés ; quant à ceux de 1973-1974, ils s'avèrent d'emblée plutôt pessimistes. Les membres de l'A.L.S.E. pensent que des possibilités sont ouvertes, surtout moyennant une autre forma-

tion. Cependant, l'espoir s'accroît nettement chez ceux qui sont arrivés à un niveau élevé de qualification, c'est-à-dire au doctorat ; aussi bien plusieurs exemples précis justifient-ils cet optimisme ; en outre, bien qu'inégalement, plusieurs doivent à ces diplômes des promotions professionnelles, immédiates ou à terme.

d. *Les débouchés souhaités*

Un étudiant qui a approfondi sa réponse distingue deux niveaux : le premier concernerait les formateurs (qualification professionnelle initiale et continue du corps enseignant – à la place du C.A.P.E.S. – des « travailleurs sociaux », éducateurs spécialisés, rééducateurs et praticiens de la formation permanente...) ; aussi bien 26 réponses reprennent-elles ce point ; le deuxième aurait trait à la formation des formateurs (professeurs d'Ecoles Normales, spécialistes de sciences de l'éducation) ; 13 autres énoncent aussi cette possibilité ; d'aucuns soulignent la contribution éventuelle de ces disciplines aux études prévues à l'intention des psychologues, conseillers d'O.S.P., et personnes destinées à une responsabilité administrative ou pédagogique dans les établissements scolaires, maisons d'enfants, etc.

En définitive, les débouchés préconisés sont de quatre ordres : la recherche, la formation des formateurs et éducateurs divers, certaines fonctions éducatives intra-scolaires (conseillers d'éducation, administrateurs), ou extra-scolaires (tâches élevées d'animation). Enfin, les tâches les plus variées, trop dispersées et occasionnelles pour qu'il soit pertinent d'en établir la liste.

4. PERCEPTION ET ATTENTE DES ÉTUDES

Que recherchent les étudiants : une initiation aux techniques de recherche, en vue de participer à celles-ci, et l'approfondissement des voies d'approche de la problématique éducative, en dehors ou au sein de l'institution scolaire ? Une formation perma-

nente et la mise à jour de leur information et de la réflexion ? Le bénéfice des avantages administratifs liés à la possession de grades universitaires et une amélioration de leur statut professionnel ? Une aide à la préparation à certains examens et concours ? L'alimentation de leur vie intellectuelle ? L'argumentation d'une activité militante destinée à la transformation de l'Ecole ou de la Société ?

Encore qu'elles soient inégalement attentives à ces problèmes, les enquêtes aboutissent à des conclusions voisines. Elles établissent d'abord que nul ne nie le bénéfice culturel dû à ces études mais aussi que, l'absence de définition officielle des finalités se combinant avec l'extrême hétérogénéité de la population, aucun régime ne convient à tous ; ce qui plaît aux uns écarte et irrite les autres ; aussi bien est-il légitime que chacun puisse nourrir et poursuivre ses propres objectifs ; ceux-ci doivent être scrupuleusement respectés, malgré les tendances qui chercheraient à les uniformiser au nom d'une conception exclusiviste.

Il reste que, quelques aspects dominant : ainsi, à Lyon, en 1970-1971, les vœux le plus souvent formulés concernent les échanges et rencontres et les discussions sur les expériences respectives ; quatre ans plus tard, cette attente est supplantée par la volonté d'acquérir des connaissances : la formation professionnelle est aussi fortement souhaitée ; elle apparaît en deuxième lieu chez les membres de l'A.L.S.E. Confirmant cette tendance, les auteurs de la seconde enquête soulignent la croissance du désir de s'entraîner à la recherche ; tout se passe comme si, avec le temps, les aspirations se scientifiaient ; chez la plupart, du moins au début, l'intérêt pour le discours normatif prévaut sur le goût de la démarche objective²⁴, mais l'intérêt pour celle-ci s'accroît au fur et à mesure de sa pratique et il caractérise ceux qui, de plus en plus nombreux, introduisent une demande d'inscription en D.E.A. Néanmoins, la disparité des objectifs demeure forte : on relève « une opposition assez nette entre les besoins d'information d'une part, et de formation d'autre part, pour que nous puissions attirer l'attention du lecteur sur la diversité des motivations »²⁵. Au-delà de ces différences, plusieurs signalent surtout combien ils ont reçu ouverture d'esprit, meilleure connaissance de soi et enrichissement relationnel ; ils se félicitent de la reviviscence de leurs intérêts culturels, notamment ceux qui avaient interrompu leurs

études depuis longtemps ; ils soulignent les effets psychologiques importants qui en résultent, non moins que la forte solidarité et la qualité des rapports inter-humains noués à cette occasion, attestée à Lyon par le vœu de les prolonger grâce à une association spécifique : l'A.L.S.E.

MM. Delouée, Faber et Merland distinguent sur ce point entre trois catégories de réponses : celles de psychologues, des membres du corps enseignant, enfin des candidats à une licence d'enseignement. Les premiers évoquent plutôt l'intérêt pour les problèmes d'ordre éducationnel et le désir de compléter leur formation ; pour eux, nos disciplines sont secondaires ; beaucoup ne préparent que quelques unités de valeurs ou un C4 de sciences de l'éducation en vue de la maîtrise, encore que d'autres aient le sentiment d'avoir découvert un champ nouveau et en viennent peu à peu à donner priorité à ces études d'abord accessoires. Les seconds semblent mus par un souci professionnel ; ils veulent se perfectionner ou désirent une promotion (préparation à l'inspection primaire, préparation au C.A.P.E.S., etc.). Quant aux troisièmes, s'ils émettent des souhaits divers, plusieurs soulignent l'opportunité de ne pas « scotomiser le système social et économique ». Enfin, comme le note M. Léon²⁶, de la satisfaction est exprimée plus fréquemment par les membres du corps enseignant que par les autres.

Cependant, dans les trois groupes, quelques-uns mentionnent qu'ils aspirent surtout à « changer l'Ecole » ou la société ; s'interrogeant sur la contribution des sciences de l'éducation à cet objectif, 2/3 des étudiants sont, d'après MM. Delouée, Faber et Merland, portés à la croire positive et 1/3 à la nier. Encore le sentiment des premiers n'est-il pas inconditionnel car l'efficacité leur paraît subordonnée à des conditions globales (politique d'ensemble, etc.) ; mais c'est surtout au niveau individuel qu'ils pensent « avoir changé » : « on ne peut plus agir comme avant... », même s'ils estiment que les sciences de l'éducation « ont à faire un long chemin pour arriver à modifier la pratique éducative »... en attendant, il faudrait que chacun « répercutât son expérience là où il est »... Mais, aux yeux des seconds, cet enseignement n'aura pas de portée, parce qu'il n'est pas « meilleur qu'ailleurs » ou bien, estiment-ils, il est satisfaisant mais devra la faiblesse de son impact (quelles que soient les raisons

évoquées) à des facteurs d'ordre institutionnel ou à ce que « le changement implique un grand nombre d'enseignants et nous sommes une toute petite minorité »²⁷. D'autres sont plus critiques : ainsi, une étudiante de La Sorbonne se vit ouvrir les colonnes de l'*Education* pour reprocher à M. Debesse²⁸ d'avoir mis en place des structures trop « académiques » et oppose la « psychologie tranquille » (qui s'adapte à la pédagogie actuelle) à la « psychologie subversive », qui saisit tous les processus de l'acte éducatif.

Si, allant au-delà de ces remarques, on radicalise l'argumentation qui les sous-tend, on constate que, en définitive, elles tendent à mettre en doute la fécondité d'un enseignement universitaire des sciences de l'éducation ou à en souligner les dangers. Ce que, en effet, elles lui objectent ou dont elles le suspectent, c'est de présenter ces disciplines, notamment la psychologie, comme un savoir qui, antérieurement établi, scientifiquement élaboré, s'imposerait et, à ce titre, devrait être appris, acquis et connu ; elles y voient la menace d'un impérialisme scientiste ou d'une « épistémophilie » au nom desquels les étudiants seraient contraints à accepter certaines connaissances au détriment de leur propre pensée et créativité, et à différer toute action pour donner la priorité à l'assimilation de ces données, comme s'ils devaient nécessairement s'y référer et s'en inspirer. Et même l'introduction des auteurs les plus modernes ou révolutionnaires dans les programmes n'y changerait rien car, en transformant leur pensée en objet de cours, on réduit un ferment novateur en matériau de travail universitaire, c'est-à-dire qu'on tente de tout dépassionner, refroidir et réduire en un « savoir » aligné sur le statut des autres savoirs. Or, en donnant à croire qu'il est novateur et en paraissant l'honorer et le valoriser par son intégration à l'Université, en réalité on l'enferme par là même dans un cercle qui le rend inefficace et on les dénature, c'est-à-dire qu'on procède à sa « récupération ». Ainsi sont posés des problèmes de fond que nous retrouverons ultérieurement.

On perçoit donc aisément la très forte originalité des étudiants en sciences de l'éducation. Leur nombre sans cesse croissant atteste que l'enseignement qui leur est dispensé répond à un désir. Mais leurs vœux sont hétérogènes : les uns sont plus préoccupés par la recherche et les autres par une formation ou

l'action militante. S'ils sont également motivés, ce n'est pas l'urgence d'une qualification initiale ou d'un « premier emploi » qui les mobilise, mais la volonté d'une réflexion, ou celle d'une promotion. Encore leur tâche est-elle difficile : exerçant presque tous une profession, ils ne bénéficient guère de facilités ou de décharges pour mener à bien leur projet. Enfin, ils ont montré, par la qualité de leurs prestations – mémoires de maîtrise ou thèses – la fécondité d'études qui ont souvent réussi à favoriser, outre des changements de statut, l'émergence de leurs intérêts intellectuels. L'intensité même de leur attente amène donc à déplorer plus vivement les obstacles opposés à sa satisfaction, les entraves apportées au développement des départements et l'incertitude maintenue sur leur avenir et leur débouchés.

NOTES

1. J.-C. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND, Pourquoi un enseignement universitaire ?... Ils indiquent seulement qu'il s'agit d'étudiants de Nanterre et de Vincennes.
2. A. LEON, Les sciences de l'éducation dans les universités françaises. Ce texte a été repris, avec une conclusion légèrement modifiée in *Bulletin de psychologie*, n° 295. Nos références renvoient cependant au texte initial.
3. A. LEON, J. CONTOU et M. MERCK, Les étudiants en sciences de l'éducation, origine, statut, attentes, projets.
4. J. ONTOU, S. HERMINE, A. LEON et LE THAN KHAI, *Effets psychopédagogiques, coût et rendement des formations assurées par l'UER de sciences de l'Education à l'université Paris V*.
5. D. GINET, Les étudiants en sciences de l'éducation à Lyon.
6. L'A.L.S.E. (Association Lyonnaise des Sciences de l'Education) fut fondée le 6 avril 1973 par d'anciens étudiants en sciences de l'éducation aux fins suivantes :
 - créer et maintenir des liens amicaux entre ses membres ;
 - assurer leur formation ;
 - défendre les droits des diplômés (valorisation des grades, recherche de débouchés) ;
 - défendre le signe et la qualification universitaire et professionnelle des « actants » en sciences de l'éducation ;
 - assurer, sous toutes ses formes, la promotion des sciences de l'éducation.
 Ouverte aux diplômés considérés, aux personnes engagées dans la formation des étudiants et aux étudiants en sciences de l'éducation, l'association se propose d'organiser des rencontres, conférences, visites ou activités relevant des sciences de l'éducation ; elle manifeste ainsi le désir de ses membres de

- poursuivre les relations qu'ils ont engagées à l'université mais aussi de prolonger l'enseignement reçu. Son siège est 16, quai Claude-Bernard, 69007, Lyon.
7. S. VILBŒUF et F. POISSON, *Les étudiants en sciences de l'éducation s'interrogent*. Nous sommes reconnaissants aux auteurs de nous avoir autorisé à utiliser ces documents inédits et le beau travail qu'ils avaient effectué.
 8. Délégation régionale de l'ONISEP de Caen. Enquête sur l'insertion professionnelle avec la maîtrise des sciences de l'éducation obtenue à l'université de Caen.
 9. Revue *Brises*, n° 3, octobre 1983.
 10. M. DEBEAUVAIS, Les sciences de l'éducation en France : une étude de cas, pp. 171-178.
 11. Compte rendu de la séance du 1^{er} février 1986 à l'AECSE.
 12. En raison de leur éventuelle spécificité, il est regrettable que l'enquête – modeste il est vrai – de M. VALIN sur les étudiants de l'université Paris X Nanterre ne fasse aucune allusion à ceux qui sont inscrits en sciences de l'éducation et semble les assimiler à ceux de psychologie (E. VALIN, Qui étudie quoi ? à l'université de Paris X ? p. 24).
 13. A. LEON, Les sciences de l'éducation dans les universités françaises, p. 6.
 14. Ibid. pp. 6-7.
 15. M. DEBEAUVAIS, Les sciences de l'éducation en France : une étude de cas, p. 172.
 16. A. BASTIDE et Coll. La base de données bibliographiques en sciences de l'éducation du C.D.S.H., p. 27.
 17. Ibid., p. 6.
 18. A. LEON, J. CONTOU, et F. MERCK, Les étudiants en sciences de l'éducation, origine, statut, attentes, projets, p. 2.
 19. J.-C. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND, Pourquoi un enseignement universitaire ?
 18. Ibid.,
 19. A. LEON, Les sciences de l'éducation dans les universités françaises, p. 7.
 20. M. DEBESSE, La maîtrise de sciences de l'éducation, p. 2.
 21. Lyon II Informations, p. 20.
 22. Délégation régionale de l'ONISEP de Caen, op. cit., p. 2.
 23. A. LEON, Les étudiants en sciences de l'éducation, origine, statut, attentes, projets, p. 5.
 24. M. LEON évoque cette hypothèse in Les étudiants en sciences de l'éducation, origine, statut, attentes, projets, pp. 16-17.
 25. Mme VILBŒUF et M. POISSON, op. cit., p. 41.
 26. A. LEON, Les sciences de l'éducation, p. 18.
 27. J.-C. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND, Pourquoi un enseignement universitaire ?
 28. L. CHAIX « Fleurs de mai, fruits de l'hiver », in Education, n° 20, 12 fév. 1969, pp. 7-9 ; J.-C. DELOUVEE, J. FABER et M. MERLAND notent également cette réaction in Pourquoi un enseignement universitaire ?

CHAPITRE IV

DE LA PLURALITE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Nous avons vu l'essor des sciences de l'éducation, mais aussi l'équivocité de leur terminologie, les demandes accrues d'enseignements qui leur sont adressées, mais aussi les réticences contradictoires auxquelles ceux-ci se heurtent, l'intérêt qu'elles suscitent parmi les étudiants, mais aussi le petit nombre des activités professionnelles auxquelles elles introduisent. Il faut maintenant discerner les raisons de ces contrastes et, à cette fin, abandonner l'histoire de ces disciplines pour s'interroger sur leur nature ; en d'autres termes, après avoir décrit leur genèse, il convient de chercher le sens de leur émergence. Cela nous amènera d'abord à tenter de les inventorier et de les classer, puis à réfléchir sur le fait même d'une pluralité qui ne saurait manquer de paraître paradoxale : si, en effet, une science est classiquement définie par une méthode et un objet, comment comprendre qu'un seul objet, l'éducation, relève de plusieurs sciences et, par là, de plusieurs méthodes ?

1. QUELLES SONT LES SCIENCES DE L'EDUCATION

MM. Dottrens et Mialaret ont proposé de les répartir en cinq groupes :

1. les disciplines réflexives, c'est-à-dire essentiellement la philosophie de l'éducation ;
2. les disciplines qui apportent une documentation sur les systèmes et méthodes essentiellement considérés, soit dans une

perspective temporelle historique, soit dans une perspective spatiale « géographique » (selon l'expression de M. Debesse) : histoire de l'éducation, pédagogie comparée ;

3. les disciplines que nous appellerons fondamentales : biologiques, psychologiques, sociologiques ;

4. les disciplines qui, en utilisant les méthodes et techniques des sciences précédentes, analysent de leur point de vue des situations éducatives (éducateurs et élèves compris) : biopédagogie, psychopédagogie, sociopédagogie ;

5. l'étude des méthodes d'éducation. A ce sujet, il est important de préciser dès maintenant la distinction entre « pédagogie expérimentée » et « pédagogie expérimentale »¹.

Or ce classement appelle de fortes réserves :

1. on s'étonnera d'abord vivement de la première rubrique et l'on se demandera à quel titre les « disciplines réflexives », parmi lesquelles figurent aussi la théologie et la politologie, sont inscrites parmi les sciences, alors que leur nature est radicalement autre ; cette étrange affectation ne saurait être admise².

2. Il conviendrait d'inclure l'économie de l'éducation parmi les deuxièmes.

3. La troisième et la quatrième catégories sont dissociées à tort. En tant que telles, les « disciplines biologiques, psychologiques et sociologiques » ne sont pas des sciences de l'éducation car elles ne se limitent point à éclairer celle-ci ; elles ne le deviennent que dans la mesure, partielle, où elles s'y appliquent ; cependant dès lors, elles se confondent avec la biopédagogie, la psychopédagogie, la sociopédagogie ; ces deux catégories sont donc à fusionner. De plus, cette liste n'est pas complète ; il ne faut pas omettre d'y inscrire l'ethnologie ; à la limite, toutes les sciences sont, d'une manière ou d'une autre, aptes à éclairer le vécu éducationnel dès qu'elles traitent, même de façon annexe ou accidentelle, de problèmes qui s'y rapportent.

4. Quant à la cinquième, elle est remarquablement confuse ; « l'étude des méthodes d'éducation » en tant que telle ne donne en effet lieu ni à une science originale, ni à plusieurs. C'est d'autre chose qu'il s'agit car elle se partage entre :

- l'étude des méthodes autrefois ou ailleurs pratiquées, qui renvoie au deuxième groupe car elle est un aspect de l'histoire de l'éducation et de l'éducation comparée,

- la recherche des méthodes à utiliser, qui constitue l'objet de la didactique. En outre, la « pédagogie expérimentale » et la « pédagogie expérimentée » ne sont point des sciences ; la première est une méthode scientifique et la seconde est une procédure précisément non scientifique. Ajoutons encore, à propos de la didactique, qu'elle procède de toutes les disciplines qui, sans se borner à l'étude de l'éducation ni même la viser essentiellement, ont des incidences sur elle parce que, en tant qu'elles figurent aux programmes, leurs exigences internes retentissent sur l'enseignement et obligent à une transposition didactique : ainsi la linguistique, les mathématiques, mais aussi l'histoire, la physique, etc. ; c'est ce que l'on appelle parfois « pédagogies spéciales » ou, mieux, didactique spéciale.

Peut-être est-ce en raison de ces lacunes que, quatre ans plus tard, M. Mialaret suggéra une nouvelle répartition, en trois groupes :

1. les sciences qui étudient « les conditions de l'institution scolaire » : sociologie scolaire, démographie scolaire, économie de l'éducation et éducation comparée.

2. Celles qui portent sur la « relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même :

a) sciences étudiant les conditions immédiates de l'acte éducatif (physiologie, psychologie et psychosociologie de l'éducation ; sciences de la communication et de la créativité) ;

b) sciences de la didactique des différentes disciplines ;

c) sciences des méthodes et techniques ;

d) sciences de l'évaluation.

3. Les disciplines de la réflexion et de l'évolution : philosophie, histoire, planification de l'éducation et théorie des modèles³.

Là encore, toutefois, on éprouve l'impression de regroupements ou disjonctions arbitraires : par exemple, pourquoi séparer la planification de l'économie et la rapprocher plutôt de la philosophie ? De plus, comme précédemment, l'inclusion de celle-ci parmi les sciences ne surprend pas moins que la réduction de l'histoire des idées et de celles des institutions en une seule rubrique.

Aussi adhérons-nous plus volontiers à la catégorisation que, sous forme de définition, propose M. Clausse : « Les sciences de l'éducation seraient l'ensemble des disciplines qui envisagent,

d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu (physiques, biologiques, psychologiques, raciaux), d'autre part, les conditions au sein desquelles s'effectue l'œuvre éducative (civilisation, idéologie, société, etc.), enfin les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée »⁴.

Il nous paraît cependant préférable – parce que plus clair – d'organiser cette classification par référence à la structure de l'acte éducatif, c'est-à-dire aux trois séries de composantes que, d'origine empirique ou expérimentale et qu'on le sache ou qu'on l'ignore, qu'on s'en préoccupe ou le néglige, celui-ci inclut et met en effet nécessairement en œuvre : d'abord les fins d'ordre philosophique, religieux, culturel, auxquelles, nous l'avons vu, il est nécessairement suspendu ; si vive ou indifférente que soit la perception de l'idéal poursuivi, la position d'un type d'homme et de société, le choix de valeurs y sont inéluctablement présents ; ensuite, la structure interne de ce qui est enseigné ; les divers régimes scolaires donnent une part variable aux diverses disciplines, selon leurs finalités ; mais, une fois celle de chacune arrêtée, on se trouve subordonné à la nature des notions inscrites au plan d'études ; l'on peut décider d'enseigner ou pas les mathématiques mais, la décision prise, force est de se plier à la représentation que l'on en a, qui induit une certaine progression didactique ; enfin, la représentation du sujet qui, vu les finalités posées, doit assimiler l'objet enseigné ; or, elle procède de quatre sources : biologique, en particulier à propos de la motricité, de la fatigabilité, etc. ; psychologique, car on agit en fonction de l'idée qui prévaut des élèves d'un âge donné, globalement et singulièrement considérés ; sociologique, en raison du retentissement prêté à l'origine ou à l'insertion socio-culturelles sur la réceptivité intellectuelle ; ethnologique, la rencontre des cultures requérant de plus en plus l'adaptation de l'enseignement à des élèves non occidentaux. En outre, ces trois variables tout à fait différentes sont l'objet d'une double tentative d'harmonisation ; d'abord au niveau institutionnel : ainsi, à un certain moment de l'histoire, l'Ecole paraît offrir une instance particulièrement efficace, car elle réunit en un même espace, selon une certaine fréquence, des élèves à la disposition de qui est mis un spécialiste compétent ; ensuite, à l'intérieur de l'institution, s'effectue une seconde combinaison, d'ordre didacti-

que, tendant à articuler ces trois composantes au sein d'une pratique qui prétend, compte tenu de ce qu'est l'élève et de ce qu'on veut lui enseigner, atteindre la finalité posée, c'est-à-dire lui faire assimiler le contenu culturel visé.

La prise en considération de cette structure de l'acte éducatif amène d'abord à constater que le premier paramètre est l'objet d'une approche normative : philosophique, théologique ou politique, de même que l'histoire des doctrines dont il a été l'objet. « L'éducation comparée », ou géographie de l'éducation, en ressortit aussi, lorsqu'elle confronte fins et idéaux des systèmes divers. Quant au deuxième, bien qu'elles requièrent une transposition didactique, les matières enseignées ne sont pas des sciences de l'éducation en tant que telles. En revanche, il en apparaît trois séries :

a) la troisième variable en comporte quatre : biologie, philosophie, sociologie et ethnologie. Aussi bien parle-t-on de biopédagogie, psychopédagogie, socio-pédagogie et ethnopédagogie. Mais l'enfant n'étant plus, désormais, le seul concerné, mieux vaut parler de biologie de l'éducation, de psychologie de l'éducation, de sociologie de l'éducation et d'ethnologie de l'éducation.

b) les institutions donnent lieu à trois séries d'approches : historique, géographique et économique.

c) les méthodes sont l'objet de la didactique. Encore ce terme appelle-t-il quelques précisions, car il connote tantôt les procédures d'enseignement elles-mêmes, telles qu'on les utilise, tantôt l'étude de celles-ci, qui peut, au demeurant, soit se présenter sous la forme empirique de commentaires, de témoignages ou d'énoncé d'opinions, soit viser à la scientificité, à la manière de la didactique expérimentale, telle que la préconisèrent Alfred BINET ou Raymond BUYSE. C'est pourquoi, pour certains, par exemple, M. DE CORTE⁵, il faut réserver cette notion à la désignation du discours pré-scientifique sur les procédures d'enseignement et, pour les approches objectives, recourir à celle de didaxologie. M. DE LANDSHEERE, quant à lui, estime à bon droit ce néologisme inutile⁶ ; mais, si l'on y tient, mieux vaudrait alors que le concept de didactique fût équivalent à celui de « méthodes » et celui de didaxologie à l'étude dont elles sont l'objet, un qualificatif – par exemple empirique, ou expérimental – en caractérisant le niveau-

Nous n'ignorons point que, comme les précédentes, cette classification est contestable et demeure incomplète et arbitraire. Mais, plutôt que d'en chercher une autre, qui prétendrait à une pertinence accrue, ne faut-il pas surtout conclure à l'insuffisance de jure de toute tentative en ce sens ? En effet, le phénomène considéré, l'éducation, relève intrinsèquement de plusieurs approches, qui l'envisagent sous des angles distincts. S'il est légitime de les recenser, pour y voir clair, leur inventaire ne doit donc pas suggérer l'idée de sciences juxtaposées, indépendantes les unes les autres, se développant isolément. On ne peut omettre de prendre en compte leur simultanéité, et, plus encore, leur solidarité, car c'est ce qui leur donne sens en attestant la volonté qui, même conflictuellement, leur est commune de mieux connaître et comprendre le phénomène éducationnel grâce à une multiplicité de démarches dont aucune ne saurait supplanter les autres et dont, même, chacune les appelle. C'est à cet égard qu'elles constituent un phénomène sociologique et un événement épistémologique, précisément en tant qu'elles sont irréductibles les unes aux autres et que la pluralité qui les oppose leur est néanmoins indispensable. M. MARMOZ écrit très justement : « tant la diversité des apports que l'exploitation commune sont à la base des sciences de l'éducation ; si l'un des aspects disparaît, elles aussi » ⁷. En ce sens, l'inadéquation de toute catégorisation découle de la nature des choses.

2. PRATIQUE DE LA SCIENCE ET SCIENCES DE LA PRATIQUE

Toutefois, il faut aller plus loin : les difficultés que soulèvent les tentatives de classification posent un problème de fond : la sociologie de l'éducation, par exemple, ne relève-t-elle pas plutôt de la sociologie que des sciences de l'éducation ? A la limite, celles-ci n'auraient pas de domaine propre, donc pas de légitimité. D'ordre épistémologique, cette question n'est pas non plus sans retombées d'ordre administratif ; elle induit des conflits de frontière qui, pour être souvent aggravés par des rivalités d'ordre personnel, ne s'y réduisent pas. Quel regroupement faut-il donc

préférer et lequel est fondé : autour des problématiques et des méthodologiques qui spécifient une science, ou autour d'un objet dont l'étude relève de plusieurs types de problématiques et de plusieurs méthodologies, du fait desquelles il ressortit à plusieurs disciplines ?

En fait, posé en ces termes, le problème l'est mal : il ne s'agit en effet nullement, à notre sens, de mieux situer ou de rectifier des frontières mais d'identifier les raisons de ces nouveaux apparentements de savoirs. Or il est clair qu'ils sont toujours liés à une pratique sociale précise que ses acteurs essaient de mieux comprendre, ou de modifier : les recherches sur l'éducation sont indissociables des agents de celle-ci, quoique cette relation d'implication soit légalement étroite ; vu que, selon le mot d'A. PROST, elles vont « des plus fondamentales aux plus militantes » ⁸. Aussi sont-elles soit menacées de s'asservir à l'idéologie – ce qui guette parfois la recherche-action, soit, inversement, de s'éloigner de préoccupations d'ordre pragmatique, au point de rejoindre la discipline d'origine et de s'y fondre ; il en résulte paradoxalement que, tout à la fois, les revendications d'appartenance ne peuvent être évitées, mais qu'il n'est pas pertinent de penser en termes de territorialité. C'est en effet la complexité même de l'activité concernée qui justifie, voire requiert, de l'étudier sous plusieurs faces ; d'où une pluralité d'approches, dont aucune ne suffit à en rendre compte : la sociologie n'épuise pas plus l'explication de l'échec scolaire que la biologie celle de la diversité des performances ; et, pour éloignée qu'elle semble, au premier abord, des conjonctures contemporaines, l'histoire de l'éducation dans l'Antiquité est aussi indispensable que la sociologie ou la psychologie clinique à la compréhension approfondie des difficultés que rencontrent les institutions éducatives d'aujourd'hui.

C'est pourquoi, comme M. HOUSSAYE ⁹, M. SOETARD a pleinement raison de souligner que les sciences de l'éducation ne sont pas le lieu d'exercice ou le terrain d'entraînement de disciplines traditionnelles et d'écrire « que le pédagogue est bien d'abord quelqu'un, et non un avatar de psychologue et de sociologue, que le savoir qu'il met en œuvre est tout à fait spécifique et qu'il n'est assimilable à aucun autre domaine consacré des sciences de l'homme, que... certains ont pu se prévaloir du seul titre de pédagogue, accéder à des chaires d'université et vivre satisfaits

sans aller chercher des raisons d'exister et de penser en dehors de leur tâche de pédagogue »¹⁰. En d'autres termes, leur pluralité signifie et atteste paradoxalement une spécificité : celle qui consiste à étudier la constance nécessaire de l'inventivité éducative à travers l'espace et le temps ; aucune autre discipline ne le fait et ne peut le faire¹¹.

Dès lors, plutôt que d'inventorier ces sciences, mieux vaut classer les fonctions qu'elles remplissent, en les différenciant par référence au type de rapport de leurs travaux avec la pratique, étant entendu que plusieurs disciplines peuvent concourir à l'exercice de chacune. Or, à cet égard, il semble pertinent d'en identifier quatre :

1. la fonction d'élaboration de modèles, jouée directement à partir de l'évaluation et de la formalisation d'une innovation, inventée localement, puis évaluée et théorisée de manière à devenir intelligible pour d'autres et à constituer pour eux une réserve réflexive, susceptible d'emprunts et de divers modes d'utilisation dans l'activité quotidienne.

2. La fonction d'expertise, visant à éclairer le décideur – éducateur de base, institution éducative, Eglise, Etat, etc. – sans le déresponsabiliser, en lui fournissant, en réponse à une question qu'il pose ou se pose, toutes informations sur la plausibilité d'une fin qu'il s'assignerait ou la pertinence des moyens qu'il envisagerait ; il s'agit ici de rassembler des informations disponibles sur un thème, en vue d'induire une innovation.

3. La fonction d'exploration de l'éducabilité à partir de la confirmation ou de l'infirmité qu'en apportent les tentatives. Cela peut retentir sur les stratégies ultérieures, en en faisant ressortir l'opérationnalité et en permettant d'en engager à long terme.

4. La fonction de constitution de savoirs nouveaux, d'ordre théorique, à partir de l'observation du fonctionnement du système éducatif ou d'une instance éducative, ou par une expérimentation organisée sur l'un ou l'autre. C'est, apparemment, la plus éloignée de la pratique et elle est plutôt à mettre au compte des disciplines spécialisées ; mais en nourrissant une attitude critique, elle peut, par des relais successifs, et à long terme, la modifier profondément. Ainsi, elle a transformé le regard traditionnel sur l'école.

Loin de résoudre la crise elle l'a intensifiée ce qui peut, pour l'avenir, s'avérer très positif.

Cette situation n'est pas propre aux sciences de l'éducation ; il en va exactement de même des « sciences politiques », des « sciences des pratiques sociales », des « sciences infirmières », des « sciences de la gestion », des « sciences de la famille » ; ayant, à l'exception des premières, émergé simultanément, également désignées par des locutions « au pluriel », les unes et les autres pourraient aussi être perçues comme aboutissant à se partager, donc à faire éclater, les disciplines auxquelles leurs objets respectifs font partiellement appel ; ainsi, la psychologie ou la sociologie s'émietteraient. Mais, en fait, elles ne les concurrencent pas, car elles se situent ailleurs. Leur apparition est également liée aux activités correspondantes, au désir d'en mieux comprendre le déroulement, aux conflits idéologiques dont celui-ci est l'objet. Les « sciences sociales » sont indissociables des problèmes professionnels des travailleurs sociaux ou les « sciences infirmières » de ceux des agents de santé. D'où des problématiques originales et irréductibles, que les autres disciplines ne peuvent assumer mais par lesquelles elles ne sont nullement supplantées.

3. VERS UNE HARMONIEUSE INTERDISCIPLINARITE ?

La distinction de ces fonctions aide à comprendre pourquoi il est indispensable que diverses disciplines s'attachent à étudier l'éducation, chacune selon sa méthodologie et sa problématique propres ; elle justifie l'existence et la validité d'une série de démarches originales¹², notamment biologique, psychologique, sociologique et technologique ; elle confirme que, contrairement au privilège que lui avait conféré DURKHEIM et que d'autres prétendent conserver, la sociologie n'est pas seule qualifiée, qu'aucune science ne jouit du monopole, que d'autres sont légitimes, voire indispensables, dont chacune a sa dynamique propre et qui, à elles toutes, selon l'heureuse formulation de M. VIAL « représentent l'ensemble des recherches qui permettent

d'éclairer l'évolution du milieu éducatif, ses partenaires, l'objet des procédures de la recherche éducative »¹³. En ce sens, du fait de la diversification des travaux qu'elle entraîne et de la complexité des points de vue qu'elle fait surgir, cette variété constitue une richesse, et c'est pourquoi MM. DOTTRENS et M. IALARET l'interprètent comme un « développement »¹⁴.

Certes, pour certains, elle signifie plutôt une pauvreté ou, du moins, un manque, car elle atteste qu'on n'est pas encore parvenu à une connaissance totale et suffisante, comportant déjà des lois universellement applicables, propres à éclairer la pratique ; elle montre donc que, quoi qu'on dise parfois, la synthèse interdisciplinaire n'est pas encore réussie, même si elle révèle qu'on en éprouve le désir, comme M. CLAUSSE l'a souligné avec force¹⁵. Encore devrait-il mieux apparaître que le traitement d'un problème comme celui de l'égalité des chances devant l'instruction exige la collaboration du biologiste, du sociologue et du psychologue ; elle seule est en mesure d'articuler les facteurs affectifs et culturels sur les éventuelles données de l'hérédité, comme de préciser les relations entre inné et acquis ; de même tout travail sur l'éducation dans les pays en voie de développement appelle-t-il la coopération du psychologue, de l'ethnologue, de l'économiste et du démographe ; la détermination d'une didactique n'exige pas moins celle des spécialistes des disciplines d'enseignement avec psychologues et sociologues, pour coordonner les exigences internes de celle-là avec, notamment, les aspirations et possibilités de l'élève. Et leurs démarches respectives ne doivent point être concurrentielles ou respectivement ignorantes les unes des autres ou s'abandonner aux tentatives annexionnistes dont une biologie arrogante, une sociologie impérialiste ou un psychologisme naïf donnent trop souvent encore le dérisoire exemple, mais comparer leurs résultats et trouver dans cette confrontation le lieu et la raison de nouvelles recherches. Les sciences de l'éducation éprouvent donc de manière privilégiée l'exigence et la difficulté de l'accès à l'interdisciplinarité, soit, selon la définition qu'en propose M. PIAGET, à un niveau de recherches « où la collaboration entre disciplines ou entre des secteurs hétérogènes d'une même science conduit à des interactions proprement dites, c'est-à-dire à une certaine réciprocité dans les échanges, telle qu'il y ait au total enrichissement mutuel »¹⁶. Peut-être leur dynamique les

conduira-t-elle à une « étape supérieure »... transdisciplinaire, qui ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocités entre recherches spécialisées mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total, sans frontières stables entre les disciplines »¹⁷.

Mais, surtout, leur avènement représente un déplacement considérable, voire un renversement, de perspective ; il suspend en effet une investigation qui, quoique désireuse d'objectivité, serait exclusivement pragmatique ou relative à des procédures didactiques et ne ferait que prolonger, tout en multipliant les approches, « la » science de l'éducation ; et il lui substitue une interrogation plus fondamentale sur l'acte d'enseigner, sa signification, ses résultats et sa portée ; or, les « sciences pédagogiques » concernent essentiellement la didactique, qu'elles s'efforcent de parfaire ; ce n'est, certes, pas négligeable et c'est pourquoi MM. DEBESSE, VIAL, JUÏF et DOVERO, SNYDERS lui demeurent attachés. Mais les sciences de l'éducation vont beaucoup plus loin : elles étudient sans frontière le phénomène éducationnel et sa fonction réelle ; et l'on ne saurait méconnaître que cette rupture, apparente et souvent provisoire, avec la pratique atteste un accès à la maturité scientifique analogue à celui qui marqua, en son temps, l'histoire de la physique, de la chimie ou de toutes les disciplines fondamentales. Comme l'écrit M. FILLOUX : « le passage de l'idée » de « sciences pédagogiques » à l'idée de « sciences de l'éducation » est lourd à la fois de signification et de conséquences. L'idée de sciences pédagogiques participe de l'idée même de pédagogie : de l'idée d'une problématique d'intentionnalité technique et normative... Qu'on utilise les procédures de la pédagogie expérimentale, que l'on cherche les connaissances utiles dans le corps non spécifique de la psychologie génétique (en général on ne va guère plus loin), de la psychologie sociale ou d'autres sciences humaines – il s'agit seulement de recherche appliquée, enclose a priori dans la manière même dont on a posé la question au départ. Or, l'idée d'une science de l'éducation est en quelque sorte d'ordre inverse. Qu'il s'agisse d'étudier, en sociologie les corrélations entre l'appartenance socio-culturelle des éduqués et leur réussite aux examens, en psychosociologie, les incidences des attitudes et du désir du maître sur la dynamique du groupe maître-élèves, ou les incidences de la représentation

qu'ont les élèves des débouchés futurs sur le travail scolaire, en psychologue l'effet Pygmalion – dans tous ces cas l'intention est de connaissance, et la perspective d'utiliser non pas les résultats non spécifiques, mais la méthodologie des diverses sciences humaines pour la constitution d'une sociologie, d'une psychologie sociale, d'une psychologie du fait éducatif »¹⁸. A cet égard, le passage du singulier au pluriel représente bien plus qu'un détail grammatical ou une commodité terminologique ; il constitue bien une rupture, une opposition radicale de problématique ; la visée des sciences est à l'exact inverse de celle de la science.

4. SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET RUPTURE DE CONSENSUS SOCIAL

Néanmoins, on doit aussi se demander si, aujourd'hui, cette pluralité ne réfracte pas encore d'autres problèmes ; en effet, au moment où l'on entendait élaborer la science de l'éducation, les buts de l'école étaient globalement l'objet d'un accord, acceptés par tous, de sorte que sa fonction était d'inventer les voies les plus propres à assurer le progrès de l'instruction et, à travers lui, l'égalité des citoyens, la démocratisation de la société, le retour à la paix civile et l'assimilation des mêmes valeurs ; qu'on soit plus attentif à la sociologie ou à la psychologie, elle était la même : elle concernait les moyens et non les fins. Certes, déplorant les dislocations idéologiques dues à la Révolution de 1789, DURKHEIM constatait que, à son époque, ce consensus n'était point encore total : « il est malheureusement incontestable que, chez nous, cette unité morale n'est pas, sur tous les points, ce qu'il faudrait qu'elle fût. Nous sommes partagés entre des conceptions divergentes et même, parfois, contradictoires »¹⁹ ; mais, précisément, il escomptait fermement que ces écarts seraient résiduels et qu'on parviendrait à les réduire ; pour lui, ils n'étaient point le symptôme de fissures destinées à s'ouvrir plus largement mais les traces de conflits à éponger²⁰ : « En dépit de toutes les dissidences, il y a, dès à présent, à la base de notre civilisation, un certain nombre de principes, qui implicitement ou explicitement, sont communs à tous... le rôle de l'Etat est de dégager ces principes

essentiels, de les faire enseigner dans les écoles, de veiller à ce que nulle part on ne les laisse ignorés des enfants, à ce que partout, il en soit parlé avec le respect qui leur est dû »²¹.

Aussi bien les philosophies alors dominantes concouraient-elles à accréditer un tel impératif : ainsi le positivisme fondait-il l'agnosticisme, ce qui justifiait la laïcité de l'institution et, joint au sociologisme, convainquait-il que la science et la morale offrieraient des terrains d'entente ; de même le formalisme kantien était-il propice à une formation destinée à des enfants de toutes obédiences, à une vision optimiste de la démocratie libérale et à l'idéal d'une formation rationnelle propre à réprimer les élans sentimentaux. A des niveaux divers, RENOUVIER et ALANI argumentaient efficacement en ce sens et, malgré son originalité et son irréductibilité à ce courant, ce que M. BLOCH a à bon droit appelé la « philosophie de l'éducation nouvelle »²² ne rejetait point la représentation prégnante de la société et l'axiologie de l'institution scolaire. Enfin, le climat des écoles normales et la pesanteur d'un milieu et d'un mode de vie culturellement autarciques maintinrent assez aisément en vigueur ce régime de finalités tout au long de la première moitié du XX^e siècle. Certes, les objectifs de l'enseignement secondaire étaient moins nets car, ainsi que le remarquait DURKHEIM, « tout le monde se rend compte qu'il ne peut pas rester ce qu'il a été dans le passé, mais on ne voit pas avec la même clarté ce qu'il est appelé à devenir »²³ ; et sans doute est-il vrai de dire, avec Mme ISAMBERT-JAMATI, qu'il était partagé entre une idéologie démocratique et une fonction sélective²⁴ ; cependant, ne pouvant précisément donner lieu à une « philosophie », cette situation contradictoire ne gênait pas l'expansion des thèmes de l'école primaire et ne portait aucun tort à leur diffusion. C'est donc bien selon un modèle assez homogène qu'elle fonctionna longtemps, d'autant plus que les récusations dont elle était l'objet de la part des courants favorables à l'enseignement confessionnel ne mirent point en cause l'unité de la Nation, ainsi que devait l'attester, en 1914, la cristallisation de celle-ci.

Mais, désormais, les ruptures philosophiques et l'éclatement croissant de tout consensus socio-politique relatif aux buts de l'éducation interdisent de se contenter de la recherche d'ajustements de procédures. Contrairement au sentiment de M.

LEGRAND, pour qui la validité des finalités traditionnelles persisterait ²⁵, il apparaît que, si l'on dépasse la teneur formelle du discours pédagogique, on ne puisse éviter de percevoir leur affadissement, voire leur effondrement. Tout concourt à signifier à l'évidence l'inadéquation de l'analyse comtienne comme des espoirs de FERRY et de DURKHEIM, car, loin de confirmer l'entente des esprits ou d'en offrir les symptômes, la conjoncture comporte la dislocation sans cesse plus accusée, d'une société « en miettes ». Telle est l'évolution qu'on sait mal, aujourd'hui, sur quoi s'opèrerait encore un consensus autre que verbal ²⁶. Au-delà des mots qui ont perdu tout caractère opératoire ou d'affirmations vagues, persiste-t-il un seul principe éthique sur lequel tombent d'accord tous les citoyens ? Lors du Congrès international de sciences de l'éducation de 1973, on s'interrogea sur l'universalité de valeurs morales (franchises), vitales (santé-hygiène) ou individuelles (droit au bonheur) ; mais ce sont l'étendue et la profondeur des désaccords qui y apparurent péremptoirement, singulièrement au sein des commissions ; au terme de leurs débats, il s'imposa, encore le savait-on déjà, de conclure à l'irréductibilité des conceptions sur des points trop essentiels pour qu'elles puissent sans reniement comporter des transactions ²⁷. Aussi bien est-ce au sein de toutes ces institutions appelées, comme les Eglises, la famille, l'école ou divers mouvements, à participer à l'éducation que sont aujourd'hui soutenues des théories inconciliables sur l'homme et la société et que leur antagonisme y nourrit les plus violents désaccords qui se joignent à ceux par lesquels l'Etat lui-même est secoué.

Or, ce sont ces controverses qui constituent le climat dans lequel se développent les sciences de l'éducation ; même à les supposer étrangères à leur nature, elles sont indissociables de leur histoire. A cet égard, tout se passe comme si leur destinée était bien paradoxale : dans le texte qui annonçait leur officialisation, M. DEBESSE indiquait qu'elles devaient être vouées à une recherche de haut niveau ; et, de fait, plusieurs travaux s'en réclament, qui peuvent à bon droit se prévaloir de satisfaire à de telles exigences. Mais l'intention des fondateurs allait vite être comme bafouée : en effet, ces disciplines sont nées au moment même où s'accroissait la crise de l'école ; certes, dès avant 1967, des publications alors inégalement remarquées mais déjà nombreuses

s'interrogeaient sur elle ; cependant, à partir de 1968, c'est-à-dire un an seulement après leur création, cette critique se radicalisa, notamment sous l'influence des publications de MM. BOURDIEU et PASSERON et de leurs disciples ; simultanément, et comme par contraste, rejetant tout innéisme du don, on valorisa beaucoup plus fortement que jamais l'importance de l'éducation, par exemple la portée du milieu et du niveau socio-culturel sur l'avenir scolaire, professionnel et humain des enfants et, en des termes différents mais parallèles, M. LOBROT comme les auteurs précités, et bien d'autres encore, explorèrent l'éducabilité du sujet ²⁸.

Si une telle crise a favorisé l'essor des sciences de l'éducation, confirmant ainsi la thèse de DURKHEIM pour qui la pédagogie n'émerge qu'au moment où la pratique éducative est en difficulté ²⁹, elle fait corrolairement prévaloir la polémique sur l'approche objective. Tout en s'inspirant de tel ou tel résultat de celle-ci – par exemple la sociologie pour dénoncer le caractère « reproducteur » de l'école, la psychologie analytique pour dénoncer son caractère « répressif » ou la psychosociologie pour former aux groupes – ce sont les conflits politiques à son propos qui l'emportent et mobilisent l'attention beaucoup plus que des travaux froids et rationnels. L'étude sereine est alors supplantée par les militantismes conjoncturels et les affirmations des principes les plus opposées précèdent et marginalisent les résultats de la recherche « scientifique » au sens consacré du terme.

Plus encore, tout se passe comme si l'idéologie du « chercheur » inclinait à exclure le recours aux disciplines qu'il croit, à tort ou à raison, propres à infirmer ses vues, pour préférer celles dont il espère qu'elles les confirmeront ; ainsi la biologie fut-elle longtemps peu volontiers consultée, voire rejetée, par ceux qui, sans en connaître tous les travaux, la soupçonnent de valoriser l'hérédité et le congénital et de convenir davantage aux partisans du fatalisme social ou du conservatisme politique ; de même, parce qu'elle porte son regard sur les cursus individuels et l'histoire affective des personnalités, la psychologie est-elle suspectée de détourner des étiologies collectives ; en revanche, la sociologie est censée les privilégier car elle met l'accent sur les facteurs collectifs ; et, de fait, elle a bien joué un rôle de détonateur, par exemple en s'attachant à démontrer que l'Ecole pèserait au profit de la reproduction.

A cet égard, la diversité de ces sciences reflète des désaccords fondamentaux : si l'on cherche à éclairer de multiples manières le phénomène éducationnel, c'est aussi parce qu'il n'y a pas, ou plus, de consensus sur des finalités dont une approche unique ou privilégiée passerait pour apte à vérifier les moyens d'obtention ou sur une conception de la formation qu'elle serait estimée susceptible d'éclairer. Cette pluralisation trahit donc une conjoncture qui convainc de recourir à des démarches dont le choix seul, avant même les conclusions qu'elles obtiennent, signifie et projette déjà, comme a priori, un certain regard et une certaine interprétation de l'objet étudié.

Ainsi voit-on pourquoi se développent et, présentement, se concurrencent ces sciences. Certes, leur autonomisation progressive garantit une grande richesse d'investigation. Mais, loin de constituer l'ébauche d'une connaissance totale ni même la promesse d'une prochaine interdisciplinarité, leur émergence trahit un grave conflit : faute d'objectifs propres à rallier et à mobiliser les esprits, aucun profil d'adulte ne se dessinant et aucune théorie philosophique ne se dégageant qui recueillerait une large adhésion autour d'un système ou d'une politique scolaires donnés, elle révèle une dynamique légitimement anxiogène : de l'unité à la dispersion, de la cohésion à l'éclatement, des certitudes à l'incertitude, tel est le chemin suivi ; la crise de la société et de la culture se prolonge en crise des structures et s'exprime à travers elle. Aussi chacun recourt-il à un type d'argumentation dont il attend quelque justification, une voie de réalisation pour ses projets ou un meilleur discernement de la route à emprunter.

NOTES

1. R. DOTTRENS et G. MIALARET, *Le développement des sciences pédagogiques*, p. 39.
2. On regrettera que cette expression de « sciences philosophiques » soit reprise par M. DEBESSE in *Défi aux sciences de l'éducation*, p. 12, ou par M. BERGER ; certes, celui-ci écrit : « Il peut paraître étonnant de parler de "sciences philosophiques" ! » Mais il ajoute : « Notre idée est que, de façon évidente, la réflexion philosophique a été longtemps la "maîtresse" de la réflexion éducative. L'emploi du terme "sciences philosophiques" modifie peut-être un peu

cette perspective. Il ne s'agit pas simplement d'énoncer *dogmatiquement* un certain nombre de finalités que l'éducation doit recevoir et assurer, et qui découlent de la réflexion sur l'homme en tant que tel, sur la finalité de l'homme. Il faut aussi se demander si la réflexion philosophique contemporaine ne peut pas apporter à la fois des réflexions sur les finalités de l'éducation et aussi des aspects méthodologiques et des types d'approche pour éclairer ce qui se passe dans le domaine de l'éducation... C'est le cas, en particulier, de la réflexion logique sur les technologies, de l'ordinateur ou de l'audiovisuel, par exemple, mais d'une réflexion d'ordre proprement philosophique comme l'analyse des systèmes, l'analyse d'objectifs, les problèmes d'évaluation – non pas des acquisitions de l'individu, mais de la pratique éducative en tant que telle. Nous avons là actuellement tout un effort de réflexions systématiques – ce qui est d'ailleurs un des sens mêmes du mot philosophie – qui correspond à un des aspects les plus vivants de la recherche en éducation ». Col. *Sciences humaines et Sciences de l'éducation*, p. 11. Or, non seulement l'auteur ne justifie en rien l'expression « sciences philosophiques », mais, quand il paraît opposer deux conceptions de la philosophie – dogmatique et réflexive –, on se demande avec inquiétude quelle idée il s'en fait. Sur ce point, cf. supra, ch. premier, p. 28.

3. Cf. G. MIALARET, *Exposé introductif au congrès international de 1973*, pp. 16-17.
4. M. CLAUSSE, op. cit., p. 6.
5. E. DE CORTE et coll. *Les fondements de l'action didactique*, pp. 13 et 18-19.
6. E. DE LANDSHEERE, *Préface* in De Corte, op. cit., p. 9.
7. L. MARMOZ, La notion de sciences de l'éducation, p. 105.
8. A. PROST, *Eloge des pédagogues*, 1. 192.
9. J. HOUSSAYE, l'esclave pédagogue et ses dialogues, pp. 31-49.
10. M. SOETARD, Le problème de l'unité des sciences de l'éducation. Approche historique et philosophique, p. 125.
11. Peut-être est-ce aussi ce que désirent MM. AMIEL, BRU, BRU et col. in *Une science spécifique pour l'éducation*, en indiquant que cette discipline aurait globalement pour objet le projet éducationnel et ses procédés, ou S. MOLLO in *Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques* pp. 31-33.
12. Aussi bien est-ce en ce sens de recherches multi-disciplinaires (psychologie, sociologie, hygiène), que fut, dès 1912, non sans hésitation, donné à l'institut J.-J. Rousseau le titre d'« Ecole des sciences de l'éducation », cf. P. BOVET, op. cit., p. 17.
13. J. VIAL, *La pédagogie au ras du sol*, p. 26.
14. R. OTTRENS et G. MIALARET, op. cit., p. 38.
15. A. CLAUSSE, op. cit.
16. Cf. J. PIAGET, L'épistémologie des relations interdisciplinaires, p. 8.
17. Cf. J. PIAGET, *ibid.*
18. J.-C. FILLOUX, Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation, p. 2.
19. E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 50.
20. « Pour Durkheim, une nouvelle mentalité, de nouvelles institutions, devaient

permettre à la démocratie chancelante des années 1880 de se consolider ; il fallait trouver les conditions d'un type de consensus social permettant à la société industrielle de trouver son équilibre », J.-C. FILLoux, *Pédagogie et groupe*, p. 433.

21. E. DURKHEIM, op. cit., p. 50.
22. A. BLOCH, *Philosophie de l'éducation nouvelle*.
23. E. DURKHEIM, *ibid.*
24. V. ISAMBERT-JAMATI, *Crises de la société, crises de l'enseignement*.
25. L. LEGRAND, *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, pp. 27-32-38.
26. « De nos jours, l'école publique est un carrefour de diversités et le plus grand commun dénominateur de la culture se réduit à fort peu de choses », J. ONIMUS, *L'asphyxie et le cri*, p. 64.
27. VI^e congrès international des sciences de l'éducation, Comptes rendus des commissions, en particulier pp. 8-11 et 73-76.
28. Cf. supra. ch. I, pp. 27 et sq.
29. E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, p. 67. Traitant du même problème, R. HUBERT écrit même que l'essor des doctrines est le « symptôme certain d'une complète et prochaine révolution », *Traité de pédagogie générale*, p. 102.

CHAPITRE V

DE LA VALIDITE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Dans la mesure où la conjoncture les affecte si profondément, ne faut-il pas, alors, conclure que ces disciplines sont dépourvues de validité scientifique et constituent seulement un instrument subtilement ordonné à la dissimulation d'idéologies hostiles, qui chercheraient, grâce à l'apparence d'objectivité qu'elles tentent de se donner, à mieux abuser et plus sûrement conquérir les esprits ? L'éventualité, voire l'inéluctabilité, d'un tel soupçon à leur égard impose de conduire une réflexion d'ordre épistémologique, destinée à s'interroger sur la pertinence des travaux conduits sous leur sigle, la confiance à leur consentir et, en définitive, l'opportunité de leur essor et de leur enseignement.

1. DISCOURS SCIENTIFIQUE OU DISCOURS IDÉOLOGIQUE ?

Les controverses relatives à l'éducation atteignent à ce point, aujourd'hui, la perception dont les recherches correspondantes sont l'objet qu'elles convainquent certains de leur refuser toute légitimité. Ainsi, dans une série de textes intitulés *Les sciences de l'éducation en question*¹, M. Lourau critique-t-il leur « pseudo-scientificité » et la naïveté avec laquelle elles cultivent « l'illusion comique selon laquelle les douanes épistémologiques protègent son champ de toute intrusion du politique »². A ses yeux, en effet, elles diffusent subrepticement une idéologie qui, précisé-

ment avérée par la négation qu'elles affectent de sa présence latente et leur prétation à l'universalité est, en fait, « au cœur des démarches les plus sérieuses, les plus scientifiques ou encore les plus généreuses ou les plus avant-gardistes » ³. Leur problématique, le choix des questions qu'elles sélectionnent ou excluent comme celui des réponses qu'elles adoptent ou diffèrent, les contours de leur champ d'investigation, le statut qu'elles tendent à se conférer, les conseils qu'elles prodiguent, tout, en elles, serait insidieusement solidaire d'un contexte socio-économique donné qui, en particulier, comporte d'éviter de s'attacher à l'étude des insuffisances de la démocratisation de l'enseignement pour s'obstiner à traiter plutôt du perfectionnement du système en vigueur. Ainsi peut-on leur reprocher de « prendre part au complot institutionnel en refusant de prendre pour objet de connaissances précisément le handicap qui réside dans leur dépendance étroite et imposée à l'égard de l'Etat et de ses institutions » ⁴ et, au nom de postulats scientistes, de nier que, comme toutes les sciences sociales, les finalités au service de laquelle elles s'aliènent sont bien alignées sur celles de l'ordre établi ⁵ ; or, loin d'être innocentes, elles serviraient à justifier la politique éducative et., par là, les structures économiques et culturelles de la société. Aussi bien cette critique rejoint-elle le rejet de l'idée selon laquelle le savoir distribué par l'école serait neutre, objectif, voire universel et, en définitive, indépendant des conditions de sa transmission ⁶.

Cependant, on remarque d'emblée, outre son caractère globalement flou, la permanente ambiguïté qui affecte l'argumentation de M. Lourau : quand, par exemple, il écrit : « La pédagogie institutionnelle *pas plus que les autres sciences de l'éducation*, ne résiste pas devant la crise générale du système d'enseignement » ⁷, ne cède-t-il point à la confusion ? La pédagogie institutionnelle n'est en rien une « science », ne s'est jamais présentée comme telle et ne saurait l'être ; elle est une doctrine philosophico-politique qui, au demeurant, comporte de nombreuses versions. Sans doute a-t-il le droit de la soupçonner de nourrir ou d'entretenir des illusions naïves mais, ce faisant, quoi qu'il croie, on n'atteint en rien les sciences de l'éducation proprement dites ⁸ ; lorsqu'il ajoute que celles-ci « ont pour objet l'acte éducatif, ce qui se passe dans le domaine éducatif » ⁹, son propos est aussi gravement

équivoque car il indique ici leur champ mais non point leur méthode d'appréhension ; et, s'il est vrai que cet acte s'offre à une approche philosophique ou réflexive aussi bien qu'à une démarche objective, notamment expérimentale, seule la seconde peut légitimement être déclarée « scientifique » ; en s'abstenant de les distinguer, l'on induit ou l'on nourrit un malentendu. Enfin, M. Lourau confond constamment le problème de la validité de ces disciplines, ainsi comprises, avec celui de leur capacité – et de celle de l'Ecole – à induire par elles seules une transformation sociale et c'est à tort qu'il conclut de la négation de celle-ci à la négation de celle-là.

On retrouve une illustration voisine du même malentendu chez MM. Oury et Pain quand, non sans recourir à un genre littéraire contestable, ils s'en prennent aux « sciences de l'éducation »¹⁰ ; ce à quoi ils donnent ce nom correspond-il vraiment à ce qu'elles sont, non dans l'esprit de tel ou tel mais en elles-mêmes, selon l'exigence sémantique de leur dénomination. Leurs objections portent sur ce qu'ils prétendent qu'elles seraient à l'université de Nanterre. Mais, que leur description en soit ou non fidèle¹¹, l'acceptation dans laquelle ils les entendent correspond-elle à leur nature ou ne désigne-t-elle pas un discours qui leur est étranger ? Sont-ce vraiment elles qu'ils critiquent et comment le saurait-on puisqu'aucune définition préalable n'en est proposée, qui permettrait de juger la pratique incriminée ?

il reste – il importe de le remarquer – que ces confusions funestes sont favorisées par les équivoques terminologiques que nous avons déjà signalées ¹² ; en appelant « scientifiques » toutes les recherches dont l'éducation est l'objet, on pousse en effet à faire porter contre elles, indistinctement considérées, des objections qui ne s'adressent valablement qu'aux considérations d'ordre idéologique, mais non à des procédures objectives ; ainsi risque-t-on, aux yeux d'une opinion hâtive ou mal informée, de ternir celles-ci du discrédit que méritent celle-là lorsqu'elles nient leur nature, ou de mettre en cause la légitimité de ces disciplines au nom de la contestation d'une démarche normative assez justifiée à son niveau pour ne pas revendiquer un statut « scientifique ». Nourrie par la négligence des uns et, peut-être, l'intérêt de quelques autres, cette intense ambiguïté entretient autour des sciences de l'éducation, un climat déplorable de suspicion, d'in-

quiétude et de polémique. Et, s'il n'est point sûr qu'elles arriveront un jour à surmonter cette gêne, il est par contre bien certain que ce jour n'est pas encore venu.

2. ILLUSION OU RÉALITÉ DE DISCOURS SCIENTIFIQUE ?

Si l'on considère maintenant les sciences de l'éducation proprement dites, c'est-à-dire celles qui élaborent des connaissances selon des procédures expérimentales ou tout autre méthodologie qui satisfasse aux critères reconnus de la scientificité, celle-ci doit-elle aussi être mise en doute et la validité des savoirs ainsi obtenus niée ou rejetée ? Ne pourrait-on en effet estimer que « l'idéologie » est, là aussi, sournoisement déterminante et agit à la manière d'une mentalité qui, confusément partagée, impose obscurément des évidences mal identifiées¹³ ? Ainsi, indépendamment de tout jugement de valeur, c'est bien la thématique de la démocratie formelle qui, animant l'œuvre scolaire de la III^e République et en motivant les instituteurs, orienta les études conduites sur son école. De même des recherches sur la dictée supposent-elles, au-delà de la valorisation de l'orthographe, celle de la culture qui lui est liée. Semblablement, M. Tort a entrepris de convaincre que les tests, d'abord considérés comme aptes à mesurer objectivement « l'intelligence » ne seraient qu'un instrument au service de la bourgeoisie¹⁴ ; quant aux travaux « scientifique » sur la technologie audio-visuelle, l'enseignement programmé ou la psychologie de « l'adulte » invité à une éducation permanente, ne sont-ils pas la justification trompeuse d'impératifs économiques ? Enfin, on estimera volontiers, avec M. Lourau, que « l'expérience des trois climats », instaurée par Lippitt et White pour démontrer la supériorité du système démocratique libéral, laisse gravement à désirer et sous-entend la conclusion dans les prémices¹⁵.

Il en va exactement de même des travaux qui traitent de l'inégalité des chances culturelles ou, à propos des relations entre inné et acquis, s'efforcent de prouver que la part du second l'emporte sur celle du premier. Et n'est-ce pas en raison de la

dynamique des idées démocratiques que se multiplient les investigations sur l'échec scolaire, le doublement des classes, les secteurs marginaux et, corollairement, les modèles didactiques proposés pour y remédier, par exemple les groupes de niveau ? Et ne sont-ce encore elles qui stimulent les recherches sur la pré-scolarisation, l'éducation précoce, l'école maternelle, les « pédagogies de compensation », les conditions d'acquisition du langage et, dans un autre domaine, la « relation pédagogique » et son impact ou les systèmes d'attente et l'« effet Pygmalion »¹⁶ ? Comment méconnaître que la fréquence des investigations sur l'éducation sexuelle n'est pas suspendue au hasard ou à une curiosité intellectuelle inattendue mais tient à la modification sociologique de la perception dont la sexualité est l'objet ? Autant que l'effet de ces travaux sur l'opinion, l'évolution de celle-ci en est la cause.

A fortiori, à considérer les publications qui, aujourd'hui majoritaires, se consacrent à établir la fonction reproductrice de l'institution scolaire ou de la formation des adultes, ne peut-on estimer que l'argumentation de M. Lourau se retourne aussi contre lui ? N'y a-t-il donc, en effet, aucun regard politique ni aucune idéologie dans la sociologie de l'éducation, chez MM. Bourdieu et Passeron¹⁷ et leurs disciples, chez M. Fritsch¹⁸, chez MM. Baudelot et Establet¹⁹ et chez tous ceux qui, explicitement ou non et de quelque manière qu'ils l'entendent, se réclament du marxisme ? Quand, s'attachant à décrire la relation entre société et école, on conclut à l'incapacité de celle-ci à accroître la mobilité de celle-là ou à mettre un terme à l'héritage de la culture et à la prorogation des structures socio-économiques, ce n'est ni fortuit ni « innocent », mais bien lié à une conjoncture et à un projet. Ces travaux représentent bien une modalité du combat socio-politique ; c'est même l'âpreté de celui-ci qui, tout à la fois, stimule la recherche, est stimulée par elle et la constitue en pratique militante, loin de lui conférer une objectivité absolue dont certains de ses spécialistes auraient seuls le monopole ou le privilège. En ce sens, c'est de façon généralisée, sans exception au profit d'une tendance donnée, que la problématique des sciences de l'éducation n'est pas fortuite, mais partiellement liée à une conjoncture et au climat intellectuel d'une époque. Cela procède très normalement du fait que, comme nous l'avons observé, elles sont liées à une pratique sociale.

3. DES CONDITIONS DE VALIDITÉ

Faut-il en conclure que, ainsi dynamisé mais menacé par les convictions, utopies ou désirs dont il procède, ce discours est trompeur ? Sa rationalité ne serait-elle qu'apparente et se ramènerait-elle, comme la logique du passionné ou du fanatique, à une tentative de justification ? Cet investissement même qui lui donne vigueur et tonus n'altère-t-il pas simultanément sa validité, au point de la réduire à la simple rationalisation de militantismes éclatés ?

Si un tel danger ne peut être ignoré, il semble susceptible d'être prévenu à condition que soient scrupuleusement respectées les clauses suivantes :

- concernant la compétence, la première suppose que les procédures choisies soient convenables et capables de fonder les résultats auxquels elles entendent aboutir. Cela implique, notamment, une méthodologie clairement exposée, contrôlable et reproductible. Or c'est en trop de « recherches » que l'examen fait à regret découvrir une problématique indécise ou mal centrée, des échantillonnages mal effectués, des techniques mal maîtrisées, un traitement statistique insuffisant ou impropre. A cet égard, et quoi qu'il en soit des réserves qu'appelle ce genre d'appréciation, il est regrettable que, - au terme du congrès international de 1973, un journaliste lui-même ait cru pouvoir écrire : « Bon nombre de discussions et de communications relevaient plus de la compilation, du discours mondain ou de la profession de foi que d'une véritable réflexion scientifique appuyée sur une méthodologie rigoureuse ou une expérimentation minutieuse »²⁰.

- Cas particulier de la précédente, la seconde est que les conclusions ne soient pas prédéterminées. Or, ne rencontre-t-on jamais de démarches qui n'ont guère su - ou voulu - éviter pétition de principe ou cercle vicieux ou qui, issues d'hypothèses d'emblée posées en certitudes, dégagent avec assurance des significativités non démontrées et affirment des thèses différentes de celles que l'expérience autoriserait à formuler mais curieusement voisines des opinions que soutiennent tel ou tel mouvement, association ou groupe de pression ? De même, qui ne connaît de ces questionnaires inducteurs, habiles à démontrer « scientifique-

ment » qu'élèves ou professeurs nourrissent des sentiments qui, comme fortuitement, confortent les préjugés du « chercheur » ou de son mandataire et, au demeurant, sont présentés de telle sorte qu'ils ne sauraient parvenir à d'autres résultats que celles qu'on croit avec innocence en dégager ? Enfin, l'éthique exclut de recourir à des citations tronquées ou à des affirmations hâtives ou erronées²¹. En d'autres termes, à la compétence doit s'ajouter l'honnêteté, c'est-à-dire la liberté vis-à-vis de soi, des préjugés préscientifiques, des solidarités et sympathies.

- La troisième, qui est comme le renversement de la précédente, c'est que le spécialiste soit libre vis-à-vis de l'institution au sein de laquelle il se trouve. Ainsi que l'a noté M. Legrand, « la recherche peut, en effet, être au service direct d'une politique. C'est le cas lorsque les décisions sont prises par le pouvoir politique et que la recherche est chargée d'explorer les voies et les effets de ces décisions. Le risque est grand, dans ces conditions, d'une complicité de fait inconsciente entre le chercheur et le politique, de telle sorte que les résultats de la recherche soient nécessairement favorables aux décisions prises. Mais le risque contraire existe aussi, et doit être rigoureusement assumé, d'une contradiction reconnue entre les résultats de la recherche et les effets escomptés par le politique. C'est pourquoi, dans cette première perspective, la recherche doit être libre, libre de ses méthodes, libre de ses conclusions et de ses publications »²².

- Posant sans doute les problèmes les plus délicats, la quatrième comporte que le recul maximal soit pris par rapport aux idéologies qui, comme par nature, se présentent sous forme de fausses évidences ou d'axiomes traités comme si leur universalité allait de soi²³. Cela affecte en particulier les concepts mobilisés et les problématiques orientées selon une série de postulats implicites, dépourvus de la validité que leurs utilisateurs leur prêteraient hâtivement. Certes, on doit éviter d'aboutir à inhiber toute recherche en engageant un processus de régression à l'infini qui consisterait, après avoir cru discerner l'idéologie de son adversaire, à amener celui-ci à dénoncer celle même qui consisterait à s'obstiner dans le discernement des idéologies avant d'être à son tour suspecté de ne contester cette démarche qu'en vertu d'une autre idéologie. Il reste que plusieurs de ceux qui reprochent à autrui d'être, à son insu, solidaire de telle ou telle devraient avoir

un égal souci d'identifier la leur. Une vraie critique de la non-scientificité porte contre la cécité de quiconque consentirait trop facilement une exception en faveur des résultats qui, quels qu'ils soient, confirment ses propres vues. Par exemple, pour certains, un discours qui emprunte une terminologie marxiste est scientifique ; mais tous n'en sont point sûrs ; ainsi, écrit le Père Madelin : « il y a plusieurs marxismes pratiques, le marxisme est en train de devenir une sorte d'auberge espagnole où communistes, gauchistes intellectuels, socialistes radicaux, russes, chinois, ne trouvent que ce qu'ils y apportent. En ce sens, je récus la prétention de « scientificité de l'analyse marxiste »²⁴.

4. LA RECHERCHE ACTION

Toutefois, la problématique de la scientificité est actuellement renouvelée par l'essor de la « recherche-action », telle qu'elle est issue des deux obstacles majeurs auxquels s'est heurtée la recherche de laboratoire²⁵.

- Ceux, d'ordre empirique, que soulèvent tant l'organisation et le déroulement d'un plan expérimental conforme aux exigences méthodologiques que les difficultés que les chercheurs doivent axu résistances des individus, administrateurs ou corps enseignant, et à la réglementation des institutions. Quant aux praticiens, ils sont à la fois déroutés par l'ampleur des moyens qu'elle appelle, déçus par la lenteur des délais qu'elle comporte, irrités par la rareté des démarches qu'elle achève.

- Ceux, d'ordre épistémologique, qui tiennent, par exemple, aux garanties de comparabilité des groupes, à la maîtrise des diverses variables, aux phénomènes d'équation personnelle, d'ordre relationnel et affectif. Or, en frappant de précarité les résultats acquis, ces entraves déçoivent le désir de sécurité qui fait souhaiter une didactique fermement assurée et, au contraire, confortent ceux qui doutent de la supériorité universelle d'une méthode et croient plutôt que des procédures différentes conviendraient mieux à des élèves différents.

Si l'on voit donc bien ce qui conduit vers la « recherche-action », il importe cependant d'autant plus de préciser ses

conditions de pertinence que sa définition et même sa mention sont omises dans plusieurs dictionnaires et vocabulaires spécialisés : ceux de M. Laeng, de F. Hotyat et D. Delepine-Messe, de L. Coudray, n'y font aucune allusion et ceux de P. Foulquie et de G. Mialaret évoquent globalement la notion de recherche, sans autre précision. En revanche, M. de Landsheere précise que, dans ce cas, « le chercheur s'engage en faveur de valeurs et d'objectifs définis, aux implications pédagogiques, psychologiques, sociales et idéologiques plus ou moins marquées. Il reste, cependant, en tant que scientifique, le garant d'une certaine objectivité. Il lui faut donc dissocier son influence propre de celle de la réforme scolaire ou de tout autre objet qu'il a mission d'évaluer »²⁶.

Sans entrer ici dans l'analyse des diverses acceptions que lui attribue la littérature éducationnelle contemporaine²⁷, notons aussi qu'elle est pleinement légitime mais qu'elle doit, pour être considérée comme recherche, satisfaire à certaines exigences :

- donner à l'étude des structures ou des procédures didactiques sur lesquelles elle porte une forme expérimentale telle qu'objectifs, hypothèses et critériologie soient clairement posées et la comparabilité assurée, c'est-à-dire que soient réunies dès le départ les possibilités d'un contrôle ;

- assurer la continuité et l'homogénéité de la pratique, tout au cours de son déroulement, pour que ce soit bien sur le même objet que s'effectue l'évaluation ;

- mettre en place des indicateurs précis, qui permettent des conclusions objectives, c'est-à-dire passer de l'opinion ou de la conviction à une connaissance qui fonde l'estimation de sa part de validité et de sa part de précarité ;

- accepter que l'hypothèse initiale soit infirmée, donc que la fin visée se révèle hors d'atteinte, la structure inefficace ou la méthode inajustée à ses buts.

A ces conditions, elle revêt un grand intérêt et, pour différente qu'elle soit de celle de laboratoire, elle constitue une démarche non mineure mais originale. Beaucoup d'innovations se perdent, faute d'avoir été évaluées, ce qui les condamne à n'avoir d'autres justifications que l'enthousiasme qu'elles soulèvent pendant un temps, puis à égarer le bénéfice des essais qu'elles ont comportés. Mais, comme l'écrit excellemment M. Desroche : « d'agissant

d'une "recherche-action", c'est-à-dire d'une opération dont le titulaire est l'auteur de la recherche après avoir été ou tout en étant l'acteur de cette action, le dit auteur est simultanément d'autant mieux mais aussi d'autant plus mal placé qu'il fut ou qu'il est conjointement acteur... Toute recherche suppose en effet une conjugaison optimale entre une participation qui fait entrer dans son domaine et une distanciation grâce aux méthodes pour s'en sortir. C'est là le handicap fréquent de l'auteur-acteur. Toute recherche, surtout la recherche-action, suppose ainsi une méthodologie de la distanciation »²⁸. C'est dire que plus grave est le danger et plus exigeante doit devenir la méthodologie. La recherche est, ici, un aspect de l'action, son aspect intellectuel et argumentatif. Mais il n'y a recherche que s'il y a doute. Aussi faut-il que la conviction de l'agent ne lui interdise pas d'en envisager et d'en accepter l'infirmité. A la limite, si son travail n'aboutit pas au moins à complexifier ses vues, on peut craindre pour son authenticité. On comprend donc très bien les raisons qui sont suscitées la recherche-action et celles de son succès. Sans nier la validité des études de laboratoire, les critiques qu'elle lui adresse sont pertinentes et expliquent son essor. Aussi bien cela vaut-il simultanément pour les autres pratiques sociales que nous avons évoquées : sciences de la gestion, sciences de la famille, etc. S'il s'impose de constater leur amplification, la question est aussi, en revanche, des conditions auxquelles on peut les réputer « scientifiques ». Et cela renvoie, contre les tentations positivistes, à la définition d'une scientificité non pas moindre mais autre et, comme H. Desroche l'a encore décisivement montré, à l'identification des clauses auxquelles un acteur peut devenir un auteur à qui l'implication n'interdise pas le recul.

5. LE STATUT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

En définitive, une saine conception de la science doit éviter deux erreurs : la croire dissociable de son contexte et, inversement, réductible à la rationalisation de préjugés. Certes, la nature même des problèmes traités n'est pas fortuite et les situe nécessairement dans le registre, concret et passionné, du philosophique et

surtout, du politique. Mais, s'il est vrai de dire que tout est politique et celui-ci en tout, le politique n'est pas tout et n'interdit point la rationalité des démarches qui s'exercent sur les problèmes, y compris politiques. Et tel est précisément le rôle de l'Université d'intervenir conformément aux exigences intellectuelles qui la spécifient et qu'elle a pour rôle de diffuser. Si les questions posées viennent de la conjoncture, le traitement qui leur est appliqué doit toujours respecter les réquisits permanents de l'esprit scientifique. En ce sens, une démarche objective ne permet pas de démontrer n'importe quoi, et la pertinence de sa méthodologie fonde celle des savoirs qu'elle élabore. Il ne faut donc point confondre la réserve critique que requiert l'examen des concepts avec la légitimité d'une récusation des résultats.

Plus encore, comme l'a bien montré M. Filloux, « les sciences de l'éducation », précisément en tant qu'elles se distinguent des « sciences pédagogiques » et que le « désir » du chercheur correspondant n'est pas identique au désir du « pédagogue », se caractérisent par le refus de s'enfermer dans une recherche prédéterminée et par la volonté de conduire une investigation libre de poser comme elle l'entend ses problématiques : « le passage de la recherche centrée sur le problème du pédagogue à la recherche centrée sur le champ – où – le pédagogue – se pose – le problème signifie le passage d'un type de désir à un autre type : c'est-à-dire le passage à une perspective née d'un désir scientifique sur l'éducation »²⁹.

On ne saurait donc nier a priori la validité de ces disciplines. Leur situation n'est en rien scandaleuse ou paradoxale ; s'en étonner, la dénoncer comme intolérable et, plus encore, croire, se faisant, doner des preuves d'originalité, ce serait céder à une conception néo-positiviste du savoir, dont on négligerait de mesurer la dimension temporelle, donc à une idéologie qui empêcherait de saisir que toute « science » est située. En revanche, ces remarques établissent l'opportunité d'une épistémologie ; si notre objet n'est pas ici de l'élaborer – elle requiert un ouvrage qui lui soit exclusivement consacré tandis que l'intention de celui-ci est seulement de situer les principaux problèmes et d'y introduire – il comporte cependant de souligner fortement son utilité, qu'a également, encore que trop succinctement, stipulée le congrès international de 1973³⁰.

Comme l'a, dans un registre légèrement différent, écrit M. Lobrot, « la science de l'éducation, qui n'est en aucune manière une science objective et théorique est, par contre, une science de la pratique. C'est d'ailleurs la seule science qui soit vraiment une science de la pratique. Nous pourrions l'appeler une praxologie »³¹. Ce statut original entraîne des difficultés d'ordre technique – qu'on songe par exemple à celles que soulève l'observation des conduites didactiques du corps enseignant³² – mais aussi épistémologique : traitant d'un phénomène qui inclut nécessairement un projet, une dimension axiologique, elles-mêmes mues par un vecteur de même type, ces disciplines appellent une discussion critique, qui porte à la fois sur la valeur intrinsèque des normes immanentes à ce projet et sur les motifs qui amènent à étudier celui-ci. Mais cela n'altère en rien la possibilité d'une démarche rigoureuse, même si beaucoup se dispensent d'y consentir.

Cela s'impose d'autant plus que, si ces recherches participent à l'exigence scientifique, c'est d'une manière originale, non seulement parce que les sciences humaines sont irréductibles à celles de la nature mais, surtout, parce que chacune d'elles mobilise sa propre méthodologie : celle de l'histoire n'est pas analogue à celle de la psychologie ni celle-ci à celle de la sociologie. Aussi bien l'expression même qui les désigne projette-t-elle et leur participation à la scientificité et leur irréductibilité à une conception positiviste de celle-ci. Si, en effet, l'unicité d'une discipline favorisait cette dernière, la pluralité facilite au contraire un certain recul ; elle postule soit une hésitation sur le choix de l'approche pertinente, soit une complémentarité des approches, donc l'insuffisance de chacune, isolément considérée. La spécificité des sciences de l'homme est là ; celle des sciences de l'éducation en particulier.

*
* *
*

Contrairement à certaines suspicions, celles-ci apparaissent donc bien comme légitimes. En tant que telles, elles ne sont pas asservies à un seul régime de fins, mais disposent d'une certaine autonomie d'élaboration. Certes, elles reçoivent l'influence des

problèmes du temps, mais cela n'est pas une infériorité ; c'est une originalité, qui n'exclut nullement la possibilité de se constituer selon une méthodologie satisfaisante. Leur vecteur idéologique n'est pas éliminable, puisque c'est lui qui les dynamise, mais il est susceptible d'une mise à distance et d'une évaluation, que favoriseraient précisément les soupçons qui les atteignent ; et c'est lui qui fournit à la fois sa tâche et sa légitimité à une investigation épistémologique ordonnée à statuer sur la pertinence d'une approche interdisciplinaire. Moyennant de telles précautions, ces travaux sont d'autant plus valides qu'ils sont les seuls à pouvoir introduire en ce domaine intelligibilité et rationalité.

NOTES

1. R. LOURAU, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, p. 135.
2. *Ibid.*, p. 140.
3. R. LOURAU, *Sciences de l'éducation et analyse politique*, p. 105.
4. *Ibid.*, p. 104.
5. Sur le même thème, cf. L. LURCAT, *Individualisation de la pédagogie et sélection*.
6. R. LOURAU, *L'illusion pédagogique*, pp. 16-17. Cette critique rejoint le rejet de l'impératif de réserve si fortement exalté par Jules Ferry et souvent dénoncé, aujourd'hui, comme la dissimulation perfide d'un enseignement de classe. Réactivant à leur usage l'argumentation dont se prévalaient volontiers, naguère, les défenseurs des établissements privés, pour qui toute éducation est nécessairement orientée, des auteurs aussi divers que F. CHATELET (*La philosophie des professeurs*, notamment p. 163), P. THUILLIER (*Socrate fonctionnaire*, notamment p. 230), P. JOUGUELET (*Laïcité, liberté et vérité*), ou M. FREIRE (*L'éducation : domestication ou libération ?*, p. 194), réprouvent la neutralité comme un instrument de lutte de l'idéologie dominante, destiné à convaincre tous les esprits de reconnaître à leur détriment des valeurs placées à son seul service ou confisquées et détournées de leur fin par la bourgeoisie et d'introjecter des principes ou d'assimiler une mentalité qui les aliènent.
7. R. LOURAU, *L'illusion pédagogique*. C'est nous qui soulignons.
8. M. DEBESSE le précise excellemment aussi in *Défi aux sciences de l'éducation*, p. 11.
9. R. LOURAU, *Sciences de l'éducation et analyse politique*, p. 103.
10. F. OURY et J. PAIN, *Chronique de l'école-caserne*, pp. 39-42.
11. Il va de soi que ce n'est en rien sur ce point que portent ces remarques.
12. Cf. supra, ch. I, pp.
13. Sur la notion d'idéologie, cf. *Economie et humanisme*, n° 194, juillet-août 1970.
14. R. TORT, *Le quotient intellectuel*, pp. 19 et sq. et 171.

15. R. LOURAU, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, pp. 142-143.
16. L. JACOBSON et R. ROSENTHAL, *Pygmalion à l'école*.
17. P. BOURDIEU et J.-P. PASSERON, *Les héritiers*.
18. Ph. FRITSCH, *La formation des adultes*.
19. Ch. BAUDELOT et R. ESTABLET, *L'école capitaliste en France*.
20. F. GAUSSEN, *Le congrès international des sciences de l'éducation*, p. 8.
21. Faut-il citer ici l'exemple navrant de l'article publié dans les numéros des 2 mai et 18 juillet 1974 du journal *Témoignage Chrétien*, sous la signature de M. SANDRO qui, prétendant combattre l'œuvre d'Alfred BINET, ne craint point de lui attribuer un texte écrit 10 ans après sa mort par Th. SIMON, lequel, en outre, dans les lignes incriminées, rapporte une pensée de Terman ? (Cf. *Bulletin de la société Binet-Simon*, n° 540, pp. 292-294).
22. M. LEGRAND, *Pourquoi la recherche pédagogique ?*, p. 21.
23. M. ARDOINO, notamment, le souligne : cf. « Place et importance d'une dimension temporelle pour une épistémologie clinique », in J. GUYOT, *op. cit.*, p. 105.
24. H. MADELIN, *De la scientificité de la philosophie marxiste*, p. 30.
25. On trouvera une pertinente approche de ces problématiques in A. GILLE, A. DEHAUT et G. MEURIS, *Le cinquantenaire du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Louvain*.
26. *Sur l'histoire et les conceptions possibles à la notion de recherche-action*, cf. G. AVANZINI, *la notion de recherche-action* ; cf. aussi Ch. DELORME, *De l'animation pédagogique à la recherche-action*.
27. G. DE LANDSHEERE, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, p. 236.
28. H. DESROCHE, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, T. 2, pp. 68-69.
29. J.-P. FILLoux, *Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation*, p. 20.
30. Congrès international des sciences de l'éducation, *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, pp. 291-309.
31. M. LOBROT, « La recherche en sciences de l'éducation », in J. GUYOT, *op. cit.*, p. 130.
32. Sur ce point, cf. G. de LANDSHEERE, *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*.

CHAPITRE VI

SCIENCES DE L'ÉDUCATION, DOCTRINES DE L'ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE

Si valides qu'elles soient, épuisent-elles l'étude de leur objet ? Celui-ci comportant nécessairement, comme nous l'avons vu, la référence à des valeurs qui la finalisent, à des idéologies qui l'orientent et la dynamisent, donc à des normes qui le régulent, ces dernières appellent une approche originale, adéquate à leur nature. Elles requièrent, pour argumenter à propos de leur légitimité et de leur pertinence, l'élaboration de doctrines et, tout spécialement, le recours à une philosophie ? Mais, alors, quels rapports celle-ci entretient-elle avec la démarche objective ? Sont-ils de type compétitif et concurrentiel ou s'agit-il, au contraire, d'une collaboration féconde et compétences différentes mais également bienvenues ?

*

* *

1. D'UN EXCLUSIVISME...

Pour beaucoup, tout se passe comme si l'essor de l'une devait entraîner la régression de l'autre et était conditionné par elle. Ainsi avons-nous vu comment ceux qui voulaient exiger une science de l'éducation entendaient par là même récuser la philoso-

phie comme arbitraire¹. Aujourd'hui encore, certains refusent toute normativité au nom de la positivité ; sans doute conviennent-ils, assez volontiers ou à la rigueur, que les résultats obtenus par les disciplines expérimentales doivent ensuite, pour être en mesure d'orienter l'action, être classés, ordonnés, constitués en un corps cohérent ; en ce sens, ils tolèrent, voire souhaitent, une épistémologie qui statue sur la pertinence des acquisitions et fasse passer de la pluridisciplinarité, ou juxtaposition de savoirs spécialisés, à l'interdisciplinarité et à l'explication des convergences en vue de la fixation d'une conduite ; toutefois, ils rejettent la philosophie, a fortiori la théologie, et la considèrent comme disqualifiée en tant qu'elle impliquerait une doctrine arrêtée a priori et au terme d'un choix discutable. Du fait de leurs progrès et de l'assise que leur donnent les disciplines fondamentales, les sciences de l'éducation pourraient, à leurs yeux, gérer et déterminer à elles seules la pratique correspondante ; toute axiologie serait à traiter comme résiduelle et liée à une époque où l'on ne spéculait que faute de disposer des connaissances affranchies qui permettent maintenant de s'émanciper de sa tutelle. Pour retenir l'exemple que proposent, sans y adhérer, M. Levêque et Mme Best, « la psychologie génétique et la psychologie expérimentale réunies... fournissent suffisamment de renseignements pour savoir à quel niveau d'âge mental enseigner telle notion linguistique ou telle notion mathématique »² ; de même, MM. Juif et Dovero croient-ils que « les sciences de l'éducation ont aujourd'hui la *prétention de dépasser* à la fois la spéculation philosophique et l'empirisme technique »³.

Or ce point de vue est erroné et mérite bien d'être considéré comme l'expression d'une « prétention ». En effet, qu'on les connaisse ou non, que leur adoption et leur justification soient claires ou confuses, qu'elles ressortissent à l'opinion empirique ou à une « politique de l'éducation » ou, au niveau le plus élaboré, à une problématique proprement philosophique, des finalités sont toujours immanentes aux conduites éducatives et en sont à la fois régulatrices et dynamogènes. Il est donc indispensable de les analyser et de débattre de leur pertinence. Aussi bien, s'il est vrai que la psychologie peut aider à dire comment enseigner l'orthographe, n'est-ce pas à elle de dire – et n'est-ce point elle qui dit – s'il faut l'enseigner ou quelle place lui donner. C'est pourquoi,

comme l'assurent encore M. Levêque et Mme Best, « le projet philosophique de Platon, de Descartes, de Kant ou de Marx se situe au-delà de l'épistémologie »⁴. Ceux qui, au nom du progrès des sciences humaines, refusent la philosophie comme idéologique et infra-scientifique le font donc, quoique souvent à leur insu, au nom d'une épistémologie néo-positiviste, voire scientiste, c'est-à-dire d'une autre idéologie qui relève, comme toutes, d'une évaluation ordonnée à dépister les choix qu'elle dissimule, pour s'il y a lieu, argumenter en faveur de choix différents et mieux fondés.

Les sciences de l'éducation ont en commun de porter sur un objet qui n'est pas un « objet » mais un « sujet » en cours de formation, c'est-à-dire sur qui s'exerce une action suspendue à des principes. Il en résulte non seulement des astreintes déontologiques, qui excluent certaines techniques et imposent certaines prudences, mais aussi l'impossibilité d'éliminer ce qui constitue l'originalité de « l'objet » étudié et qui, résidant précisément dans la présence d'une dimension normative, le différencie de ceux que « la vie » offre à la biologie ou « la nature » à la physique ; autrement dit, le champ ouvert aux chercheurs est moins un « objet » qu'un « objectif », c'est-à-dire un type d'homme, qu'on se propose d'élever.

Cette insuffisance des « sciences » en tant que telles n'est pas provisoire mais définitive, non pas contingente mais nécessaire. C'est à jamais et intrinsèquement que l'organisation de l'éducation ne dépend point seulement d'elles. Même plus élaborées et à les supposer parvenues au point optimal de leur essor, elles demeureront incompetentes pour prescrire les valeurs. Si indispensables soient-elles, c'est d'une carence constitutionnelle qu'elles sont atteintes car c'est constitutionnellement aussi que le débat relatif aux finalités concerne l'éthique et l'axiologie. Ainsi y a-t-il simultanément lieu de favoriser l'essor de celles-ci et de ne point considérer la démarche objective comme exclusive d'une téléologie dont les stipulations n'en relèvent pas.

Certes, M. Lallez a raison de noter qu'il y aurait peut-être « erreur et danger à concevoir les rapports de la philosophie et des sciences de l'éducation selon le modèle de l'antinomie (exclusion de la philosophie) ou de la dépendance (les choix philosophiques sont finalement déterminants). Des sciences (économie de

l'éducation) ou des techniques scientifiques (ex. l'évaluation) peuvent mettre en question non seulement les moyens employés pour atteindre les objectifs mais les objectifs eux-mêmes. La mise en œuvre d'une technologie de l'éducation, apparemment neutre, peut, sans qu'on en soit conscient, mettre en cause les objectifs fixés en leur en substituant de nouveaux »⁵ ; et cela est particulièrement vrai de la technologie, notamment audio-visuelle. Mais cette remarque milite précisément en faveur d'une réflexion philosophique : de ce que la dynamique scientifique valorise plus ou moins subrepticement certains buts, il faut conclure non à son aptitude à prescrire des fins mais à l'opportunité d'une vigilance ordonnées à déceler celles qu'elle dissimule et, parfois, se dissimule elle-même à elle-même. La présence d'une axiologie illicite incite nécessairement à la juger, sa ratification immédiate projetant elle-même un jugement de valeur.

C'est pourquoi, en analysant minutieusement les controverses dont elle est l'objet depuis quelques années, M. Joannes montre qu'il est impossible de l'éliminer⁶ ; élargissant le débat, M. Duborgel s'est également interrogé sur « le sens, les exigences et les conditions d'exercice d'un questionnement philosophique des phénomènes éducatifs »⁷ ; et il en distingue quatre modalités. La première, la plus périphérique, consisterait dans le relevé historique des doctrines qui les concernent, mais non sans le risque de donner le sentiment de constituer un palmarès un peu anachronique et sans portée. D'ordre épistémologique, la deuxième a pour rôle d'évaluer la scientificité des démarches qui se réclament des sciences de l'éducation mais, pour légitime et utile qu'elle soit, elle n'en désigne qu'un aspect. Beaucoup plus important, le troisième est d'étudier les valeurs et les fins des systèmes éducatifs ; il s'agit là d'une tâche foncièrement philosophique. Enfin, le quatrième se donnerait pour objectif, face à l'hétérogénéité des sciences de l'éducation, de les mettre en regard les unes des autres, de comparer leurs apports respectifs et de dégager le sens de la diversité de ceux-ci. Et montrant les mérites et les limites de chacune de ces approches, il propose d'aller plus loin, pour comprendre l'éducation comme manifestation de l'activité qui, à travers son éducatibilité, révèle l'homme comme être de culture et comme capacité d'imaginaire, toujours mue par la représentation d'un projet qui l'active.

2. ... A L'EXCLUSIVISME CONTRAIRE

Inversement, d'autres croient pouvoir se passer de toute approche objective et, à ce titre, récusent notamment toute investigation didactique et toute vérification expérimentale de l'efficacité des procédures employées ; ce contrôle projetterait en effet l'intention de faire violence aux écoliers, en substituant à leurs intérêts un impérialisme adultocentrique qui, mû par son impatience, refuserait les délais que requiert la maturation psychologique. Elle impliquerait aussi la croyance illusoire selon laquelle, en dépit de la diversité des personnalités, l'enseignement serait uniformisable ; or, la portée du travail intellectuel étant proportionnelle au désir d'apprendre, les techniques, quelles qu'elles soient, n'y suppléent pas et aucune standardisation qui ignorerait le rythme aussi bien que les résistances de chacun ne serait instaurée avec fruit ; ainsi Neill note-t-il : « Nous n'avons pas de méthodes nouvelles parce que nous ne pensons pas que, dans l'ensemble, les méthodes d'enseignement soient très importantes en elles-mêmes. Il importe peu que telle école enseigne la division à plusieurs chiffres par telle méthode et qu'une autre l'enseigne par une méthode différente car, en définitive, la division n'a une importance en elle-même que pour celui qui veut apprendre à la faire, et l'enfant qui veut apprendre à la faire l'apprendra, quelle que soit la façon dont elle lui sera enseignée »⁶. M. Dennison dénonce aussi « certains mythes néfastes au sujet de l'éducation, notamment que les progrès de l'enfant sont en relation directe avec les méthodes d'enseignement »⁷.

Pour certains de ceux qui se réclament de la non-directivité ou de la « pédagogie sauvage », il serait également contradictoire de prétendre à la fois inviter les écoliers à abandonner les institutions instituées pour devenir auto-instituants et arrêter une fois pour toutes et avant eux une organisation scientifiquement établie. Aussi bien toutes les procédures sont-elles possibles ; aucune n'est considérée comme portant avec elle, toutes choses égales par ailleurs, la garantie du succès. En revanche, toute programmation standardisée et présumée suspendue à une réceptivité analogue chez chacun, toute correspondance censée nécessaire d'un procédé à un âge mental, toute corrélation entre une

progressivité normalisée et les exigences attribuées à une discipline, toute méthodologie uniformisée sont rejetées au même titre que la démarche expérimentale, car elle impliquerait trop de rigidité ; le recueil de données dont la collecte serait effectuée en vue d'un traitement statistique supposerait de même des conditions contraires à l'exercice de la spontanéité et à l'appartenance de la classe à elle-même. En définitive, demande M. Barlow, « peut-on jamais prouver quoi que ce soit en matière de pédagogie ? Il n'y a pas de recettes en ce domaine, pas de directives, mais seulement des directions de recherches », ou encore : « La pédagogie sera toujours le domaine... de l'imagination, de l'initiative à tout instant. Comme telle, elle est sans cesse à réinventer »⁸ ; et il précise : « Les techniques pédagogiques sont une belle et noble chose mais elles ne sont pas le tout de l'acte d'enseigner. L'enseignement est d'abord une recontre »⁹. Notant que « les innovations en matière d'enseignement ne valent pas par elles-mêmes, elles doivent servir une conception de l'éducation »¹⁰, les auteurs de *Changer l'école* déclarent aussi : « Les méthodes, les procédés et techniques ne sont pas l'essentiel de la pédagogie, c'est d'abord d'une attitude nouvelle qu'il s'agit »¹¹.

Ces auteurs aiment cependant à fournir leur « témoignage » pour confronter ceux qui, découragés à la perspective des difficultés que soulève la conversion de leur classe, concluraient trop vite à la vanité d'un tel dessein¹² ; ils pensent montrer par là que, quoi qu'il en soit des lourdeurs bureaucratiques, des résistances administratives et de la défensivité des élèves devant une liberté qu'on les a jusqu'alors dissuadés d'investir scolairement, le remaniement est possible ; ainsi serait donnée confiance à ceux que séduisent le même risque ou la même aventure ; ils apportent donc moins une aide technique qu'un soutien affectif et ajoutent à la chaleur du « groupe classe » celle de « l'équipe » des éducateurs engagés dans le même pari ou la même lutte.

Cette attitude anti-scientifique n'est pas moins erronée que son contraire. Le discours normatif ne suffit pas. Ceux qui s'y limitent oublient que, les fins étant fixées, il reste à déterminer des moyens efficaces ; or ceux-ci ne vont pas de soi et, plus que d'être affirmés tels, appellent des études précises et organisées. Faute d'y recourir, on se condamne à demeurer au stade des initiatives individuelles ou isolées, sans pouvoir démontrer à quiconque leur

pertinence ; plus encore, on donne à penser que leur éventuelle réussite sociale tient exclusivement au talent charismatique de ceux qui les ont tentées mais qu'elles ne sont pas reproductibles. Enfin, en négligeant de fournir un modèle clair et explicite, c'est-à-dire capable d'être substitué aux méthodes traditionnelles que l'on récuse, on condamne à l'immobilisme des éducateurs de bonne volonté qui ont le sentiment d'être encore démunis de l'instrument neuf qu'ils souhaiteraient cependant acquérir. Plus globalement, M. Hadji a bien montré comment, dans l'entier et indispensable respect de la spécificité de chaque approche, leur mise en rapport est indispensable car la connaissance multidimensionnelle de ce qu'est l'homme est utile à la position des fins de l'éducation : non que ces dernières doivent découler d'un savoir objectif mais parce que celui-ci peut éclairer le choix de celles-là¹².

3. LA SOLIDARITÉ DES DEUX APPROCHES

Dans ces deux cas, que nous avons étudiés, les relations entre science et philosophie sont conçues selon le type de la variation en sens inverse et de la compétition pour la conquête d'un champ. Or, il faut impérativement les entendre autrement et considérer que, loin de s'exclure, elles s'appellent l'une l'autre et s'interconditionnent. Comme le dit M. Mialaret : « améliorer pour tendre vers un but, perfectionner pour se rapprocher d'un idéal, tout ceci suppose que nous avons explicitement défini un système de valeurs au service duquel se placent à la fois l'éducation et la recherche pédagogique. Dans ce domaine, praticiens et chercheurs doivent avoir des points communs, une philosophie de l'éducation identique. Une recherche ne se référant pas à un système de valeurs n'est pas concevable en pédagogie puisque cette recherche doit améliorer la pratique, donc l'action sur l'élève et cette action ne peut se faire dans l'obscurité philosophique, sans la connaissance du but vers lequel elle doit tendre »¹³. A cet égard, l'approche scientifique n'est pas secondaire mais seconde, vu qu'elle ne s'organise que postérieurement à l'adoption des fins. Le paradoxe est même que, en prétendant exploser la

philosophie ou la rendre inutile, à la rigueur on bloquerait toute recherche objective car, du fait des désaccords ou conflits dont la théorie de l'éducation est l'objet ou l'enjeu, tout se passerait alors comme si elle ne savait plus sur quoi s'exercer.

Inversement, l'axiologie appelle d'être prolongée par une démarche scientifique. Ainsi en va-t-il, par exemple, du thème de l'égalisation des chances culturelles et des modèles didactiques pertinents en la matière ; s'il requiert une approche philosophique qui élucide les diverses acceptions de la notion d'égalité et au-delà des polémiques, justifie la conception à laquelle on a adhéré, il n'exige pas moins une procédure qui démontre, singulièrement par référence à la biologie, à la psychologie et à la sociologie, ses voies de réalisation. Le projet d'un « enseignement démocratique » comporte des besoins analogues : son élaboration réflexive est urgente, vu la multiplicité des interprétations qu'on peut en donner, mais l'étude de ses moyens de réalisation l'est aussi. De même le concept de liberté est-il environné de beaucoup de confusions – libéralisme, libertarisme, autorité, autoritarisme, pression, répression, violence, coercition – à dissiper ; mais la fixation des méthodes qui amènent au type de liberté choisi suppose une vérification sûre. Celle-ci s'avère donc indispensable à qui veut éviter de céder à ce que Bossuet tenait pour « le pire dérèglement de l'esprit », à savoir « de considérer que les choses sont comme nous voudrions qu'elles fussent ».

C'est pourquoi il est erroné de prétendre que pédagogie objective et pédagogie normative varient en sens inverse ; en fait, elles varient dans le même sens, la deuxième mobilisant la volonté d'organiser la première et la précédant en lui fournissant ses idéaux. En définitive, s'il n'y a pas de philosophie, les sciences sont inhibées, faute de savoir sur quoi faire porter leurs techniques. Loins d'être opposées ou concurrentielles, l'une et l'autre sont solidairement requises ; leur double essor est indissociable et leur rapport fonctionne sur le mode de l'inter-stimulation.

Nous avons dit comment¹⁴ des trois paramètres de l'acte éducatif, le premier est constitué par son système de finalités, lié au choix d'une culture, d'une philosophie, d'une morale, d'une religion, d'un type de société, donc d'une synthèse originale d'éléments cognitifs et d'idéologie, dont on se propose de provoquer l'intériorisation ; il dépend, en même temps qu'il l'anime, de

l'objectif d'une institution éducative ou d'une société globale donnée, tel que l'énoncent, selon une règle unique de pondération, les diverses rubriques de la programmation et que le poursuit le climat relationnel ordonné à induire les habitudes mentales et morales qui définissent un profil d'adulte. C'est pourquoi M. Debesse écrit que « la pédagogie de l'éducation nous montre... que les méthodes de formation des jeunes à une même époque dépendent étroitement du genre de vie, du régime politique et social de chaque pays. Le type culturel se forme et se reflète à la fois dans l'éducation »¹⁵.

Pour dynamogènes et prioritaires qu'elles soient, les finalités ne sont cependant pas la seule composante ; constitué par la nature des contenus programmés, la deuxième procède des connaissances acquises à une époque déterminée sur la structure intrinsèque et les exigences internes des techniques et disciplines inscrites au plan d'études ; cela en amène en effet les praticiens à prescrire une progression, des exercices et des démarches qui, à la limite, leur apparaissent comme nécessaires. La lecture, la grammaire ou la mathématique sont enseignées selon l'idée que l'on nourrit de leur structure, qui induit des conséquences d'ordre didactique.

Enfin, dépendant de l'état des sciences humaines ou, plus simplement, des stéréotypes qui ont cours à un moment donné, une troisième réside dans la représentation du sujet enseigné : par exemple, selon qu'on croit l'enfant disposé ou non au travail scolaire, porté ou non à l'effort, doué d'une nature plutôt indigente dont l'essor est suspendu à la qualité d'apports exogènes ou, au contraire, fort d'une richesse native qu'on doit se contenter d'exploiter, on adopte vis-à-vis de lui des styles inégalement pressifs ou confiants, interventionnistes ou attentistes.

Une méthode d'enseignement ou d'éducation est une manière, générale ou appropriée à une discipline déterminée, d'organiser la vie de la classe en fonction de ces trois facteurs que, selon des modalités complexes d'équilibre, elle intègre et articule ; qu'elle émane d'une élaboration scientifique ordonnée à préconiser à partir d'elles des conduites didactiques ou se forme empiriquement au terme de longs tâtonnements, elle est construite sur cette triangulation et subsume l'ensemble des démarches concrètes qui satisfont simultanément à leurs exigences. Mais, si l'histoire les a de facto solidarisés, ces paramètres ne sont pas intrinsèquement

indissociables. L'étude des étapes de leur développement et de leur articulation montre aisément que leur fusion s'est opérée à travers le temps et demeure contingente ; de plus, leur hétérogénéité de nature et d'origine persiste, de sorte qu'ils ne se modifient pas toujours en même temps ; chacun ayant sa dynamique propre, ils sont capables de transformations autonomes ; ainsi la psychologie s'est-elle approfondie avant que progresse la linguistique. Or, dès lors que l'un d'eux est périmé ou remanié – a fortiori quand c'est le cas de deux d'entre eux ou des trois – l'ensemble qu'a constitué leur union se disloque, ce qui en rappelle une synthèse nouvelle.

Ces trois variables relevant d'obédiences épistémologiques spécifiques, ce sont des méthodes originales qui conviennent à la révision du chacune. Ayant trait aux finalités, le premier requiert une approche philosophique, seule apte à statuer en ce domaine. Or, latentes ou patentes, les normes apportent l'élément décisif de l'éducation ; le règlement de tous les problèmes particuliers est subordonné à leur détermination ; à la base de toute pratique agit la double représentation d'une modèle d'homme et d'un modèle de société qui s'articulent réciproquement l'un sur l'autre et dont la mise en relation donne sens et fonction aux instances appropriées, auxquelles revient la responsabilité de multiplier le premier et d'établir la deuxième, c'est-à-dire, en définitive, d'assurer leur interdépendance. Mais les finalités ne suffisent pas et on ne peut en déduire une conduite didactique conforme ; la fixation de celle-ci appelle la consultation des deux autres paramètres, lesquels dépendent l'un et l'autre d'une étude scientifique, par exemple biologie, psychologie, sociologie ou disciplines d'enseignement. D'autre part, la vérification de la pertinence et de l'efficacité des procédures ressortit à la même démarche.

*
* *

En tant que telle, l'étude de l'éducation dépend de multiples approches : celles qui, portant sur ses conditions passées ou à venir, mobilisent les disciplines aptes à les préciser, mais aussi celles qui, en analysant le sens et la légitimité au regard de l'éthique ou de l'axiologie, s'efforcent de dégager de ces dernières

des normes à la fois régulatrices et dynamogènes. Aussi ne constitue-t-elle en rien un domaine composé de secteurs qui auraient à s'autonomiser ou à se délimiter les uns les autres par les restriction des territoires voisins et la redistribution de leurs frontières respectives, afin que chacun puisse enfin devenir le matériau d'une ou de plusieurs approches originales ; elle est plutôt le lieu d'interférences d'une pluralité de démarches, qui fournissent toutes une contribution originale à la connaissance des modes d'obtention d'une fin dont la détermination ultime échappe aux sciences en tant que telles, si indissociable soit-elle des moyens et si tentés ceux-ci soient-ils d'imposer subrepticement les fins latentes qu'engagerait leur dynamique ou que dissimulerait leur usage.

NOTES

1. Cf. supra, chap. I.
2. R. LEVÊQUE et F. BEST, « Pour une philosophie de l'éducation », in M. DEBESSE et G., *Traité des sciences pédagogiques*, p. 83
3. P. JUIF et F. DOVERO, *op. cit.*, p. 22. C'est nous qui soulignons.
4. R. LEVÊQUE et F. BEST, *op. cit.*, p. 83
6. A.-S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill*, pp. 22-23
7. G. DENNISON, *Les enfants de First Street*, p. 17
8. M. BARLOW, *Enseigner le français aujourd'hui ?*, pp. 117-118
9. *Ibid.*, p. 137
10. J. MONTAVILLE et P. ACKERMANN, « Le C.E.S. de Suay-en-Brise », in M. LOBROT, *Changer l'école*, p. 73
11. J. BRISSAUD, F. PAGES, J. PRIEUR et E. VIEIL, « Quel avenir pour la pédagogie ? », in M. LOBROT, *Changer l'école*, p. 208
12. L. CROSS, *L'explosion scolaire*, p. 242
13. Ch. HADJI, *L'introuvable, philosophie de l'éducation*
14. G. MIALARET, *La recherche scientifique et la pratique pédagogique*, p. 23
15. M. DEBESSE, « Les méthodes pédagogiques », in J. PIERON et col., *Traité de pédagogie appliquée*, t. 4, La formation éducative, p. 760
16. Sur ces points, cf. aussi G. AVANZINI, *Recherche et registres de recherche en éducation*.

CHAPITRE VII

DE LA PORTÉE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Suscitées par les idéologies, courants de pensée et idéaux et controverses qui les provoquent et les stimulent, les sciences de l'éducation se développent. Mais, si valides et intrinsèquement intéressantes soient-elles, constituent-elles seulement un divertissement de laboratoire et une activité réservée à certains spécialistes, servent-elles exclusivement à accroître un savoir sans portée ou, au contraire, ont-elles une efficacité propre ? En particulier sont-elles aptes à contribuer à modifier les pratique éducative, l'Ecole et même, plus globalement, la société ? Leur impact éventuel est-il mesurable à court terme ou à long terme ? Des obstacles déterminés s'opposent-ils à leur essor et à quelles conditions celui-ci est-il suspendu ? Tels sont les points sur lesquels il est maintenant indispensable de s'interroger.

*
* *

1. DES CHANCES DE LA RECHERCHE...

Dans un texte récent. M. Roller déclare impossible d'éviter de se demander si, depuis 1945, la recherche en matière éducationnelle avait provoqué un progrès dans l'Ecole : « L'attitude expérimentale que je me dois de conserver ici ne m'autorise pas à répondre de manière négative ; elle ne m'autorise pas non plus à

donner une réponse positive nette et riche de faits irréfragables »¹. La même préoccupation inquiéta l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française² lors du colloque qu'elle tint à Liège en 1964, puis du congrès qu'elle réunit en 1967 à Sheerbrooke sur les « raisons pour lesquelles ce fossé entre la pratique de l'éducation et la recherche pédagogique ne se comble pas aussi rapidement que nous voudrions le voir se combler »³.

Une telle situation paraît, en effet, paradoxale à qui songe à la sûreté des procédures dont on dispose aujourd'hui et dont, on le sait, Alfred Binet avait déjà fixé les étapes, inauguré les démarches et testé la fécondité⁴. Cette méthodologie fut ensuite remarquablement approfondie et développée par R. Buyse, de qui il convient de saluer la rigueur de la contribution à la didactique expérimentale⁵, c'est-à-dire, selon la pertinente définition de M. Dottrens, à cette « discipline de la pédagogie qui applique à l'étude des moyens de l'éducation les règles de la méthode expérimentale »⁶. Des efforts furent et sont poursuivis dans le même sens par M. Mialaret⁷, Mlle Bonboir⁸ et bien d'autres.

M. de Landsheere, en particulier, a rassemblé sous une forme dense les informations utiles au spécialiste désireux de circonscrire les secteurs de la recherche et de situer les conditions d'applicabilité de ses diverses techniques⁹. De même, pour ce qui est de la conduite du plan expérimental, se reportera-t-on avec fruit à un ouvrage de M. Simon, qui introduit ordre et cohérence dans la multiplicité des concepts usuels et, s'inspirant d'un modèle emprunté à Binet et Belot, précise l'objectif de la pédagogie expérimentale et en indique les moyens et le champ¹⁰.

En outre, plusieurs institutions appropriées ont été instaurées : sans reprendre l'inventaire exhaustif qu'en a dressé M. Roller¹¹, on sait que, dotées de status variés, elles sont, en dépit de la précarité de leurs moyens de fonctionnement, capables d'exécuter leurs plans, qu'il s'agisse des laboratoires ouverts auprès de quelques universités ou d'organismes d'extension mondiale, de type privé, comme l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française¹², ou de statut public, comme ceux de l'Unesco ou du Conseil de l'Europe¹³. Et il ne manque pas, aujourd'hui d'études dont la qualité autorise à soutenir les conclusions et de publications qui les diffusent.

2. ... ET DE SA STAGNATION

Or, malgré cela, il ne paraît point que l'efficacité des sciences de l'éducation soit remarquable ; beaucoup, même, en proclamant l'inutilité et la vanité. De fait, rares sont les cas dans lesquels un programme se poursuit dans des conditions qui en authentifient les conclusions : beaucoup de travaux entrepris sous leur couvert sont abandonnés comme celui qu'annonçaient les Instructions Officielles de 1923 sur la lecture et dont le terme ne fut jamais atteint¹⁴. Et, quand ils s'achèvent, leurs conclusions sont, le plus souvent, oubliées ou négligées et, plus fréquemment encore, demeurent complètement inconnues, notamment du corps enseignant. Enfin, la faveur dont la « recherche pédagogique » paraît bénéficier et les louanges dont elle est entourée ne garantissent pas nécessairement le progrès de l'esprit d'objectivité¹⁵ ; elle continue d'être entendue dans les sens les plus disparates et de désigner indifféremment l'essai empirique, individuel ou collectif, et la démarche méthodique ; et la possibilité même de cette dernière est ignorée de beaucoup¹⁶ ; aussi reste-t-il fondé de redouter qu'on s'installe, selon la formule de M. Buyse, dans la « pédagogie expérimentée », sans accéder à la « pédagogie expérimentale »¹⁷.

Pour comprendre un tel paradoxe, on invoque volontiers l'indifférence passive et, quelquefois, l'hostilité délibérée de ceux que le manque de formation détourne de respecter les impératifs d'ordre scientifique¹⁸. On notera aussi que, ne jouissant pas de l'autorité réglementaire qui leur permettrait de passer outre, les services spécialisés demeurent suspendus à un bon vouloir problématique. Mais surtout, et aujourd'hui de plus en plus, beaucoup imputent cette faible efficacité à une conjoncture socio-politique, c'est-à-dire, en définitive, à la résistance du corps social à toute étude qui, révélant les vices de ses structures, en précipiterait l'éclatement. Aussi s'efforcerait-on soit de la neutraliser, soit de la combattre. C'est ainsi que, pour MM. Guyot, Pujade-Renaud et Zimmermann, « la recherche pédagogique est enfermée dans un dilemme tel que ou bien elle se situe dans l'institution et, de ce fait, la cautionne, ou bien (elle) essaie de se situer à l'extérieur de

celle-ci, ce qui la condamne à un mode d'existence précaire et limité »¹⁹.

Pour suggestive qu'elle soit, cette alternative semble mal fondée, parce que ces deux positions ne comportent pas nécessairement les conséquences que ces auteurs disent. La recherche, en effet, ne fournirait une caution que si elle se limitait à démontrer la perfectibilité de l'Ecole et en favorisait de facto le perfectionnement, de sorte que ses vices internes apparaîtraient plus supportables. Or, outre qu'il est difficile de tracer la frontière entre perfectionnement et éclatement, il est erroné de placer trop bas le seuil de ce que tolérerait l'institution ; chacun sait que – comme nous l'avons vu – beaucoup de travaux menés sur elle et à l'intérieur d'elle, notamment par des organismes de statut universitaire, ne lui apportent guère de caution mais la mettent très vigoureusement en cause. Tel est précisément le cas de la sociologie de l'éducation, dont la vigueur du vecteur marxiste atteste l'autonomie et la capacité de tenir un discours contraire aux intérêts des forces réputées en elle-même dominantes²⁰. Aussi bien, alors qu'elle convainc l'Ecole de se reconnaître comme aliénée par la société et inapte à la changer, ne conclut-elle nullement de ce constat à la suspension de ses travaux. Tout au contraire, elle se prévaut de ses conclusions pour accroître sa pression, au point que ce qu'on prendrait d'abord pour l'aveu d'une défaite de l'Ecole joue objectivement le rôle d'une stratégie déployée en vue de la transformer, d'y saisir le pouvoir et, d'abord, le pouvoir idéologique ; la redondance avec laquelle elle réitère l'argumentation ordonnée à prouver sa dépendance projette surtout la possibilité d'y échapper. L'insistance même à l'établir est une tentative de rupture de cette servitude et le désir de démonstrativité implique de prêter à celle-ci la capacité d'une ample résonnance. Sauf à trahir, selon le mot de MM. Curie et Lanneau, une singulière propension à la « délectation morose »²¹ ou à céder à la contradiction, l'affirmation répétitive de l'adéquation du système scolaire au système social ne trouve son sens que dans la volonté de briser le cercle ; écrirait-on tant d'ouvrages pour le dénoncer si l'on n'espérait pas qu'il éclatât ?²².

Aussi bien est-il fondé d'estimer, avec M. Prost, que « l'action et la réflexion pédagogique en tant que telles indépendamment même de leur orientation, contribuent directement à la démocra-

tisation »²³ ; ainsi que l'indique M. Reuchlin à propos des interventions du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle, « toute activité cherchant des fondements dans une connaissance rationnelle ne peut pas, en fait, être socialement neutre »²⁴. Plus largement, si l'école garde un certain recul à l'égard des forces en place, les études dont elle est l'objet accroissent lucidité, scrupules et mauvaise conscience chez les instituteurs et les professeurs et elles affaiblissent la vertu dynamogène des fins qu'ils sont accusés de servir ; elles les dissocient davantage de la société ou, comme l'actualité le montre, installent entre le Pouvoir et eux une tension conflictuelle. Dès lors, loin d'être purement spéculatif et pour exclusivement scientifique que soit le statut auquel il prétend, le discours sociologique ou psychologique des sciences de l'éducation constitue bien, vu la force intrinsèque des idées, un acte politique qui, en tant que tel, s'inscrit parmi les pressions subies par l'Etat ; l'affirmation apparemment la plus consternée d'un inéluctable asservissement est donc une suprême tentative d'émancipation et la plus subtile entreprise de domination : celles-ci résident dans l'acte même par lequel elles les nient et elles ne le nient si fermement que pour les mener plus sûrement.

Quant aux initiatives marginales ou extérieures à l'institution, leur précarité ne les empêche point d'être percutantes. M. Debesse l'a victorieusement établi, notamment en évoquant l'influence de la psychologie sur l'éducation des enfants inadaptés et celle de l'éducation nouvelle, si longtemps perçue avec méfiance²⁵. Certes, cette efficacité n'est pas assimilable à celle qu'escompte l'action militante proprement dite car elle se veut à long terme ; encore, en dépit des apparences, est-elle peut-être plus considérable, s'il est vrai qu'une action n'est à la fois féconde et bonne qu'en se soumettant à l'intelligence critique et à la prudence de la réflexion, c'est-à-dire aux caractéristiques mêmes de l'esprit humain et de ses exigences morales. Il ne faut donc pas, comme certains, opposer une attitude qui viserait à changer le monde à celle qui prétendrait se contenter de le comprendre car, en réalité, toute vraie transformation est subordonnée à la compréhension, faute de quoi elle est improvisée ou recèle des dangers mal discernés. En ce sens, ce sont la validité intellectuelle et la cohérence intellectuelle interne d'un système qui lui donnent

son audience ; la recherche et l'enseignement ne sont donc ni démobilisateurs ni inaptes à nourrir l'action.

Ajoutons que les limites d'un impact ne tiennent pas exclusivement à des obstacles extérieurs ; ainsi, si la notoriété et l'extension des techniques Freinet ne furent pas plus considérables, cela ne provient pas d'abord des résistances institutionnelles ; quiconque est vraiment informé des événements sait le rôle inhibiteur joué par les incertitudes, ambivalences et conflits internes du Mouvement et sa réticence devant un contrôle auquel il a semblé gêné de prendre le risque de se soumettre²⁶. On ne saurait donc imputer à la seule conjoncture des responsabilités qui s'avèrent plus complexes, ni occulter d'autres facteurs non négligeables. En réalité, « intérieure » ou « extérieure », la recherche a plus de liberté qu'on ne le prétend et, s'il est vrai que, non fortuitement, ses moyens sont très faibles, il n'est point sûr qu'ils soient exploités au mieux ou qu'il en soit effectué l'usage le plus pertinent²⁷.

3. SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET FINALITÉS

Cependant, pour mieux préciser la situation, sans doute faut-il reprendre la distinction de MM. Guyot, Pujade-Renaud et Zimmermann, mais en la déplaçant et en l'interprétant autrement. S'abstenant de mettre globalement en cause l'Ecole, une première sorte de recherche s'attache aux îlots de dysfonctionnement, pour proposer des améliorations ; ainsi en va-t-il de celle qui porte sur le numération ou l'orthographe ; de même l'objet de la docimologie est-il davantage d'amender le régime des examens que de l'agresser. Plus ambitieuse, la seconde est liée au rejet de la pédagogie et de la « philosophie » ou, du moins, de la conception de la culture sous-jacentes à la programmation et la didactique actuelles ; elle ne s'interroge pas sur la meilleure manière d'obtenir un même niveau de connaissances que celui dont le plan d'études officiel prescrit l'assimilation mais sur les moyens d'induire un autre style de formation et un autre profil humain.

Or, plutôt que de cautionner quoi que ce soit, le premier type a pour caractéristique de ne pas réussir à motiver ceux qui sont, à tort ou à raison, trop convaincus de l'échec global de la didactique actuelle et, surtout, de l'usure des finalités qu'elle vise pour désirer lui apporter des ajustements de détail qui, à leurs yeux, n'en corrigeraient nullement l'inadéquation centrale. Quiconque attend ce que M. Hassenforder appelle « un changement » ne peut guère s'intéresser profondément à de simples retouches²⁸ qu'aucun dynamisme ne porte. C'est pourquoi de telles études ne disposent d'aucun élan.

La deuxième appelle une autre interprétation. D'abord, les innovations isolées et « spontanées » qui en relèvent se heurtent souvent à des obstacles d'ordre technique ; la procédure appropriée à l'étude de contenus et d'objectifs originaux est beaucoup plus complexe que celle qui convient à la comparaison de moyens ordonnés au même but²⁹. De plus, il est vrai que leur diffusion soulève des difficultés politiques, liées au caractère minoritaire de ceux qui le défendent ; à tel ou tel projet, d'autres s'opposent, qui les concurrencent, même s'ils sont également révolutionnaires, car ils relèvent d'une autre idéologie ; aussi dépassent-ils péniblement le stade de l'individu ou du petit groupe ; si, comme le note M. Piaget, « c'est à la société de fixer les buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes »³⁰, la faible audience des résultats tient à ce que le corps social ne nourrit pas les perspectives qui motiveraient, selon les termes de M. Lallez, la préférence d'une « innovation » qui change les fins à une « rénovation » qui les modifie³¹. Et la même idée est suggérée par la constatation de la faiblesse des recherches françaises sur la promotion scolaire de la créativité.

Mais une autre difficulté surgit : quand on est convaincu de la validité d'un système de normes, la vérification en paraît souvent d'autant plus superflue qu'on est plus enthousiaste ; et cela affecte aussi bien les initiatives, parfois très judicieuses, prises par des individus ou groupes isolés au titre de la pédagogie sauvage ou de la recherche-action³² que les mouvements plus vastes. Ce qui le confirme, c'est que s'introduisent parfois des nouveautés qui n'ont jamais été l'objet d'expertises préalables : tel est le cas des appareils et techniques audio-visuels, qui pénètrent empiriquement dans les classes sans que des études satisfaisantes aient

été conduites sur leurs effets ; et c'est semblablement que, dans le second degré, évolue la didactique des langues vivantes. Si des modifications de vaste envergure, comme celles qui ont trait à la « mathématique moderne », ont été précédées ou sont accompagnées de ce que d'aucuns appellent des « expériences », celles-ci ne satisfont guère aux normes de l'expérimentation et la circulaire du 20 janvier 1970 relative au programme du cours préparatoire ne suit point une démarche qui aurait auparavant établi le bien-fondé de ses stipulations. N'en va-t-il pas de même, malgré l'annonce des « expérimentations » conduites par la commission Rouchette, dans le domaine de l'enseignement de la langue ? Et, si les investigations qui ont trait à l'évaluation peuvent revendiquer partiellement la responsabilité de la circulaire du 6 janvier 1969, on peut, avec M. Guillaumin, craindre que celle-ci tienne « davantage aux effets d'une pression sociologique générale exercée sur l'institution scolaire par la mutation de la culture contemporaine et les besoins qui lui correspondent qu'à la prise en considération de la démonstration docimologique »³³. Aussi est-il légitime de soutenir que les innovations retenues ne doivent guère leur adoption au contrôle de leurs suites mais à la dynamique d'une conjoncture scientifique ou sociologique ; quelles qu'en soient les conséquences à court et à long terme, et même si elles s'avéraient excellentes, on ne saurait donc les porter exclusivement au crédit des sciences de l'éducation ni s'en autoriser pour conclure à leur efficacité.

Leur position est donc paradoxale : soit, en effet, elles s'assinent l'étude d'un projet éducatif qui bénéficie déjà d'un fort appui sociologique mais, alors, la vérification qu'elles offrent est perçue comme superflue ; soit ce projet n'est nourri que par un individu ou un groupe minoritaire mais, alors, leur contrôle ne parvient ni à s'organiser ni à se faire prendre en charge ; en définitive, ou l'accord sur le régime des finalités le rend inutile, ou le désaccord le rend impossible. De ce fait, elles sont moins affectées par les difficultés qu'éprouverait l'application de leurs résultats que par celles qu'elles ont à se déployer ; le problème qui se pose à elles est moins celui de leurs effets que de leur effort ; plus que leur faible emprise, qui en supposerait le développement antérieur, c'est leur incertitude, c'est-à-dire l'insuffisance du souhait de les conduire, qui est significatif.

Devant cette alternative, est-ce à dire qu'elles soient dépourvues d'avenir ? Il serait euphorique d'éliminer a priori cette hypothèse ; et elles pourraient être supplantées par un discours normatif, oscillant entre polémique et philosophie, non sans préférer la première. De plus, lorsque se produisent de grands affrontements d'idées ou pour ceux qui choisissent le militantisme, elles offrent peu d'attraits et semblent alibi ou refuge dangereux. Mais, pour qui éprouve du doute et est animé du souci de vérification et d'un goût de sécurité intellectuelle, elles ont au contraire leur légitimité. Elles sont, en effet, ce par quoi interviennent rationalité et rigueur ; elles en sont même la condition nécessaire. Et leur rôle est de le rappeler, pour éviter que se perdent le sens de la preuve et le désir de démonstration ; ces deux activités ne s'excluent donc pas : un militantisme oublieux de la démarche scientifique risquerait de tourner au fanatisme, comme une recherche sans militantisme risquerait de s'étier ou, ainsi que le signale M. Coombs³⁴ de ne porter que sur des points de détail ou sur des problèmes étrangers aux préoccupations de la pratique.

Ajoutons que la dynamique scientifique trouve en elle-même sa propre justification, même si elle traite de questions dont on ne discerne pas d'emblée l'impact et aboutit seulement à accroître le savoir et à augmenter la diversité et la finesse des connaissances ; non immédiatement discernée, leur utilisation à plus long terme ne peut être exclue ; ainsi que le dit M. Filloux « les recherches se situant au carrefour de la psychologie, de la psychosociologie et de la sociologie de l'éducation, au moins en ce qui concerne le secteur du processus enseigner-apprendre, centre des recherches de la pédagogie scientifique, sont susceptibles, en poursuivant leur propre développement, et en posant successivement les problèmes nés de leurs propres résultats, de permettre une prise en compte d'hypothèses qu'une problématique d'intentionnalité directement pédagogique serait incapable d'atteindre »³⁵. C'est pourquoi M. Lallez a pleinement raison d'écrire que « la quête des questions est aussi importante que la qualité des solutions. La recherche est aussi d'abord une recherche des problèmes »³⁶. C'est là que, quoi qu'il en soit de la terminologie, la distinction entre « sciences pédagogiques » et « sciences de l'éducation »

trouve tout son sens et c'est pourquoi, aussi, on aurait tort de chercher trop vite les retombées, applications et effets directs.

Enfin, nous avons nous-même montré que, dans l'ignorance où les sociétés sont de leur avenir et de celui des modèles socio-politiques selon lesquels elles s'organiseront, les sciences de l'éducation ont à explorer les modèles éducationnelles correspondants, c'est-à-dire à élaborer et à éprouver des modèles mutationnels expérimentaux³⁷. Il importe en effet de rappeler que, à supposer effectuée une transformation socio-politique, celle-ci ne suffirait point à entraîner et à faire réussir la mise en œuvre d'un régime éducatif approprié car la didactique ne se déduit pas d'une idéologie ou d'un système normatif. La régression massive organisée en 1984 en France a douloureusement établi comment certaines intentions ou déclarations d'intentions irréflechies induisent le contraire de ce qu'elles prétendent souhaiter. Nous l'avons vu antérieurement en examinant les composantes de l'acte éducatif³⁸ ; celui-ci mobilise, outre les finalités, deux autres paramètres (exigences du contenu et représentation psychologique du sujet) qui doivent se combiner avec elles pour aboutir à la détermination d'une méthode. Et c'est bien la fixation de ceux-ci et de celle-ci qui incombe aux sciences de l'éducation.

*
* *

Plutôt que celui de leur efficacité immédiate, le problème qui se pose est donc celui de l'essor des sciences de l'éducation et des possibilités offertes à leurs travaux. Certes, rien ne permet aujourd'hui d'assurer qu'elles réussiront à se développer. Les controverses dont elles sont actuellement l'occasion, si elles aident à comprendre leur ambiguïté et à saisir leur fécondité, révèlent aussi ou trahissent les difficultés que soulève un sain aménagement de leurs liens avec la pratique. Cependant, il est clair qu'elles seules sont en mesure de rationaliser l'acte éducatif et, par lui, d'en accroître l'impact. Aussi importe-t-il de les promouvoir, même si ceux qui y travaillent ignorent le délai requis pour que leur audience s'accroisse...

NOTES

1. S. ROLLER, *L'aspect institutionnalisé de la recherche en Europe*, p. 71.
2. *Recherche pédagogique et pratique scolaire*.
3. *Recherche scientifique et pratique pédagogique*, p. 423, cf. aussi, en particulier, les communications de M. MIALARET (pp. 11-24 et 422-426) et ROLLIER (pp. 51-73).
4. Cf. notre ouvrage : *Alfred Binet et la pédagogie scientifique*, oo' 63-65 et 225-226.
5. R. BUYSE, *L'expérience en pédagogie*.
6. R. DOTRENS, *Etudes de pédagogie expérimentale*, p. 6 Cf. aussi, *Un laboratoire de pédagogie expérimentale*.
7. G. MIALARET, *Nouvelle pédagogie scientifique*.
8. A. BONBOIR, *Une pédagogie pour demain*.
9. G. DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation*.
10. J. SIMON, *La pédagogie expérimentale*.
11. S. ROLLER, *L'aspect institutionnalisé de la recherche en Europe*.
12. Fondée à Lyon, le 26 mai 1958.
13. En particulier, le *Centre de Documentation pour l'Éducation en Europe*, dont les publications sont éditées par la Direction de l'Enseignement et des affaires culturelles et scientifiques du Conseil.
14. Cf. A. BERTRAND, *L'enseignement du premier degré*, p. 37.
15. On sait l'enthousiasme avec lequel d'aucuns avaient cru pouvoir situer en 1967 « l'an I de la recherche pédagogique ».
16. L'attention est vigoureusement attirée sur ce problème in *Exigences et difficultés de la recherche pédagogique*.
17. « La pédagogie expérimentée s'inspire à la fois des clairvoyances de génie des pédagogues classiques et des intuitions de ses propres chefs de file... ne dédaigne pas d'utiliser également les suggestions provenant de l'expérience de ses praticiens... se prétend sans modestie scientifique... (mais) s'inspire surtout des conclusions osées ou des hypothèses hasardeuses des sciences connexes de la pédagogie... procédé bien grossier, puisqu'il ne s'agit en fin de compte que d'analogies plutôt vagues ou à peu près inconsistantes ». La pédagogie expérimentale « étudie le problème éducatif sous l'angle de la véritable recherche scientifique ». R. BUYSE, *L'expérimentation en pédagogie*, pp. 47-52.
18. M. LALLEZ, notamment, souligne que l'indifférence des instituteurs tient à ce qu'ils n'ont pas reçu de formation suffisante (*Recherche et formation des maîtres*, p. 12). Sur ce point, cf. aussi *Revue Brises* n° 3, octobre 1983.
19. Y. GUYOT, C. PUJADE-RENAUD et D. ZIMMERMANN, *La recherche en éducation*, p. 29. Ces réserves vont de pair avec celles qui concernent l'innovation au sein de l'Ecole ; ainsi, pour MM. LOURAU, GANTHERET et BERTRAND, les structures économiques n'étant pas modifiées, les mesures arrêtées en 1968-1969, par le ministère de l'Éducation nationale sont-elles dangereuses ou vaines et exposées soit à être utilisées en vue de remédier aux aspects les plus alarmants du dysfonctionnement de l'Institution mais sans en corriger les causes, soit à échouer faute de se déployer conformément à leur dynamisme, contraintes qu'elles seront de se heurter à un système qui leur interdit toute

- fidélité à l'intention dont elles tiendraient leur signification ; d'où leur conclusion : « en tant que lieu de la pratique sociale susceptible de désaliéner les enseignants et les enseignés, l'école ne nous laisse guère d'illusions... En ce sens, pour nous, la pédagogie sert d'alibi ». *L'alibi pédagogique*, p. 5.
20. Comme le montre A. GRAS in *Sociologie de l'Education. Textes fondamentaux*.
 21. J. CURIE et L. LANNEAU, *Changements dans la relation pédagogique et modèle de la théorie de l'information*, p. 138.
 22. Des remarques sur les problèmes posés par la politique de la recherche éducationnelle en divers pays sont également présentés in L. LEGRAND, *Politique des organisations de recherche en matière d'éducation*.
 23. A. PROST, *op. cit.*, p. 43.
 24. M. REUCHLIN, *L'orientation scolaire et professionnelle et l'évolution sociale*.
 25. M. DEBESSE, *Psychologie tranquille, psychologie subversive*.
 26. Cf. G. AVANZINI, *A propos d'un projet d'école expérimentale*.
 27. Ces problèmes sont évoqués in L. LEGRAND, *Pourquoi la recherche pédagogique ?*, pp. 19-22.
 28. J. HASSENFORDER, *L'innovation dans l'enseignement*.
 29. Cf. notre étude à propos d'un *Projet d'école expérimentale*, *Bulletin de Psychologie*, pp. 80-85.
 30. J. PIAGET, *Où va l'éducation ?*, p. 31.
 31. R. LALLEZ, *Etude de cas pour servir à une recherche sur les éléments d'une théorie et d'une stratégie de l'innovation en éducation*.
 32. Cf. J. ARDOINO, *déjà cité*, p. 107 et M. DEVEAUVAIS « Notes sur la recherche en sciences de l'éducation », in P. GUYOT, PUJADE-RENAUD et ZIMMERMANN, *op. cit.*
 33. J. GUILLAUMIN, *De la docimologie à la doxologie pédagogique*, p. 131.
 34. Ph. COOMBS, *La crise mondiale de l'éducation*.
 35. J.-C. FILLIOUX, « Le processus enseigner-apprendre, et la recherche en sciences de l'éducation », p. 13.
 36. R. LALLEZ, préface in Y. GUYOT, C. PUJADE-RENAUD et D. ZIMMERMANN, *op. cit.*, p. 15.
 37. Pour une analyse plus poussée de cette notion, cf. G. AVANZINI, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, pp. 198 et sq.
 38. Cf. *supra*, chap. VI.

CHAPITRE VIII

APTITUDES ET CAPACITÉS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Si, nous l'avons vu, le devenir des sciences de l'éducation dépend, pour une bonne part, de l'attente dont elles sont l'objet, il reste que celle-ci est largement subordonnée à l'image qu'elles ont donnée, donnent et sauront donner d'elles-mêmes. Ecartelées entre l'hostilité des uns et l'indifférence des autres, s'avèreront-elles capables de se faire connaître, de convaincre de l'originalité et de la pertinence de leur rôle et de répondre adéquatement aux demandes qui les ont fait surgir et ont notamment permis leur définition administrative ? Vingt ans après leur implantation universitaire, il est sans doute possible et opportun de tenter un bilan de la situation et des possibilités que refuse ou offre l'avenir.

*
* *

1. D'UN BON USAGE

« Les Facultés proposent sous le titre ronflant de « Sciences de l'Education » une sorte de fourre-tout universitaire qui juxtapose la psychanalyse, la médecine, les psychologies, la sociologie, l'anthropologie sociale, les statistiques, les départements d'audio-visuel, etc., pour parvenir à un vague bricolage sans unité réelle.

A de rares exceptions près, des pseudo-scientifiques parlent de tout sauf d'éducation, seule notion, pourtant, autour de laquelle pourrait s'ordonner cet agglomérat de disciplines disparates ! »¹.

Quoi qu'il en soit des méprises et outrances dont il n'est pas exempt, l'article dont ces passages sont extraits mérite attention ; non, certes, pour sa qualité mais parce que, publié dans une revue sérieuse, il exprime un point de vue qui, pour mal informé et non pertinent qu'il soit, est trop fréquemment partagé et proclamé pour ne pas requérir de saisir ce qui en entraîne l'audience. Certes, il cède à la tentation de caricaturer et, plus encore, au fil des pages, met au débit des Sciences de l'Éducation divers bavardages, sottises ou fantaisies dont les responsables ne sont en rien les représentants autorisés de nos disciplines, et se situent plutôt dans le registre de la télévision que de l'Université. Il reste que, au-delà des protestations qu'il justifie, il doit aussi inciter à s'interroger sur les déviations que, à sa façon, si mauvaise soit-elle, il dénonce :

- la tendance à réputer acquis et à considérer comme garanti n'importe quel caprice idéologique, surtout si son zéléateur dispose de quelque pouvoir institutionnel ou charisme révolutionnariste ;

- le néo-scientisme, qui, pour avoir joué de quelques techniques d'enquête, croit avoir définitivement atteint la « réalité » de la situation ;

- le néo-positivisme, qui refuse toute portée à une approche autre que « scientifique » au sens le plus objectiviste, le plus étriqué, voire le plus désuet, du terme.

En fait, la consultation de la littérature qu'elles suscitent amène à constater que les sciences de l'éducation subissent actuellement deux séries de critiques, dont chacune inclut des objections contradictoires :

- La première porte sur leur validité :

- pour les uns, qu'inspire néo-positivisme ou néo-scientisme, elle n'arrivent pas à énoncer de lois, et ne proposent aucun savoir : c'est donc illégitimement que de prétendus experts, notamment de l'INRP, entendent imposer ou même recommander des pratiques au nom de la « science » ;

- pour les autres, qu'anime l'anti-positivisme, c'est à tort qu'elles voudraient devenir ou se déclarer « scientifiques » au sens classique ; au lieu de s'aligner sur un modèle objectiviste, il

leur faudrait en élaborer un autre, plus ouvert et original, de leur scientificité ou, plus simplement, renoncer à une désignation abusive et prétentieuse, ce qui n'implique d'ailleurs nullement de nier leur fonction sociale².

- La seconde concerne leur utilité :

- les uns estiment qu'elles ne servent à rien ; depuis 1968, elles n'ont ni résolu les problèmes de l'Ecole, ni proposé quoi que ce soit qui y concourt³ ;

- les autres leur reprochent précisément de vouloir les résoudre, au lieu de se consacrer plus modestement à les étudier et à les éclairer en identifiant la multiplicité complexe des variables que met en œuvre toute conjoncture éducative.

La première objection de la première série rejoint souvent la première de la seconde ; ceux qui insistent sur leur défaut de scientificité concluent à leur inutilité. Quant au deuxième jugement de la première série, il rejoint souvent aussi le deuxième de la seconde : ceux qui rejettent le positivisme les critiquent aussi pour avoir tenté de déterminer et de dicter les pratiques.

Ces controverses et confusions appellent une tentative d'éclaircissement relatif au bon usage des sciences de l'éducation. Il nous paraît donc indispensable de noter fortement à nouveau que :

- 1) la nature même de l'objet considéré le fait relever à la fois d'approches scientifiques et d'approches normatives, en requiert la pluralité et en comporte la complémentarité ;

- 2) leur valeur ne dépend pas de la reconnaissance sociale dont elles seraient l'objet, qui est subordonnée à bien d'autres facteurs ;

- 3) leur légitimité n'est pas suspendue à leur utilité pour la pratique éducative ; leur seule contribution à la connaissance suffit à les justifier ;

- 4) leur rôle n'est nullement de dicter les décisions, officielles ou personnelles, relatives à la pratique éducative mais de les éclairer, à la manière d'une expertise, en les faisant bénéficier du concours de chacune afin, si c'est déjà possible, de dégager leurs convergences ou, si celles-ci n'apparaissent pas encore, de discerner les raisons des divergences ;

- 5) leur effet ne saurait être de déresponsabiliser le décideur (éducateur de base, homme politique, etc.) et de le dispenser de

l'invention – institutionnelle ou didactique – que sa tâche requiert, même si elles l'éclairent et la nourrissent.

Comme M. Soetard l'a excellemment indiqué⁴, ce ne sont pas des « sciences appliquées », dont la fonction serait de mettre à la disposition de l'éducateur les résultats antérieurs de la psychologie, de la sociologie ou d'autres disciplines. Leur démarche réelle est exactement inverse ; elle consiste, des fins ayant été préalablement posées, à chercher s'il est possible, et selon quels moyens, de les atteindre et quels sont les effets et la signification de leur obtention ou de leur inaccessibilité. Ainsi ne va-t-on pas d'une théorie de la maturation provoquée à l'apprentissage précoce de la lecture mais, à l'inverse, de la décision de celui-ci à l'évaluation des procédures inventées pour y parvenir et du constat de leur réussite au rejet d'une théorie de la maturité préalable. Les sciences de l'éducation ne constituent pas un savoir préalable, dont celle-ci n'aurait qu'à déduire ses démarches ; celui qu'elles constituent leur est postérieur même si, ensuite, il éclaire ceux qui s'en informent.

2. LE « DÉFI DE L'AVENIR »

Analysant remarquablement « le défi de l'avenir », M. Debesse avait, en 1973, posé une question décisive : « dans un monde en évolution accélérée et, disons le mot, dans notre monde en crise, peut-on croire que les sciences de l'éducation encore fragiles, permettront de surmonter les difficultés qui assaillent l'éducation actuelle ?... Les esprits pessimistes ne manqueront pas de répondre par la négative, dénonçant l'insuffisance de leur organisation, l'insuffisance des équipes de recherche, des moyens financiers qui leur sont attribués, en France, avec une parcimonie affligeante dans certains secteurs et à la légère dans d'autres secteurs. Cependant, mettons les choses au mieux. Imaginons que nous avons tous et partout les moyens nécessaires. Sommes-nous armés pour répondre aux inconnues de demain ?... Par exemple, l'école elle-même remise en cause, niée par certains, trouvera-t-elle, hors des chimères, les solutions qui sauront l'adapter par des

transformations profondes, au monde qui naît dans les tensions, les conflits et les bouleversements actuels ? »⁵.

Ces remarques demeurent entièrement pertinentes. Ses finalités ayant éclaté, l'institution scolaire oscille entre le constat de l'incapacité dans laquelle elle se trouve d'y parvenir et l'ignorance de celles qu'elle pourrait dorénavant se donner ou le blocage dû aux désaccords qu'elles suscitent : elle ne fonctionne que grâce à la vitesse acquise. Et d'aucuns ne savent pas s'il vaut encore la peine de travailler à la transformer. Le corps enseignant est dérouté, enclin au découragement à l'idée que, loin de parvenir aux objectifs auxquels il s'est dévoué, il en atteint de contraires, victime qu'il est des illusions auxquelles il aurait donné sa foi. Et la dynamique de la scolarisation obligatoire est rompue. Le sort de l'Ecole affecte en outre toutes les instances éducatives qui, comme la famille et l'Eglise, ignorent quel but poursuivre, quelles valeurs privilégier, quel type d'homme et de société vouloir. La catéchèse elle-même, en dépit de ses protestations, est comme effondrée et, ainsi que l'a montré M. Le Du⁶, les incertitudes des adultes accusent la crise qu'ils redoutent.

Mais, en même temps, la croyance dans l'éducabilité va paradoxalement en se développant, jusqu'à atteindre une intensité qu'elle n'a encore jamais connue : que l'on s'attache à montrer comme l'enfant serait déterminé par le niveau socio-culturel et socio-économique de sa famille, par son histoire affective ou par d'autres facteurs, partout on récuse l'innéisme ou l'héréditarisme et l'on impute à la formation une responsabilité et un pouvoir presque sans limite : M. Lobrot, en particulier, s'est fait le héraut de cette thèse⁷ qui, désormais, concerne également les adultes, bien mieux la personne humaine, considérée comme relevant, en tant que telle, d'un processus d'éducation permanente. Et il faut se féliciter sans réserve de cette croyance toujours plus vigoureuse et conquérante dans l'éducabilité. Mais, dans la même mesure, on ne sait pas d'emblée comment s'y ajuster et exploiter au maximum ces ressources que l'on découvre néanmoins toujours plus grandes en l'être humain. Le signe en est précisément la multiplication des professions nouvelles qui, se voulant d'éducateurs, notamment extra et post-scolaires, sont très fortement investies mais, pour vives que soient à cet égard les convictions, demeurent dans l'incertitude des buts qu'elles doivent s'assigner,

de la manière dont elles doivent tenir le rôle et des procédures qui leur conviendraient ; c'est ce qu'on nomme leur « crise d'identité » ou leur ambivalence, dont plusieurs auteurs ont relevé les stigmates parmi les éducateurs spécialisés⁸, les animateurs⁹ ou, plus encore, les « formateurs d'adultes »¹⁰.

Face à cela, il est pertinent de parler de « défi ». Ce qui, en effet, est attendu des sciences de l'éducation, c'est qu'elles administrent la preuve de leur aptitude à traiter ces problèmes et ne soient pas seulement l'expression de malaises ou engluées dans des conflits qu'elles ne sauraient que projeter, voire accentuer ; elles doivent s'avérer capables de démontrer leur utilité. Et cela implique à la fois de ne pas se limiter à des investigations dont la seule ambition serait de perfectionner le régime antérieur, de se garder du risque, signalé par M. Coombs, de se complaire en des études qui ne concerneraient point les problèmes du temps¹¹, enfin de ne pas s'abandonner à la mode et de sembler croire que la psychologie se réduit à Françoise Dolto ou la sociologie à Baudelot et Establet. Il leur importe autant d'éviter de se borner à des sortes d'exercices scolaires, qui mobiliseraient un vaste montage mathématique et d'onéreuses techniques au service d'hypothèses insignifiantes ou dépourvues d'intérêt et seraient seulement voués à attester la possibilité des chercheurs d'utiliser, même en vain, les techniques qu'on leur a enseignées. C'est donc à bon droit que M. Faucheux déplore ces « revues en sciences humaines où l'on est assuré qu'un article banal dans son contenu sera accepté pourvu qu'il soit élaboré dans un formalisme mathématique quelconque » et insiste sur l'urgence de la constitution de « pépinières doctorales ». A cet égard, il faut déplorer que la trop faible durée maximale que le bureaucratisme universitaire accorde à la préparation des thèses desserve gravement les chercheurs de nos disciplines, la plupart étant engagés dans une activité professionnelle qu'ils sont contraints de poursuivre simultanément et non détachés dans un laboratoire. Et il faut déplorer plus encore la suppression, intervenue elle aussi en 1984, du Doctorat d'Etat qui, en ce domaine comme dans tous les autres champs scientifiques, et pour des raisons qui ne sont pas nécessairement celles qu'on dit, ampute la recherche de ses travaux les plus performants.

C'est dire aussi que, visant la préparation aux grades ou les formations professionnelles et qu'il soit d'ordre normatif ou scientifique, l'enseignement des sciences de l'éducation se doit de se situer à un haut niveau, d'écarter démagogie et facilité et de demeurer attentif aux propos de M. Debesse : « la chose essentielle pour cela, c'est selon moi, d'être exigeants : exigeants dans les sujets de recherches que nous choisissons, exigeants dans les méthodes que nous employons, exigeants dans les interprétations que nous avançons, exigeants dans l'enseignement que nous donnons, comme dans nos appréciations et nos contrôles à tous les niveaux »¹³. Il faut rappeler à tous les flatteurs que, dans le domaine intellectuel, l'exigence à l'égard des personnes est la forme la plus élevée du respect. Pour graves que soient l'hostilité et l'indifférence auxquelles elles se heurtent et si peu libres soient-elles de triompher par elles seules de leurs ennemis extérieurs, il appartient aux sciences de l'éducation de ne point offrir à ceux-ci la complicité fortuite ou objective d'insuffisances qui leur seraient imputables. Il leur revient de se faire reconnaître grâce à la fécondité de leur recherche plutôt que de nourrir les convoitises de quiconque aspire à les confisquer ou, faute d'y parvenir, préférerait rejoindre paradoxalement leurs adversaires et conspire pour les marginaliser. Il leur appartient de s'abstenir de réclamer leur essor en proclamant en même temps leur nocivité, tout en paraissant s'étonner qu'on leur tienne rigueur de la contradiction.

Il leur est également indispensable de ne pas se laisser restreindre. Tout se passe comme si, dès le début, elles avaient été fâcheusement « professionnalisées », c'est-à-dire liées à l'Ecole et destinées à la formation du corps enseignant et même d'instituteurs. Et d'aucuns, croyant parfois bien faire, préconisent aujourd'hui, qu'il en aille de plus en plus ainsi. On sait quelles graves réserves méritent aujourd'hui, de façon générale, le thème de la professionnalisation des Universités, la manière dont elle est entendue et le type de publicité dont elle est l'objet. Or elles sont comme confirmées par anticipation par le constat de la manière dont ce discours a d'emblée nui, et nui, de nos jours, à l'essor universitaire des sciences de l'Education, car il fournit un alibi pour les marginaliser et les déconsidérer, sous le prétexte que leur

fonction serait purement pragmatique et qu'elles ne disposeraient d'aucun champ spécifique et autonome. En définitive, elles oscillent entre deux risques : celui de ne pas contribuer à la formation des divers corps d'éducateurs, mais de paraître alors inutiles et d'être même accusées de manquer de toute efficacité et de toute capacité à servir à la rénovation du système éducatif ; celui d'y être associé, mais de s'y perdre, en étant réduites à un rôle subsidiaire et auxiliaire, en se voyant donc refuser le statut de discipline à part entière et, absorbées par ces préparations, de négliger la recherche proprement dite, en particulier toute celle qu'appelle, et qui demeure si méconnue en France, l'éducation non formelle. Certains craignent également que, aux yeux de leurs représentants, elles servent à suppléer à une faible formation disciplinaire et signifient que l'utilité de celle-ci pour le corps enseignant est secondaire. Mais si quelques zéloteurs intempestifs, quelques naïfs ou pseudo psycho-sociologues croient qu'il suffit de bavarder sur les groupes pour résoudre les problèmes scolaires, nul esprit sérieux ne saurait soutenir qu'il ne doit pas y avoir entre les registres de formation variation dans le même sens et non pas variation en sens inverse.

2. VERS UN PROGRAMME

Ne prétendant nullement – comme l'a excellemment fait M. Vial¹⁴ formuler ici un plan de recherches et en souhaitant, parce que cela va de soi, un accroissement du rythme des travaux conduits au titre de la biologie, de la psychologie et de la sociologie de l'éducation, nous voudrions souligner à nouveau l'importance primordiale à accorder à l'histoire et à la géographie de l'éducation. En France, la première a été trop longtemps dominée par le sectarisme et, malgré les remarquables progrès effectués récemment¹⁵, reste négligée ou lacunaire. Quant à la seconde, en dépit de notables publications¹⁶, elle reste insuffisamment promue ; on ne saurait donc qu'en espérer vivement le développement. Il en va de même des doctrines éducationnelles ; la littérature est pauvre à leur endroit et l'on déplore qu'à

beaucoup d'auteurs importants, tant modernes qu'anciens, ne corresponde encore aucune étude qui fasse autorité.

Dans le présent, la philosophie de l'éducation est sans doute ce qui fait le plus défaut ; certes, beaucoup de doctrines socio-politiques se disputent l'opinion, dont chacune implique une conception de l'éducation ; sans qu'il y ait lieu ici de les inventorier, on voit se combattre une représentation technocratique, pour laquelle doit prévaloir une formation pragmatique ordonnée à la productivité et à l'adaptabilité, un courant libéral qui préconise des réformes ordonnées globalement, selon les principes de l'éducation nouvelle, à perfectionner le fonctionnement de la démocratie formelle, une théorie qui s'inspire de l'humanisme chrétien et croit trouver dans la culture classique la meilleure initiation au mystère de la destinée spirituelle, une autre position chrétienne qui, de référence rogérienne, suspend le développement de chaque individu à sa participation à l'autogestion de son groupe, diverses tendances qui, d'inspiration marxiste, néo-marxiste ou anarchiste, subordonnent le changement de l'éducation à la révolution politique. Mais, paradoxalement, leur affrontement favorise un immobilisme qui, comme nous l'avons montré ailleurs¹⁷, n'émane point de l'enthousiasme dont les procédures traditionnelles seraient l'objet, ni même, sauf exception, de l'adhésion dont elles continueraient de bénéficier mais bien, vu la méfiance, voire l'hostilité, que suscitent les projets qui émergent successivement ou les théories qui se combattent, de l'impossibilité de mettre en place un système substitutif. Quoique ceux qui demeurent fidèles à la didactique coutumière perçoivent généralement et son dépérissement et le désintérêt qu'elle engendre et ressentent nervosité ou dépression, ils ne savent ni que faire, ni comment choisir ; en restant à l'émission de regrets ou de vœux, ils oscillent entre la nostalgie et l'agressivité et hésitent entre un conservatisme qui leur déplaît et des initiatives parcellisées qui les déçoivent. Aussi importe-t-il que la philosophie pousse beaucoup plus fermement l'approfondissement des débats de fond et éclaire les notions controversées, tout particulièrement en tentant de mettre un terme à la confusion qui environne, par exemple, les débats sur les concepts de « liberté de l'enfant », d'« égalité devant l'éducation », de « démocratie » ; on emploie en effet ce vocables sans les définir, comme si leur sens allait de

soi, alors que leur usage hâtif ou équivoque nourrit malentendus et amertume.

*
* *

La dynamique engendrée autour des sciences de l'éducation a induit d'excellents travaux mais aussi d'inévitables confusions, qui en ont altéré ou dévié l'image et freiné l'essor ; elle a aussi suscité des attentes excessives ou mal évaluées, qui ont provoqué des déceptions injustifiées, voire des ressentiments amers ou naïfs. C'est dire que s'impose désormais de mieux penser leurs aptitudes et leurs capacités, pour que leur soit accordée la possibilité de mettre en œuvre les premiers et de favoriser l'accréditation des seconds. Ainsi parviendraient-elles à fortifier leur position universitaire et à résister à la double hostilité de ceux qui complotent de les rejeter et de ceux qui fomentent leur annexion.

NOTES

1. B. JOLIBERT : *Pédagogues et pédagogie*, p. 33.
2. Cf. par exemple : J. DUPONT : *Quelles sciences de l'éducation ?* p. 3, J. ULMANN : *la pensée éducative contemporaine* (conclusion).
3. Cf. par exemple : P. AUBERT in J. CATEAU : *Renouveau pédagogique*, cf. aussi J. HOUSSAYE : *l'exclave pédagogue et des dialogues*.
4. M. SOETARD : *Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : Approche historique et philosophique*.
5. M. DEBESSE, *Défi aux sciences de l'éducation*, pp. 18-19.
6. J. LE DU, *Jusqu'où iront-ils ?*
7. M. LOBROT, par exemple, in *Les effets de l'éducation ou Priorité à l'éducation*.
8. Cf. P. FUSTIER, *L'identité de l'éducateur spécialisé*.
9. Cf. E. LIMBOS, *L'animateur socio-culturel* ou M. MANGUENOT, *Des animateurs se rebiffent*.
10. Cf. Ph. FRITSCH, *La formation des adultes*.
11. Ph. COOMBS, *La crise mondiale de l'éducation*.
12. Cf. FAUCHEUX, Notes critiques, in Y. GUYOT, C. PUJADE-RENAUD et ZIMMERMENN, op. cit., pp. 123 et 127.

13. M. DEBESSE, *ibid.*, p. 11.
14. J. VIAL, *Recherche sur les finalités*, in Y. GUYOT, op. cit., pp. 140-141.
15. Par exemple, P. ZIND, *Les nouvelles congrégations des frères enseignants en France, de 1800 à 1830* ; ou P. DE VIGUERIE, *Une œuvre d'éducation sous l'Ancien Régime : les Pères de la Doctrine Chrétienne en France et en Italie* ; M. DENIS, *Contribution aux études coméniennes*.
16. Notamment M. VEXLIARD, *La Pédagogie comparée*.
17. G. AVANZINI, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*.

CHAPITRE IX

LA DIDACTIQUE

Parmi les problèmes dont l'étude mettra tout particulièrement à l'épreuve les sciences de l'éducation, il s'impose de placer ceux qui ont trait aux méthodes d'enseignement : quelle contribution sont-elles en mesure d'apporter aux débats dont la didactique est l'enjeu ? Quelle part peuvent-elles prendre à son amélioration et, par là, à la prévention de l'échec ? Cette question, importante en elle-même, l'est plus encore aujourd'hui en raison de la revalorisation ambiguë dont l'instruction se trouve l'objet depuis 1984 : la régression ainsi induite aboutira-t-elle à les marginaliser ou parviendront-elles à identifier leur rôle sans excès ni défaut, sans euphorie ni masochisme et à faire reconnaître par l'ensemble des parties prenantes la légitimité de leur participation ?

*
* *

1. DE SON RÔLE

Il n'est pas utile, ici, d'établir longuement l'importance, ailleurs soulignée, que revêt la détermination de méthodes¹. Elle tient globalement à ce que si, les philosophies ont chacune leur manière d'entendre le rôle de l'école, elles n'ont pas toutes défini

une programmation et des procédures correspondantes. D'autre part, la vigueur des polémiques que nourrissent les controverses idéologiques mobilise à ce point l'attention qu'elle la détourne de l'invention de modes d'enseignement fidèles à leur esprit ; aussi y a-t-il lieu de se préoccuper vivement de donner aux principes le prolongement opérationnel qu'ils requièrent, c'est-à-dire d'établir un lien cohérent et réciproque entre pratiques et objectifs alors que, trop souvent, les premières sont comme aveugles et les seconds comme hors d'atteinte ; en d'autres termes, il faut échapper à l'oscillation entre cécité et paralysie et, selon le vœu de M. Mounin, faire en sorte que les laboratoires soient chargés de « vérifier les hypothèses, de tester les rendements, de fournir la preuve par les faits contrôlés objectivement, non par des vues de l'esprit ni par des empirismes individuels »².

Soumises à une expertise précise, beaucoup d'initiatives aujourd'hui dispersées pourraient devenir des modèles mutationnels, donc fournir une réserve de solutions de rechange et nourrir l'inventivité. Si, en effet, toute transformation de la didactique suppose des finalités claires et largement adoptées, elle ne requiert pas moins la disponibilité de techniques arrêtées par référence à lui ; sans régime propice, des procédures préalablement définies demeurent vaines mais, faute de celles-ci, un régime reste incapable de changer l'école. Le remaniement de l'enseignement ne résulte ni d'un processus de contagion lente, ni d'une déduction improvisée qui s'apparenterait à une génération spontanée ; il s'opère quand la situation tolère ou exige le recours à des modèles préexistants. Seule la présence de ces derniers autorise une stratégie de transformation et leur substitution aux précédents.

Les paramètres que synthétise une méthode ne sont pas tous issus d'une théorie politique ou idéologique ; si la variable axiologique peut lui être étroitement subordonnée, les deux autres (représentation du sujet et contenus à transmettre) ont leur dynamique propre ; en outre, leur combinaison, qui est indispensable à la réalité et à l'efficacité opératoire d'une « méthode », est à effectuer. C'est dire que, sauf à risquer de manquer les occasions offertes par l'histoire, les sciences de l'éducation ont, d'ores et déjà, à se préoccuper d'élaborer des essais préfigurateurs. C'est dire simultanément qu'il leur revient de construire,

d'explorer et de comparer par anticipation diverses formules, adéquates aux divers systèmes de finalités.

De plus, toute mutation de l'institution scolaire cristallise et officialise des processus qui, même non décelés, se dessinaient déjà, singulièrement au sein de courants latéraux. Or, s'il n'appartient point au seul spécialiste de l'éducation, en tant que tel, de pronostiquer quelle tendance l'emportera, il lui revient d'identifier celles qui se profilent et de s'interroger sur leur signification, leur consistance et leur rapport aux issues possibles de l'actuelle crise de civilisation. Vu la pluralité des solutions de cette dernière, plusieurs perspectives se dessinent, ajustées aux familles idéologiques et socio-politiques. Encore leur faut-il, pour devenir éventuellement utiles, être érigées au plus tôt en modèles proprement expérimentaux, c'est-à-dire voir appliquer à leur évaluation une technique appropriée. C'est ce qui a manqué et manque à beaucoup d'initiatives didactiques d'envergure et autant, pour prendre des exemples contrastés, aux techniques Freinet qu'à l'enseignement programmé ou assisté par ordinateur.

Aussi bien se trouve-t-on devant une situation paradoxale ; d'une part, quoi qu'il en aille de leur valeur, beaucoup d'essais sont exposés à l'égarerment ou à l'enlisement, ne survivent pas au découragement de leurs promoteurs ou restent ignorés du plus grand nombre et redoutablement empiriques ; faute d'une approche objective, ils sont soit surestimés, soit abandonnés.

D'autre part, certaines réformes sont promulguées ou certains essais étendus sans que leurs effets possibles soient vraiment connus ; n'en va-t-il pas partiellement ainsi de la « mathématique moderne » ou du bilinguisme ? Sans porter sur eux un jugement de valeur précisément prématuré, comment ne pas remarquer qu'on a négligé l'estimation de leurs incidences à court et à long terme ?

Certes, on peut craindre que l'étude de modèles mutationnels axiologiquement irréductibles exerce sur ceux qui y seraient soumis des pressions contraires à leur liberté et, à ce titre, prohibées tant par la morale que par la législation relative au statut juridique de l'école publique. D'aucuns déploieront le danger, voire l'immoralité, d'une démarche qui, conduite sur des élèves et peut-être à leur détriment, mettrait en péril soit l'acquisition des connaissances qu'exigent leur cursus scolaire et les

normes universitaires, soit leur formation intellectuelle ou la construction de leur personnalité ; n'est-il pas inadmissible de les exposer à des menaces d'autant plus redoutables qu'elles ne seraient point calculées ? Cependant, on honorerait mieux ces exigences déontologiques, effectivement impérieuses, en organisant des recherches selon des règles éprouvées et moyennant les précautions que celles-ci stipulent, plutôt qu'en laissant se dérouler capricieusement ou fortuitement, en feignant de les ignorer pour ne pas avouer l'impossibilité de les éviter, des essais mal programmés et insuffisamment mûris. Si la nocivité de certains n'est pas à exclure, ne la préviendrait-on pas plus sûrement en les soumettant aux procédures rationnelles du traitement scientifique qu'en les rejetant dans la clandestinité ou en les abandonnant à l'improvisation ? Dans ce dernier cas, le danger est d'autant plus vif que l'enthousiasme ou la passion du novateur l'empêchent le plus souvent de le soupçonner.

A cet égard, loin de créer une situation radicalement neuve, l'acceptation patente d'îlots expérimentaux variés n'en constituerait que la reconnaissance ; l'élément original serait plutôt celle-ci que leur émergence, puisque chacun sait qu'ils existent de facto. En outre, qu'on le reconnaisse ou non et même si on n'en maîtrise pas les coordonnées, toute situation éducative est expérimentale, puisqu'elle installe le sujet dans une conjoncture déterminée, à laquelle il est appelé à réagir ; or les insuffisances de celle dans laquelle le place l'enseignement traditionnel sont assez dénoncées pour que le respect qui lui est dû autorise, sinon oblige, à chercher, encore que par des voies acceptables, une didactique nouvelle ; en récusant toute initiative sous prétexte de ne pas l'exposer à d'imprudents essais, on le soumettrait à des menaces au moins aussi sérieuses ; pour décourager l'extravagance, on renforcerait l'immobilisme, de sorte que le sacrifice consenti au bien présumé de l'écopier se retournerait contradictoirement contre lui et le principe même au nom duquel on l'exalterait.

2. OÙ SONT LES ?

Mais, à supposer ainsi reconnue l'importance des méthodes, comment les établir et qui a compétence pour cela ? Cette

question est l'objet de visions divergentes qui, au-delà des données conjoncturelles et de conflits de personnes ou d'attributions entre départements de sciences de l'éducation et de didactique des disciplines, renvoient à une discussion d'ordre épistémologique. Ainsi que nous l'avons antérieurement montré³, une méthode est nécessairement, qu'on le sache et le veuille ou non, une combinaison effectuée à partir de trois paramètres qu'elle consiste à articuler et que l'on retrouve aisément en analysant les techniques qu'elle comporte. Et si les sciences de l'éducation sont éminemment dans leur rôle et entendant bien contribuer à la recherche en la matière, c'est précisément pour faire en sorte qu'aucune de ces trois variables ne soit scotomisée. Néanmoins, on assiste, depuis quelques années, à un mouvement qui, sous le nom de « didactique des disciplines » prétend, pas toujours sans suffisance et arrogance, arrêter les procédures à partir du seul deuxième paramètre, c'est-à-dire les déduire de la structure de l'objet à enseigner. La « transposition didactique » qu'il préconise consisterait donc seulement à dégager de celui-ci une progressivité, un ordre de succession des notions à transmettre. Et quand il consent à mobiliser en outre une représentation explicite de l'apprenant, c'est-à-dire à ne pas exclure la troisième variable, c'est en le réduisant au sujet épistémique, donc en le considérant exclusivement sous l'angle de son fonctionnement intellectuel, tel que la psychologie génétique le formalise ; d'où sa fréquente – et parfois dévote – référence à l'œuvre de Piaget. M. Landelle⁴, notamment, a bien montré ce mouvement à l'œuvre chez certains mathématiciens, en analysant les vues de MM. Chevallard⁵ ou Brousseau⁶ et en y opposant celles de M. Bouvier⁷.

De fait, cette conception appelle et mérite de graves objections, en particulier parce qu'elle postule la possibilité d'établir et de valider à partir du seul objet des procédures qu'il suffirait de diffuser, dans la mesure où leur scientificité en garantirait une large applicabilité, voire l'universalité. Or, il y a là une prétention scientifique, d'autant plus redoutable qu'elle n'en finit jamais de renaître, qui compromet le succès de l'élève en négligeant tout ce qui, en lui, n'est pas réductible au sujet épistémique, c'est-à-dire l'être relationnel, affectif, concret, qui ne relève pas du seul fonctionnement intellectuel et de la seule raison, parce que la densité humaine comporte une série d'autres dimensions ; elle

ignore les conditions psychologiques et sociologiques de la transmission et, en proie à un rationalisme court, croit que leur rationalité intrinsèque suffit à assurer à des procédures authentiques leur efficacité, scotomisant ainsi à la fois les facteurs globaux de la crise de l'Ecole, de la société, de la culture, comme les motifs personnels du désintérêt. Elle méconnaît que, quoi qu'il en soit de leur éventuelle excellence, les méthodes ne compensent pas l'absence de motivation des élèves, ce qui ne signifie nullement, à l'inverse, que celle-ci supplée à celles-là, ni que ces dernières soient à négliger quand le professeur est cultivé : qui peut se prévaloir de dominer assez ce qu'il enseigne pour ne pas avoir à s'interroger sur les modalités de ses cours ? Elle oublie, plus particulièrement, qu'elles ne valent pas indépendamment de la relation maître-élève, ce qui n'implique pas non plus que la qualité du climat dispense de techniques sûres. Elle ne sait pas que, entre l'une et l'autre, il n'y a pas variation en sens inverse, mais dans le même sens.

Ce regard scientifique omet aussi de prendre en compte les finalités de l'acte éducatif. Or celles-ci infléchissent profondément la manière de circonscrire et de présenter l'objet, puisqu'elles en disent la raison ; le choix des savoirs à transmettre n'est jamais fortuit ni neutre ; même si les exécutants la discernent mal, il engage un type d'homme et de société et en est fonction. Quand certains sont privilégiés au sein d'un certain système de pondération, quelle doctrine de la culture, quelles valeurs, au total quelle philosophie – acceptable ou non, et par qui ? – véhicule leur sélection ? Les disciplines préférées, scientifiques ou littéraires, et la part donnée à chacun et, au sein de chacun, les œuvres choisies – quels auteurs ? Quels textes ? – dépendent, comme M. Reboul l'a montré, du désir de donner un enseignement ou de procéder à un endoctrinement. Sauf à être l'objet de précisions acceptables, comment, par exemple, ne pas craindre que le retour à « l'éducation civique » recèle l'intention d'exercer d'inacceptables pressions idéologiques ?

Une didactique scientifique s'avérant illusoire, est-ce à dire, alors, que la recherche correspondante soit vaine et intrinsèquement condamnable et que la complexité des facteurs en présence invalide toute approche objective ? Le constat de cette déficience constitutive doit-il conduire à l'improvisation ou à l'amateur-

risme ? Ce point de vue aussi est aujourd'hui défendu, et avec âpreté, par un mouvement vaste et nocif, qui reproche avec véhémence aux sciences de l'éducation de privilégier indument, quant à elles, le troisième paramètre, au détriment du second et d'attacher plus d'importance à la manière de transmettre qu'au contenu transmis. Déjà, évoquant les controverses ouvertes en 1971-1972 par les projets de formation de personnels, P. Picard écrivait : « La pédagogie est une discipline tentaculaire qui a sa place partout. Ainsi, pour un futur enseignant est considéré comme plus important, semble-t-il, d'apprendre à enseigner que d'apprendre quoi enseigner... Il y a ici une situation pathologique qui résulte d'une maladie de l'esprit, du corps social et de l'enseignement... C'est de la pédagogite »⁸. Les propagandistes de celle-ci seraient donc soit nocifs, soit inutiles et, selon l'expression que M. Leon prête à leurs adversaires, assimilables à d'« aimables commentateurs »⁹.

3. LA RÉGRESSION DE 1984

Cette polémique a pris un tour nouveau avec le discours massivement tenu depuis 1982-1983 et constitué par une trentaine d'ouvrages qui, malgré la diversité de leur inspiration philosophique, de leur idéologie et de leur niveau d'argumentation, soutiennent plusieurs thèmes communs : procédant de non-spécialistes en sciences de l'éducation, il met violemment en cause le réformisme des années 1970-80, dénonce de manière polémique, parfois méprisante, la « baisse du niveau scolaire et le laxisme des établissements », et entend que l'on privilégie l'instruction sur l'éducation. Même si, à certains indices, cette évolution était prévisible depuis la crise de la non-directivité, la manière brutale dont il s'est substitué au précédent, sa parenté avec la politique instaurée en 1984, le vaste accord dont il semble faussement bénéficier, cela justifie de le considérer comme un triste événement.

Or, beaucoup de ces auteurs attaquent très violemment les sciences de l'éducation, supposées coupables des maux qu'ils

dénoncent. C'est ainsi que, pour M. Milner, leur pluriel serait de « Tartuffe »¹⁰ et qu'elles seraient assimilables à l'« Astrologie »¹¹ ; sans doute veut-il dire qu'elles masquent par là l'absence de toute rigueur : quant à la « pédagogie », qu'il définit comme « la théorie scientifique de l'acte d'enseignement »¹², elle « n'existe pas », ni théoriquement, ni pratiquement et ne peut se prévaloir d'aucune proposition assurée, ni d'aucune efficacité¹³. Critiquant l'INRP, Mme Huot tient des propos voisins¹⁴, comme plusieurs autres, qui parlent indifféremment de « pédagogie » ou de « sciences pédagogiques ». Pour M. Maupas : « Lorsque la pédagogie, à l'instar du marxisme, revêt le vernis de la science, c'est pour mieux duper les naïfs »¹⁵ ; et il ajoute : « L'expert en "Sciences de l'Éducation" prétend ainsi au monopole, non pas de l'instruction, mais bien de l'éducation et de la formation de l'enfant »¹⁶ ; donc, « au nom de la science (les sciences pédagogiques), certains enseignants sont devenus des chercheurs ès-pédagogie, grands spécialistes de l'homme nouveau, celui qui reste toujours à créer pour demain¹⁷. Dans sa préface à l'ouvrage d'I. Stal et F. Thom, M. Besançon écrit ; « Dans la crise qui nous occupe, cette fausse science est la pédagogie. Il ne faut pas entendre par là des profondes réflexions sur l'homme de Platon, de Montaigne, de Rousseau, chez qui pédagogie est un autre mot pour philosophie. Il s'agit d'une pseudo-science, d'une science sans objet » ; ou encore : « au contraire, la pédagogie comme on l'entend aujourd'hui, est détachée du savoir, se substitue à lui et prétend en tenir lieu »¹⁸.

On le voit, ces auteurs objectent aux sciences de l'éducation, ou à la pédagogie, leur insuffisance scientifique : tantôt ils dénoncent les « experts » qui veulent dicter aux praticiens des procédures mal fondées et concluent à leur inutilité ; tantôt, ils les réduisent plus ou moins à l'apologie de la non-directivité, elle-même assimilée au désordre : et les accusent de s'être coupablement compromises avec des « aventures » comme les disciplines d'éveil ou les gadgets officiels successifs ; elles seraient donc co-responsables du désordre et de la baisse de qualité de l'enseignement en France, voire de « l'illettrisme » ; et tout se passe curieusement comme si le courant rationaliste, critique de la non-directivité, a fortiori le vecteur marxiste, certes non absent au sein des U.E.R. des Sciences de l'Éducation, n'étaient pas discernés. Et si d'au-

tres, comme J.-M. Benoist, assimilent les méthodes nouvelles au marxisme, ils n'ont sans doute pas lu M. Snyders... Enfin, ils réduisent les Sciences de l'Éducation à la « pédagogie », c'est-à-dire, pour eux, à la didactique ; et ils les rejettent en raison même de cette assimilation, au terme d'une argumentation spécieuse, qui est globalement la suivante :

- la pédagogie est, initialement, l'ensemble des procédés auxquels recourt l'instituteur parce que, ne maîtrisant pas la matière de son enseignement, il doit, pour ne pas se trouver pris de court ou au dépourvu, prévoir minutieusement le déroulement de la leçon. Il s'agit donc d'un instrument de type défensif, destiné à dissimuler les failles de sa formation. La fiche de préparation qui est exigée de lui constitue une mesure de sauvegarde contre une improvisation aventureuse ;

- mais, pour occulter, ou se cacher, ce rôle et donner le change, les mêmes tendent à faire croire que cette disposition minutieuse de la progression est indispensable à l'efficacité de la transmission, c'est-à-dire requise par l'enfant lui-même ou l'état de sa réceptivité intellectuelle, de sa « psychologie » ;

- pour justifier, et asseoir ou imposer un tel point de vue, ils essaient de convaincre que le bien-fondé des déroulements didactiques qu'ils recommandent est vérifié, attesté par une démonstration scientifique. D'où la prétention de présenter la pédagogie comme une science, dont les conclusions obligeraient tout esprit soucieux de bien enseigner ; d'où, aussi, leur dogmatisme, voire leur scientisme ;

- de plus, les tenants de cette attitude sont parvenus, à la faveur de l'impérialisme de certains de leurs groupes de pression, et par le biais des CES, à conquérir une place croissante dans l'enseignement du second degré : cela signifie et consacre la baisse du niveau scientifique du corps enseignant, donc renforce la volonté de légitimer son inculture en contraignant à des programmations didactiques contingentes comme si elles étaient fondées. En définitive, il s'est instauré une variation en sens inverse entre compétence et recours à la pédagogie.

- en revanche, quand on dispose d'une forte culture, le mode de transmission de celle-ci s'ensuit naturellement ; il émane de la maîtrise de l'objet. Aussi bien se rappelle-t-on que, dans un ouvrage consacré à l'histoire de l'École normale supérieure de la

rue d'Ulm, *Normale*, publié en 1932, Edouard Herriot évoque le décret de 1903 qui voulait en faire, en même temps qu'un établissement de haute culture scientifique, un « véritable institut de pédagogie » ; et, non sans frivolité, il écrit : « La pédagogie règne. Nous croyons peu à cette science ou, du moins, à la théorie de cette science. Lorsqu'un futur maître possède les connaissances qui doivent lui donner sur des élèves son ascendant, le reste s'acquiert non par les manuels mais par le contact direct avec la jeunesse, avec la vie... on semble vouloir réduire la part de ce qu'on appelle le « savoir général », c'est-à-dire, au demeurant, de la culture, de ce qui demeure dans l'esprit quand on a tout oublié. Un esprit agit sur d'autres esprits. A quoi bon revenir aux scolastiques périmées (? (...)) Sacrifier la culture à la pédagogie, c'est sacrifier la forme au fond... »

Au total, le discours de 1984 a retrouvé et réitéré les mêmes idées fausses, les mêmes préjugés, voire les mêmes naïvetés, qu'au début de ce siècle et tout se passe comme s'il tendait à annuler l'évolution qui s'est produite depuis. C'est pourquoi M. Legrand a écrit qu'il s'agit d'un « bon de 50 ans en arrière »¹⁹. Encore son calcul n'est-il sans doute pas exact : c'est trop, ou trop peu ; en réalité, s'agissant du projet d'imposer à nouveau les devoirs du soir à la maison, il aurait été seulement de 30 ans (1956) ; s'agissant, en revanche, des nouvelles célébrations de Jules Ferry et de Jean Mace, il est plutôt de 100 ans, et même déjà d'un peu plus. Quoi qu'il en soit, c'est bien un renversement global et brutal, qui dépasse et déborde sans doute la conjoncture de son émergence, même si cette conjoncture l'a facilité ou en a favorisé la brutalité. Il est beaucoup trop tôt, évidemment, pour en évaluer l'impact à long terme. Mais, d'ores et déjà, on a bien des raisons de craindre que, au-delà des intentions, qui ont peu d'importance, il soit un puissant facteur d'immobilisme et induise objectivement une régression, comme plusieurs indices conduisent à le penser, singulièrement les chaleureuses approbations issues des milieux les moins informés. Simultanément, il constitue pour les sciences de l'éducation une provocation, d'ailleurs très délibérée et concertée, et une menace. Sans aller jusqu'à penser, avec M. Gaucher, que « en leur état présent, (elles) se remettront difficilement du constat de vacuité qui a fini par être formulé tout haut à leur endroit après avoir été longtemps pensé tout bas » et

que « la pédagogie aura de la peine à faire oublier les singulières insanités qu'elle a couvertes de l'autorité de son beau nom »²⁰, il reste que cela leur impose de réfléchir sur elles-mêmes, sur les causes de la représentation qu'elles en ont induite. Or, face à ce péril, et sans doute en raison de certaines connivences politiques, leur riposte a été trop lente et timide²¹.

4. POUR UNE SAINTE CONCEPTION

Sans tracer ici le programme qui s'impose à elles, il nous paraît donc important d'insister sur le rôle décisif qu'elles ont à jouer afin que, notamment, prévalent des modalités correctes d'élaboration des méthodes. C'est à elles qu'il revient de statuer sur le vaste débat qui traverse les siècles : tout se passe, en effet, comme si, de façon toujours renaissante, apparaissaient deux grandes tendances : pour la première, la tâche de la didactique est de prévoir des procédures aussi ajustées que possible, dont la fécondité serait établie et que les membres du corps enseignant devraient reproduire avec la plus grande fidélité, en se gardant d'y introduire des modifications qui risqueraient plutôt de les dénaturer et d'en réduire la portée. Pour la seconde, au contraire, ces dispositifs n'ont qu'une importance annexe ; compteraient surtout la culture ou la qualité de la personne : ainsi ceux qui perçoivent la pratique éducative comme un art, bien plus qu'une science, ou insistent sur la dynamique de la relation instaurée entre le professeur et l'élève ou le groupe-classe ; alors, prévalent la capacité de séduction du premier, son intuition, son sens du groupe, sa chaleur, bien plus que les techniques anonymes qu'il appliquerait sans s'y impliquer.

Si l'on adopte le second point de vue en le radicalisant, il en résulte une sorte d'annulation ou d'invalidation de la recherche didactique et de la didactique elle-même, qui perdrait tout sens et tout objet. La tâche seule possible serait d'identifier les voies propres à déceler et à promouvoir ces personnalités susceptibles d'engager avec autrui le type de rapport auquel serait ainsi suspendue toute portée éducative. Or, s'il est impossible de

soutenir que cette perspective soit suffisante, cela ne signifie pas que l'autre le soit davantage. Sans doute faut-il garder la double préoccupation de la détermination de procédures et du choix de personnalités susceptibles de les rendre utiles. Il serait erroné de penser que des techniques, si soigneusement validées soient-elles, détiennent une portée automatique et que, mises en œuvre par celui qui en aurait la profonde maîtrise, elles sont efficaces par elles-mêmes, qu'il suffirait donc d'en assurer la diffusion ou d'en imposer l'emploi. Il y a toujours, dans un système scolaire, surtout dans un pays centralisé, cette tentative d'uniformisation, de détermination d'une attitude unique, exclusive, adoptée par une série d'agents selon des modalités très proches. C'est là grande illusion, car la méthode vaut en tant qu'elle est celle de personnes, qui s'en servent comme d'instruments, sans annuler leur propre présence. Encore cela ne signifie-t-il pas que, à l'inverse, la qualité de celle-ci garantisse un enseignement satisfaisant, indépendamment de toute capacité didactique ; il ne suffit pas au professeur d'être sympathique pour que ses cours soient reçus. C'est une condition nécessaire, mais non exclusive, à laquelle une autre doit s'ajouter, qui est bien la maîtrise méthodologique.

En ce sens, le rôle de celle-ci n'est nullement scotomisé par la capacité personnelle, car elle joue dans la mesure même de la seconde et doit être pensée en fonction de cet ensemble que constitue une situation scolaire foncièrement relationnelle, au sein de laquelle s'exerce une multiplicité d'interactions. La recherche didactique garde donc toute sa portée et son ampleur, mais elle ne l'atteint que prise en compte dans un tout plus vaste. Il serait illusoire de croire que l'on puisse inventer des méthodes universellement et indifféremment fécondes, qui, une fois vérifiées, n'auraient qu'à être appropriées au destinataire et il n'est nullement garanti que la même convienne à tous. C'est bien pourquoi se développe aujourd'hui un mouvement d'individualisation, de différenciation, qu'a très remarquablement analysé M. Meirieu²² et qui n'est, certes, en rien un retour à un empirisme préconisant de faire n'importe quoi, en fonction de l'instant. La recherche doit donc se complexifier suffisamment pour inclure dans ses préoccupations le souci de son adéquation à des personnalités multiples, bien que le rôle de ces dernières introduise dans

la réussite un facteur d'irrationalité, de fortuité, que l'approche expérimentaliste prétendrait en vain réduire. Ainsi, l'objet précis de la didactique est bien d'éclairer les voies qui conviennent à la fois à celui qui enseigne et à chacun de ceux qui sont enseignés ; il apparaît alors dans toute sa richesse, sa complexité et sa portée.

Cela revient à dire que, entre la conception scientiste d'une didactique déduite de son objet et une vision amateuriste et improvisationniste, où la transmission émanerait de la seule excellence culturelle du professeur, on ne se trouve nullement devant un dilemme. Entre des procédures universelles, scientifiquement avérées et inconditionnellement bonnes pour tous, et le dialogue singulier maître-élève, l'alternative ne s'impose pas. Pour réelles qu'elles soient, les limites de la pédagogie expérimentale classique ne conduisent point à réhabiliter le hasard. À défaut de modèles « généralisables », il y a lieu, ainsi que l'a très bien vu Ch. Delorme, « d'élaborer des modèles communicables, c'est-à-dire suffisamment théorisés pour qu'ils puissent être proposés en d'autres lieux de formation, adaptés à leur contexte particulier, mais aussi échangés et confrontés avec d'autres propositions elles-mêmes modélisées. Cette recherche pédagogique se fonderait ainsi dans des processus interactifs où la comparaison ne se jouerait pas entre deux groupes prétendus témoin et expérimental, mais entre partenaires d'une investigation commune »²³. La diffusion de ces modèles, c'est-à-dire leur communication, loin d'inviter à une imitation littérale, aurait donc pour fonction de nourrir l'inventivité de chacun des acteurs de l'éducation. C'est largement cette tâche que P. Gillet attribue à ce qu'il nomme « la pédagogie »²⁴.

*
* *

Ainsi voit-on simultanément quel vaste champ la didactique ouvre aux sciences de l'éducation mais aussi combien, pour que soit reconnue leur compétence à le cultiver, il leur faut administrer la preuve de leur fécondité et de leur aptitude à induire le passage du caprice à la raison et de l'empirisme au scientifique. Il est en effet raisonnable de supputer que, parmi les éléments qui joueraient efficacement en leur faveur, figurerait leur capacité

éprouvée à fournir des apports dont la portée fût démontrée. Pour qu'elles soient consacrées, il leur faut s'avérer susceptibles d'atteindre de tels objectifs et de manifester la supériorité d'une approche méthodique sur les bavardages ou polémiques sommaires auxquels on s'abandonne si volontiers en matière d'instruction.

NOTES

1. G. AVANZINI : *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*.
2. C MOUNIN, Quel français demain ?, p. 12.
3. Cf. supra, chapitre IV.
4. J.-J. LANDELLE, *L'auto-organisation en formation - Essai sur la didactique des mathématiques*.
5. Y. CHEVALLARD, *La transposition didactique*.
6. G. BROUSSEAU, *Les objets de la didactique des mathématiques*.
7. A. BOUVIER, *Didactique des mathématiques*.
8. R. PICARD, *La pédagogie*, p. 2.
9. A. LÉON, *L'avenir des sciences de l'éducation*, p. 27.
10. J.-C. MILNER, *De l'école*, p. 173.
11. Id., p. 110.
12. Id., p. 72.
13. Id., pp. 72-75.
14. H. HUOT, *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*.
15. D. MAUPAS, *L'Ecole en accusation*, p. 133.
16. Id., p. 112.
17. Id., p. 132.
18. I STAL et F. THOM, *L'Ecole des Barbares*, p. 9.
19. L. LEGRAND, *Le grand bon en arrière*.
20. M. GAUCHER, *L'Ecole à l'école d'elle-même*, p. 101.
21. En ce qui concerne la réaction à ce discours, cf. G. AVANZINI : *De Milner ; Eduquer et/ou instruire ; La mutation*. BOUMARD, *Tu seras ministre mon fils ; V. ISAMBERT-JAMATI, Les nouveaux pédagogues ; Les primaires, ces incapables prétentieux ; A. PROST, Eloge des pédagogues*.
22. Ph. MEIRIEU, *Itinéraire des pédagogies de groupes*, T. 1, *L'école, Mode d'emploi*.
23. Ch. DELORME, *Du modèle expérimental à la recherche-action*, pp. 53-54.
24. P. GILLET, *Pour une pédagogie*.

CHAPITRE X

L'EDUCATION DES ADULTES

La pratique éducative concernant de plus en plus toute la vie de l'homme, il devient désormais désinvolte de porter l'attention sur la seule éducation de l'enfant et de l'adolescent, sur la seule Ecole et la didactique correspondante. C'est, selon le mot de M. LAPASSADE, de l'« inachèvement de l'homme » qu'il y a maintenant à se préoccuper¹. Si, donc, il importe aux sciences de l'éducation de se laisser davantage solliciter par ces problématiques et d'y consacrer une bien plus large part de leurs travaux, ce sont quelques orientations possibles de ceux-ci que nous voudrions suggérer.

1. DE QUELQUES MODELES D'INTERPRETATION

Le phénomène sociologique que constituent la « formation » et « l'éducation » des « adultes » se développe en s'institutionnalisant ; simultanément, il induit la réflexion, voire la polémique et, qui s'en font l'écho, de nombreuses publications. Mais on est à bon droit irrité par la profusion de ces discours pseudo-officiels qui, après quelques oscillations verbeuses entre le lyrisme et l'arbitraire, concluent qu'il s'agit d'« apprendre à être » ou d'« apprendre à devenir ». Une extrême confusion environne donc ce domaine et c'est pourquoi la première tâche de nos disciplines est de le clarifier¹.

C'est pourquoi nous entendrons par formation l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence, d'une part, précise et limitée, et d'autre part, prédéterminée, c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre. Elle peut être professionnelle (c'est le cas le plus fréquent) ou non et viser, par exemple, les loisirs.

L'éducation au contraire, s'exerce dans plusieurs directions, représentées par exemple par plusieurs disciplines, pour accroître la polyvalence de la personne, donc élargir ses possibilités de choix, professionnel ou autre, et, d'autre part, sans qu'aucun usage précis en soit prévu avant de la recevoir.

La formation ou l'éducation des adultes visent à l'accroissement de l'avoir du sujet, c'est-à-dire de ses connaissances ou de ses techniques.

La formation ou éducation *permanentes* entendent, au contraire, susciter ou du moins favoriser l'évolution de l'être lui-même, c'est-à-dire le changement de la personnalité.

A partir de ces définitions, nous pouvons différencier quatre modèles qui résultent de la combinaison des termes considérés.

- Le modèle *F.A.*, formation des adultes, tend à donner à un sujet une compétence précise en vue d'une activité déterminée. Quand il s'agit d'accroître celle qu'il possède déjà, on parlera de « recyclage », et s'il s'agit d'en acquérir une autre, à des fins professionnelles, de « conversion »².

- Le modèle *F.P.*, formation permanente, tend à induire une évolution de la personnalité parce que l'amélioration de sa qualification ou l'acquisition de celle qu'il vise passent par cette évolution et la requièrent.

- Le modèle *E.A.*, éducation des adultes, tend à élargir la polyvalence culturelle ou technique du sujet, indépendamment d'un projet précis d'utilisation de la compétence ainsi acquise.

- Le modèle *E.P.*, éducation permanente, le plus inclusif et ambitieux, tend aussi à augmenter la polyvalence de la personne, sans but précis, mais en agissant sur la personnalité.

- Le modèle *F.A.* est, par exemple, celui qu'illustrent des instituteurs ou des travailleurs sociaux dont l'amélioration de la pratique passe par l'acquisition de connaissances d'ordre mathématique, linguistique, juridique, agronomique, comptable, etc., susceptibles d'entraîner une capacité de réponse mieux ajustée

aux besoins de leur tâche. C'est aussi celui en fonction duquel, par application de la loi, des adultes suivent, parfois obligatoirement, au titre de leur entreprise, des stages de recyclage ou que d'autres, du fait de la conjoncture économique, se trouvent soumis à des processus de conversion professionnelle. Les contenus, ici, sont souvent d'ordre cognitif : des disciplines d'enseignement, mais aussi des capacités technologiques et des savoir-faire investis professionnellement.

La « formation des adultes » n'est pas toujours *continue* : elle peut être initiale s'il s'agit d'un domaine auquel des sujets d'âge adulte reçoivent leur première initiation. Mais elle sera dite :

- a) *continué*, si elle est la *continuation* d'une formation initiale antérieure, à laquelle est reconnu un rôle privilégié pour l'acquisition d'une compétence ;

- b) *continue*, si elle est en *continuité* avec un début qui est considéré comme la phase première, mais non essentielle, de l'acquisition de cette compétence.

- Le modèle *F.P.* correspond au désir d'améliorer ou de faire améliorer une qualification bien déterminée, notamment professionnelle, mais par le biais d'une transformation de la personne, de son être et non plus de son avoir : c'est à son « changement » ou à sa « remise en question », c'est-à-dire au renouvellement de son attitude relationnelle, qu'il suspend l'accroissement de l'efficacité et de l'efficience de la pratique considérée³. Cette conception concerne surtout les professions à dominante relationnelle : les travaux dont elles sont l'objet l'établissent péremptoirement : ainsi J. FUSTIER⁴, à propos des éducateurs spécialisés, M. SIMONOT⁵, au sujet des animateurs socio-culturels ou H. TAVOILLOT⁶ en ce qui concerne les écoles des parents ; c'est aussi en partie ce que, dans un autre esprit, constate P. FRITSCH⁷ quant au recyclage des cadres. C'est donc à des procédures psychologiques ou psycho-sociologiques d'action sur la personne, considérée singulièrement ou en groupe, que l'on recourra, et ce sont leurs exigences que l'on observera.

- Le modèle *E.A.* concerne ceux qui aspirent à assimiler toutes sortes de connaissances nouvelles, moins pour améliorer leur comportement professionnel ou changer de statut que pour élargir leur regard, diversifier leurs champs d'activités, user à bon escient d'un temps croissant de loisirs, s'adonner de manière désintéres-

sée à une recherche. Selon le conseil adressé à l'ainé des deux orphelins du *Tour de la France par deux enfants*, invité à suivre les « cours du soir » organisés à l'intention des adultes à l'école du village, « cela peut toujours servir »⁸. Mais, pour plusieurs, il s'agit aussi, du fait de l'essor croissant de la scolarisation et de la valorisation des prestations scolaires dans l'opinion, de régler un contentieux avec l'Ecole en se prouvant à soi-même que, en dépit d'échecs antérieurs, ils ne sont pas inintelligents mais aussi capables que d'autres de performances intellectuellement honorables ou, s'ils n'ont pu rester en classe ou entrer à l'université, qu'ils y auraient réussi si les circonstances l'avaient autorisé. Leur goût pour les études se renforçant souvent à mesure que celles-ci se prolongent, ils envisagent volontiers de les poursuivre jusqu'aux niveaux les plus élevés ou à l'acquisition des grades universitaires les plus convoités.

On reconnaîtra là aisément un modèle ancien. Vanté depuis longtemps par plusieurs doctrines, il a déjà connu d'innombrables réalisations institutionnelles, par exemple les cours du soir organisés au XIX^e siècle dans les écoles primaires, les universités populaires et bien d'autres ; mais, comme plusieurs auteurs l'ont montré, il a acquis de nos jours une vitalité nouvelle, due à l'extension des loisirs, qu'il est censé rendre capable de gérer sainement.

La connaissance est ici très valorisée, mais moins en tant que transmise qu'acquise. Une aspiration autodidactique l'environne et c'est assez largement à elle que correspond la notion d'« auto-éducation assistée » ou d'« auto-formation assistée », énoncée par H. DESROCHE⁹. Sans doute est-ce ainsi qu'il faut comprendre le rôle tenu et la valeur accordée, dans ce type d'études que, souvent, il sanctionne, au « mémoire », c'est-à-dire à un travail accompli personnellement, avec l'appui d'un directeur de recherche et de diverses « personnes ressources ». Ainsi se combinent l'apport d'informations et l'élaboration originale, en une synthèse qui exprime adéquatement la condition culturelle de l'homme, héritier et novateur, indissociablement l'un et l'autre et ne pouvant devenir celui-ci s'il n'est aussi et consent à être, simultanément, celui-là.

Le modèle E.P. est le plus inclusif, le plus global et le plus ambitieux des quatre. Il connote le cas de ceux qui souhaitent le

renouveau de leur personnalité et son affranchissement de servitudes psychologiques ou sociales dues aux conditions antérieures et espèrent qu'une plus grande liberté personnelle leur serait ainsi restituée. De plus, pour certains, la multiplication de ces processus individuels de libération devrait induire, voire précipiter, un renouveau socio-politique d'ensemble ; que la finalité s'en formule plutôt, avec MM. RAPAILLE et BARZACH, dans le vocabulaire de la créatique¹⁰ ou, avec P. FREIRE, dans celui de la politique¹¹, et qu'elle soit ainsi de type individuel ou de type collectif, c'est une perspective de remaniement total qui est ouverte.

Il est également possible de situer par rapport à ces modèles les processus « d'éducation non-formelle » et « d'éducation informelle » engagés dans les pays du Tiers monde en vue de trouver une solution aux problèmes de leur développement.

M. COOMBS qui, dès 1968, dans son ouvrage « La crise mondiale de l'éducation », réclamait fermement la prise en considération de cet immense domaine encore très négligé, en a, en 1973 et 1974 proposé des définitions désormais classiques¹² : la première désigne en effet : « toute activité éducative organisée et systématisée menée en dehors du cadre du système formel d'éducation pour dispenser des types précis d'apprentissage à des sous-groupes spécifiques d'une population à la fois adultes et enfants. Ainsi définie, l'éducation non-formelle inclut par exemple la vulgarisation agricole, l'alphabétisation, la formation professionnelle dispensée en dehors de l'école, la formation des jeunes non-scolarisés et les différents programmes de développement communautaire incluant une éducation dans le domaine de la santé, de la nutrition, des coopératives, etc. ». Quant à la seconde, c'est « le processus par lequel, tout au long de sa vie, une personne acquiert et accumule des connaissances, des savoir-faire, des comportements à travers ses expériences », processus qui, par opposition à l'éducation non-formelle, se caractérise par son aspect « non systématique et non organisé »¹³.

Référée à notre typologie, et dans la mesure où elle s'adresse à des adultes, l'éducation non-formelle – concept d'origine essentiellement nord-américaine – correspond assez bien au modèle F.A. puisque, comme lui, elle concerne « des types précis d'apprentissage » destinés à des « sous-groupes » spécifiques. De

même, par son aspect non-systématique et non organisé, l'éducation informelle rentre-t-elle dans le cadre du modèle E.A., qu'elle illustre adéquatement. Et l'examen de nombreux travaux américains et britanniques qui portent sur l'une et l'autre et que G. BELLONCLE a très clairement recensés et analysés le confirme ¹⁴, comme M. COLLIN ¹⁵.

Encore ne faut-il pas se méprendre sur la nature de ces modèles et sur l'usage à en faire. En tant que tels, ils ne correspondent pas à des catégories de personnes qui relèveraient définitivement et exclusivement de l'un d'eux : ils fournissent plutôt une grille d'analyse de discours que les institutions tiennent sur elles-mêmes ou que les formés peuvent énoncer soit au début, soit pendant le déroulement, soit au terme de leur formation et voudraient plus encore, stimuler la recherche en sciences de l'éducation.

2. Y AURA-T-IL TOUJOURS DES ADULTES ?

Le second lieu de recherche ouvert par l'extension du phénomène éducationnel concerne son retentissement sur « les âges de la vie » ¹⁶. En effet, la notion d'adulte signifie l'achèvement, l'état achevé d'une lente évolution – elle procède à un participe passé « adultus », « l'adolescent » correspondant au participe présent. Ainsi celui-ci est-il « l'être en croissance » et celui-là « l'être dont la croissance est achevée » ¹⁷. C'est dire que l'on ne saurait les définir indépendamment l'un de l'autre.

Or le premier se spécifie par l'antagonisme de facteurs divergents : ceux par lesquels le sujet demeure enfant et ceux par lesquels il devient adulte. Sa marque est, en effet, d'être simultanément encore celui-là et déjà celui-ci, d'avoir perdu l'équilibre du premier sans disposer encore de celui du deuxième. Adulte, il le devient au point de vue sexuel puisque l'adolescence commence avec la puberté, étant néanmoins entendu que l'âge de celle-ci varie à travers l'espace, en fonction de l'appartenance raciale, du climat, du régime alimentaire, du milieu social, et surtout, à travers le temps ; on en observe une précocité sans cesse accrue et une maturation organique de plus en plus rapide ; il n'est pas non

plus le même selon les individus, en fonction de causes biologiques ou affectives. Il en va de même dans le registre intellectuel car c'est alors que, moyennant les entraînements éducatifs appropriés, l'on devient capable de comprendre et de reprendre les démarches de la pensée formelle et de manier à bon escient des catégories comme celles de causalité et d'identité que, précédemment, on ne dominait pas ; l'on peut maintenant se situer dans le temps, distinguer le passé et le légendaire, le réel et l'imaginaire, concevoir qu'il existe une vérité que l'esprit ne possède pas d'emblée mais vers laquelle il tend et qui juge des opinions individuelles.

En revanche, l'adolescent reste enfant au point de vue affectif, car il est toujours incapable de se détacher des liens antérieurs ou de s'en passer sans dommage. Son affectivité persiste à être profondément centrée sur la famille et dépendante d'elle. Certes, il désacralise ses parents, s'oppose avec eux parfois avec violence, mais ces conflits le troublent, le gênent, obscurcissent son horizon psychologique et moral. Les dissensions qu'il perçoit dans le groupe familial, même s'il n'en est pas l'occasion ou feint de les regarder avec froideur et ironie, lui sont douloureuses. Quant au plan social, il garde, dans les grandes lignes, statut et mode de vie d'enfant, subordonné et dépourvu de responsabilités dans la vie familiale ; la vie scolaire et la vie sociale globale. La poursuite des études prolonge l'hétéronomie financière et tout ce qui en découle. Plus encore, il est partagé entre deux souhaits : accéder plus rapidement aux responsabilités de l'adulte et s'irriter lorsqu'on les lui refuse mais, en même temps, craindre d'entrer dans la vie, avoir peur des risques encourus, redouter de ne pas être « à la hauteur ». La première tendance l'emporte chez les uns, la deuxième chez les autres mais l'une et l'autre sont, en proportion variable, présentes chez chacun.

L'adultisation est marquée par le dépassement progressif de ces difficultés et la sédation de ces tensions, c'est-à-dire la conquête de l'autonomie là où elle faisait auparavant défaut et de la capacité de se suffire à soi-même, de ne plus avoir besoin des tutelles de l'exercice régulier desquelles l'enfant et, dans une moindre mesure, l'adolescent ne pouvaient se passer. Cela se manifeste en plusieurs domaines :

- économique, par l'acquisition d'un statut professionnel ou, du

moins, d'une qualification qui permette d'y prétendre et d'assurer l'indépendance financière ;

- affectif, par la construction d'un réseau relationnel propre et la découverte de sources personnelles d'affection, de sorte que le tonus requis pour vouloir vivre ne tienne plus exclusivement à celles des parents et que, pour précieuse qu'elle demeure, soit acquise la possibilité de s'en passer ;

- psychologique, par l'obtention d'une maîtrise du jugement, d'une stabilité de la volonté et d'une rationalité de la conduite qui, quelles qu'en soient les défaillances, autorisent néanmoins à honorer ses engagements, à discerner ses responsabilités, à prévoir les conséquences de ses actes et à satisfaire à ses obligations assez convenablement pour prévenir les sanctions sociales. Ainsi E. MOUNIER voit-il dans l'adulte « celui qui agit par soi, juge par soi »¹⁸. C'est ce qu'on appelle la « maturité ».

Au total, on pourrait, en dissociant évidemment cette expression de toute connotation politique, et en l'entendant littéralement, parler d'une capacité d'auto-gestion, que la majorité civile ne garantit pas mais reconnaît en accordant des « droits » dont, précisément, l'exercice convenable la supposerait. C'est aussi un certain équilibre ou, plutôt, pour préciser qu'elle demeure, une certaine équilibration de forces et de données entre lesquelles les relations étaient antérieurement mal harmonisées. Cette unification de la personnalité s'effectue grâce à l'intégration des facteurs naguère disjoints :

- d'abord, celui de la sexualité à l'affectivité. Le propre de celle de l'homme, qui la différencie de l'animal, c'est précisément de ne pas se borner à un processus biologique mais de comporter une dimension psychologique, d'être spiritualisée et moralisée par la conscience personnelle, de se prolonger en sentiments modelés par le contexte culturel, psychologique et moral ;

- ensuite, celui de l'intellectualité à la socialité : l'accès à l'intelligence formelle, la capacité de raisonner vont aboutir à des actions conduites en fonction d'une portée sociale et non du seul plaisir individuel ; elles visent l'acquisition d'un statut socio-professionnel.

Enfin, à un niveau plus élevé, peuvent s'équilibrer les deux intégrations antérieures, c'est-à-dire s'harmoniser vie « privée » et vie « publique ». Cet accord est manqué lorsque le succès de

l'un sert à compenser l'échec de l'autre, réussit quand la joie trouvée dans la vie privée dynamise, tout en évitant de l'obsessionnaliser, l'activité professionnelle et que l'épanouissement dû à celle-ci favorise celle-là, au lieu de l'aigrir ou d'y enfermer comme en un refuge. En d'autres termes, l'épanouissement affectif permet de vivre pleinement et justement les responsabilités sociales et l'exercice satisfaisant de celle-ci contribue à la santé affective, de sorte que ni l'une ni l'autre ne donnent lieu à inhibition ou rancœur.

Mais ces remarques forcent à percevoir combien la notion d'adulte est ambiguë. Certes, à un moment qui se situe un peu après vingt ans, une forte proportion de sujets donne l'impression de satisfaire globalement à ces conditions : l'aptitude à s'éloigner de leur famille, la construction d'un réseau relationnel personnel, un investissement affectif stable, éventuellement le mariage, font croire à l'intégration de la sexualité à l'affectivité ; de plus, l'acquisition d'une profession semble confirmer celle de l'intellectuel au social ; enfin, dans les meilleurs cas, l'équilibre paraît atteint entre vie privée et vie publique ; et c'est pourquoi on parle alors « d'âge adulte ». Mais, en fait, combien de ceux qui l'ont atteint présentent ces traits en réalité, et non seulement en apparence ? Combien, au contraire, ont manqué l'une des deux intégrations – échec familial ou professionnel, voire les deux – n'ont pas réussi à équilibrer l'une et l'autre – relations fragiles, statut qui n'épanouit pas – s'en rendent compte et en souffrent ? Ainsi MOUNIER dénonce-t-il « ces adultes restés puérils, voire infantiles, marqués par l'indécision turbulente, la revendication impuissante et mal fondée et mille inhibitions mal compensées par une agressivité désordonnée ». Et les indices de leur fréquence vont aujourd'hui en s'accroissant : qu'on songe à toutes les requêtes de psychothérapie, au succès des thérapies de groupe, au nombre croissant de troubles psychologiques et sexuels.

Ainsi la notion d'adulte désigne-t-elle à la fois une norme statistique, c'est-à-dire l'état que la majorité des sujets paraît avoir atteint à un âge donné, et une norme idéale, c'est-à-dire un certain état d'équilibre. Mais, quoique celui-ci soit plus souvent souhaité que possédé, elle devient à l'égard de ceux qui sont arrivés à cet âge, une sorte d'exigence au nom de laquelle on reproche leur « immaturité » à ceux qui n'y satisfont pas.

Equivoques de ce fait, sont les objectifs de la formation ou de l'éducation des adultes : s'adressent-elles à des sujets d'âge adulte, pour les adultiser, c'est-à-dire favoriser de meilleures intégrations, notamment socio-professionnelles, ou à des adultes considérés comme tels, simplement pour perfectionner leur compétence ou nourrir leurs loisirs ?

Non moins disparates en sont les effets. Tantôt ils confortent l'adultité en aidant à un meilleur accomplissement professionnel et personnel ; tantôt, au contraire, ils l'ébranlent, réactivent des difficultés psychologiques antérieures, voire suscitent de sérieuses perturbations ; tantôt elles amènent les sujets à une série de changements, notamment à quitter leur profession, leur foyer, leur ville, à refuser la perspective d'installation permanente et de modes définitifs d'intégration socio-affective et socio-professionnelle, c'est-à-dire à rejeter l'idée même d'adultité. De fait, de plus en plus nombreux sont aujourd'hui ceux qui, sous l'influence des adolescents – leurs fils, leurs neveux, leurs élèves – en viennent à répudier une adultisation tronquée et à vouloir revenir à la période antérieure pour retrouver la liberté de choix qui l'a précédée¹⁹. Comme le disent de manière très significative MM. RAPAILLE et BARZACH²⁰ : « nous ne sommes désormais intéressés que par ce qui nous modifie, nous transforme et nous épanouit en profondeur... Vous habitez-vous vraiment ? Pleinement ? N'êtes-vous pas recroquevillés sur un coin de vous-même, en attendant que l'orage de la vie passe ? » Ces répercussions considérables d'une éducation généralisée, il importe à nos disciplines de les évaluer et d'en dire le sens.

3. SYSTEME SCOLAIRE ET ANTHROPOLESCENCE

Enfin un problème qui ne manquera pas de s'amplifier requiert l'attention : c'est la rétroaction de cette évolution sur l'institution scolaire. Or elle dépend de la manière d'entendre l'éducation permanente : au niveau le plus modeste, il s'agit des interventions de type ponctuel qui, sans la modifier, s'ajoutent additionnellement à l'initiation première pour lui apporter les compléments

que requièrent soit son insuffisance, soit la mobilité économique, l'adaptabilité professionnelle et la sauvegarde de la compétence technique des sujets, soit la satisfaction du vœu d'améliorer leur statut social et leur standing²¹ ; à un deuxième, cela implique le remaniement du processus en vigueur, c'est-à-dire son éclatement et sa redistribution sur toute la durée de l'existence ; au troisième, c'est l'une des faces du renouveau des relations sociales obtenu au terme d'une transformation ordonnée à la libération des aspirations personnelles, notamment dans l'ordre culturel²².

La première conception ne met guère en cause l'Ecole actuelle ; elle en rendrait même plus tolérables les insuffisances et échecs, puisqu'elle offre des filières de suppléance et de promotion, qui compensent ses succès ou ses lacunes, bien qu'elle périmise l'idée selon laquelle, au terme de l'enfance et de l'adolescence, serait acquise une compétence définitivement satisfaisante ; l'augmentation rapide du volume des connaissances et la mobilité économique excluant de posséder dès ce moment une qualification qui garantisse la capacité d'exercer l'activité professionnelle pendant toute la vie active, force est désormais de prévoir des étapes successives d'acculturation.

En revanche, la seconde, et plus encore la troisième entraînent une toute autre répartition des rôles ; aux yeux de certains, elles rendent irréversible une « privatisation » attestée par la floraison d'associations orientées vers cette fonction²³ ; de plus, elles conduisent à combattre les tendances proliférantes d'une Ecole visant à une expansion illimitée, qui les déposséderait par anticipation de leur fonction ; elles rompent la dynamique de prolongation de l'obligation scolaire. Aussi bien des publications aussi diverses que celles de MM. PHILIBERT² ou de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, spécialement au cours du Colloque qu'elle avait tenu en 1970 à Orléans²⁵, recommandent-elles de l'abréger. C'est pourquoi, comme l'écrit M. SCHWARTZ : « L'éducation permanente apparaît bien comme une éducation englobant sous une forme nouvelle l'éducation des enfants et l'éducation des adultes » ; il faut donc s'y résoudre mais, ajoute-t-il, cela « met en question tous les systèmes éducatifs existants. Parler de réforme du système scolaire n'a, en fait, plus de sens »²⁶.

Certes, si elle en exclut la prolifération inconsiderée, l'éducation permanente n'exige point l'abolition de l'Ecole mais sûrement la redistribution des périodes pendant lesquelles on le fréquenterait. Elle n'en implique pas non plus une dévaluation. On peut estimer, au contraire, qu'un tel remaniement n'irait pas sans en faciliter la valorisation ; cessant, certes, d'être unique, le stade primaire, en particulier, resterait en revanche le substrat des étapes ultérieures car il aurait simultanément à asseoir des acquisitions qui jouent un rôle de support, à affermir les attitudes mentales utiles à la poursuite du travail intellectuel, enfin à faire émerger des intérêts assez stabilisés pour nourrir le désir de persévérer dans une attitude d'assimilation de la culture.

Dès lors, la question se pose de savoir comment un tel éveil de l'esprit serait le mieux assuré. De nombreux textes en traitent, singulièrement ceux du Colloque d'Amiens ou de celui qui se tint en 1972, sous les auspices du Conseil de l'Europe, à Pont-à-Mousson, dont l'objet était précisément d'étudier « les facteurs qui, dans les scolarités élémentaires et secondaires, conditionnent les perfectionnements ultérieurs »²⁷. Or, parmi eux, sembla-t-il aux participants, figureraient la réduction du volume des savoirs au profit d'une insistance sur la méthodologie de chaque discipline, l'assouplissement de la programmation et la disponibilité à tous les problèmes, l'attention immédiate aux préoccupations des sujets sauvegardant seule leur ouverture intellectuelle. Mais a-t-on assez analysé les conditions auxquelles est suspendue la facilitation maximale des tâches intellectuelles ? A quoi tient l'aversion relevée chez certains adultes à leur égard ? A cette fin, ne doit-on pas étudier de près, c'est-à-dire expérimenter, l'efficacité et la valeur didactique de modèles aptes à assurer de fermes apprentissages ?

D'autre part, le problème est posé des structures et des procédures appropriées à la formation continue comme à l'éducation permanente car il ne suffit pas de dire qu'elles ne doivent pas être « scolaires » mais « actives » pour tenir un propos utile. Là encore, les sciences de l'éducation ont à aider à passer d'un discours vain à des techniques opératoires. Il leur revient d'étudier de plus près, c'est-à-dire d'expérimenter, l'efficacité et la valeur didactique de modèles délibérément construits en vue d'assurer de fermes apprentissages. Pour ce qui est des enfants et

des adolescents, l'Ecole est, à tort ou à raison, apparue comme propre à jouer ce rôle, en mettant à leur disposition des « spécialistes » qui, tout à la fois, adhèrent aux finalités concernées et sont censés les connaître et maîtriser les contenus à enseigner. Or, à notre époque, surgissent, à l'intention des adultes, une multiplicité d'organismes, publics ou privés, qu'on estime, vu les traits psychologiques prêtés à leur âge, appropriées à la réalisation de certains objectifs, à dominante cognitive ou non, selon les caractéristiques et la spécificité de chacun des modèles que nous avons préalablement différenciés ; mais comment en construire l'évaluation ? Enfin, comme l'a montré M. Léon²⁸, leur invention requiert aussi des investigations psychologiques. Plus encore, cela doit conduire à l'élaboration de concepts susceptibles de désigner adéquatement la situation d'un sujet qui, ayant dépassé une adolescence dont la prolongation offrirait un indice d'immaturité, ne serait cependant point un « adulte » au sens traditionnel du terme et témoignerait de l'anthropolescence qui nous paraît caractériser l'être humain.

NOTES

1. Pour un développement plus ample de ces notions, on pourra lire : AVANZINI G. Sciences de l'éducation et éducation permanente ; De la formation et de l'éducation des adultes.
2. Nous entendons, stricto sensu, par « recyclage » l'amélioration de la qualification pour la fonction actuellement exercée ; la « conversion » professionnelle, à tort nommé « reconversion », désigne, elle, le changement de secteur d'activité, imputable soit à la libre décision de l'individu qui en attend une meilleure adéquation à ses aspirations, soit aux pressions d'une conjoncture économique.
3. Efficacité : correspond à la satisfaction de l'institution.
Efficience : correspond à la satisfaction de l'intéressé.
4. J. FUSTIER *L'identité de l'éducateur spécialisé*.
5. M. SIMONOT : *Les animateurs socio-culturels*.
6. H. TAVOILLOT : « Education familiale et éducation scolaire » in G. AVANZINI, *Lapédagogie au XX^{ème} siècle*.
7. P. FRITSCH : *L'éducation des adultes*.
8. BRUNO : *Le tour de la France*.

9. H. DESROCHE : *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*.
10. P. FREIRE : *L'éducation pratique et la liberté*.
11. C. RAPAILLE, M. BARZACH : *Je t'aime, je ne t'aime pas*.
12. Ph. COOMBS : *New paths to learning for rural children and youth* et *Attacking rural poverty : how non formal education can help*.
13. *Op. cit.* p. 8.
14. G. BELLONCLE : *Universités françaises du Tiers-Monde*.
15. PC. COLLIN : Précisions conceptuelles autour de l'éducation permanente.
16. Cf. M. PHILIBERT : *L'échelle des âges*.
17. R. LAFON : *Vocabulaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant*.
18. E. MOUNIER : *Traité du caractère*, p. 441.
19. G. AVANZINI : *La tentation adolescente*.
20. G. RAPAILLE et M. BARZACH : *Je t'aime, je ne t'aime pas*, p. 12.
21. A cela répondent la notion de « recyclage » et les organismes habilités à y pourvoir comme le CNTE et le Conservatoire National des Arts et Métiers.
22. Cf. notamment M. ILLICH.
23. Ch. HERMELIN, *Privatisation et éducation permanente*, p. 13.
24. « C'est bien notre système éducatif dans son ensemble que remettront en cause le développement de l'éducation permanente et la réduction qui en découlera de la scolarité initiale... On reformera ainsi une pratique absurde qui isole les classes d'âge les unes des autres, sépare et, finalement, oppose les enfants et les grandes personnes, multiplie les conflits inutiles et, contraignant les enfants à progresser tous au même pas dans tous les domaines, énerve et décourage leur élan » M. PHILIBERT, *Pour une nouvelle politique des âges*, pp. 25 et 28.
25. *Traitant surtout de la période universitaire, la déclaration diffusée par cette Association le 14 novembre 1970 comporte l'affirmation suivante : « les études initiales qui... se sont fortement allongées au cours des vingt dernières années doivent être ramenée à des durées raisonnables, dans la mesure exacte où se développe une véritable formation permanente », Vie active et formation universitaire*, p. 7, Id. *Préambule*.
26. B. SCHWARTZ, *L'éducation de nom*, pp. 21-22.
27. Actes du Colloque de Pont-à-Mousson, p. 5.
28. A. LEON, *Psychopédagogie des adultes*.

CONCLUSION

Au moment de conclure ces brèves analyses, il apparaît aussi difficile qu'inéluctable de proposer des remarques d'ordre prédictif. Or, on est ici tenté par les pronostics les plus sombres : menacées simultanément par ceux qui les combattent et par ceux – ou celles – qui font tout, et tant, pour les confisquer, les sciences de l'éducation ne risquent-elles pas de s'écraser ou de s'effondrer et, une fois de plus, d'être supplantées par les bavardages, préjugés et passions de personnes et groupes de pression dont les polémiques et caprices tiennent lieu d'étude de l'éducation et dont les rapports de force déterminent les décisions dont elle est l'objet ? A un moment où beaucoup confondent culture et journalisme, modernité et télévision, vérité et opinion, le péril s'accroît. A cet égard, la situation que déjà déplorait A BINET est demeurée ; il n'est pas acquis, et rien ne garantit, que des disciplines rationnelles parviendront à dépasser et à triompher des obstacles qui compromettent à la fois leur essor et leur audience.

On mettra volontiers sur le compte de la distraction un propos de M. QUERMONNE pour qui « le rôle des sciences de l'éducation (serait) de donner des compléments de formation insérés dans les autres cursus plutôt que de former des diplômés en sciences de l'éducation »¹. On condamnera à bon droit des politiques malthusiennes qui, en vertu de principes qu'il n'y a pas ici lieu de relever, restreindraient les habilitations des Universités ; en mettant les étudiants dans l'impossibilité d'accéder à ces grades, on entrave la

recherche éducationnelle. Mais la dynamique des sciences de l'éducation n'est pas seulement suspendue à des polémiques locales et conjoncturelles ; elle comporte des facteurs internationaux. Or l'on sait combien ces disciplines sont avantageusement développées, notamment, dans des pays francophones où, disposant de conditions universitaires favorables, elles sont en mesure de mener à bien d'importantes recherches. On souhaite que l'extension qu'elles y connaissent, et qui en atteste la possibilité, soit traitée comme le modèle de ce qu'il conviendrait de mettre en œuvre en France et y influence la situation.

Encore leur revient-il de travailler à leur propre légitimation. Et, parmi d'autres suggestions, on voudrait insister sur le préalable que constitue, à notre sens, la formalisation de leur terminologie. A cet égard, il serait opportun, voire indispensable, que se réunît, dans un délai raisonnable, un Colloque au cours duquel les esprits compétents en débattraient : s'avèrerait-il possible de se mettre d'accord, entre spécialistes, sur les concepts majeurs et de poser à leur propos des conventions claires ? Pour modeste qu'il puisse sembler, un tel effort n'en serait pas moins central, car il introduirait d'emblée au cœur de problématiques d'ordre épistémologique. Qu'on songe à un paradoxe : nous ne disposons pas, actuellement, de celui qui désignerait adéquatement la réflexion sur l'éducation de l'adulte et les méthodes appropriées. Ne visant étymologiquement que les hommes, la notion « d'andragogie » est tout à fait erronée. C'est d'« anthropogogie » qu'il faudrait parler mais, malgré quelques utilisations, par exemple chez M. LABELLE², c'est un néologisme encore peu reçu. Face à ce constat, le même auteur propose aussi celui de « politagogie », pour souligner qu'il s'agit de l'éducation des citoyens mais, en définitive, il préfère s'en tenir tout simplement à l'expression d'« éducation des adultes »³. On peut également à bon escient, comme M. BERNARD parler d'adultagogie et de « méthodes adultagogiques »⁴ ou, avec B. HONORE, « regrouper les travaux concernant le phénomène formation en un nouveau domaine intitulé « formatique »⁵ dont l'objet serait, au total, de fonder, d'explorer et d'évaluer ce qu'il appelle la « formativité » mais qui nous paraît plutôt être la formabilité. A ceux qui ignorent que la précision du vocabulaire renforce et réfracte la pensée, on rappellera donc qu'une condition de la validité des sciences de l'éduca-

tion est la cohérence de leur terminologie et qu'elles n'y sont pas encore parvenues.

Toutefois, il ne faudrait pas moins être sûr qu'il s'agit de disciplines dont les universités « autonomes » désirent la progression, voire l'existence. Or, rien ne le garantit. Aussi bien, pour y aider, s'impose-t-il d'inventer la manière de s'évader d'un cercle vicieux : comment, par la qualité de leurs travaux, administrer la preuve de l'utilité des sciences de l'éducation et obtenir ainsi les moyens dont la présente absence les empêche précisément de produire les travaux qui administreraient décisivement cette preuve ? Or, pour cela, parmi d'autres, une condition s'impose, péremptoire : que les esprits compétents – eux, du moins – ne confondent pas l'action requise à cette fin avec des militantismes qui lui sont étrangers et se gardent de subordonner, voire de sacrifier, la première aux seconds ou de tenter de promouvoir ceux-ci sous couvert de celle-là.

NOTES

1. Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, note du 10 avril 1975.
2. J.-M. LABELLE, *Université et éducation des adultes*, Paris, Ed. Organisation, 1977, 212 p., p. 186.
3. *Id.*, pp. 191-192.
4. M. BERNARD, *op. cit.*
5. B. HONORE, *Pour une théorie de la formation*, Paris, Payot, 1977, 252 p., p. 9.

ANNEXE I

ARRETE DU 2 FEVRIER 1967

ARTICLE 8.

La liste des maîtrises comportant 4 C.E.S. est fixée comme suit :

.....

Sciences de l'éducation

La licence délivrée aux candidats ayant obtenu les deux premiers certificats porte le même titre que la maîtrise.

Un arrêté du ministre de l'Education nationale détermine celle des licences et des maîtrises prévues au présent article que chaque faculté des lettres et sciences humaines est autorisée à délivrer en raison de sa vocation particulière.

ARTICLE 9.

.....

Sont admis à s'inscrire en vue de la maîtrise de sciences de l'éducation les candidats justifiant d'un diplôme universitaire d'études littéraires, d'un diplôme universitaire d'études scientifiques, du diplôme d'études juridiques générales, du diplôme d'études économiques générales ou de l'admission en troisième année d'études de médecine.

ARTICLE 10.

La composition des maîtrises et l'ordre dans lequel doivent être postulés les certificats sont fixés comme suit :

Sciences de l'éducation

Première année

- C 1 – Certificat de pédagogie générale
- C 2 – Certificat de psychosociologie de l'éducation

Deuxième année

- C 3 – Certificat de pédagogie appliquée
- C 4 – Un certificat choisi par le candidat parmi ceux des certificats d'études supérieures suivants que la faculté est autorisée à délivrer :
 1. Histoire et philosophie de l'éducation
 2. Education comparée
 3. Psychopédagogie des enfants inadaptés
 4. Psychopédagogie des adultes
 5. Socio-économie de l'éducation
 6. Techniques pédagogiques nouvelles
 7. Pédagogie expérimentale
 8. Psychologie expérimentale
 9. Psychologie pathologique
 10. Psychologie sociale
 11. Psychologie génétique
 12. Psychologie différentielle
 13. Démographie
 14. Linguistique appliquée (enseignement des langues)
 15. Ethnologie
 16. Histoire des sciences et des techniques
 17. Economie politique et sociale (certificat délivré par les facultés de droit et des sciences économiques)
 18. Liste de certificats délivrés par d'autres facultés, établie par le ministère de l'Education nationale sur proposition de l'assemblée de la faculté des lettres et sciences humaines.

ANNEXE II

LA MAITRISE DE SCIENCES DE L'EDUCATION¹

La création, par le ministère de l'Education nationale, d'une *maîtrise des sciences de l'éducation*, dans le cadre de la réforme de notre enseignement supérieur, est un événement heureux et important que le *Bulletin de pédagogie* tient à souligner.

Elle témoigne, en effet, de l'importance enfin reconnue aux études pédagogiques parmi les enseignements des Facultés. Jusqu'à présent, il n'existait, en dehors de la licence de psychologie qui accordait une place à ces études dans le certificat de psychologie de l'enfant et de l'adolescent, qu'un certificat de pédagogie et encore celui-ci n'était-il préparé que dans quelques Universités. Désormais, l'enseignement de sciences de l'éducation est organisé, sous forme d'une maîtrise, au niveau du second cycle des Facultés des lettres et des sciences humaines.

L'idée remonte à quelques années déjà : en 1962, un projet de licence de pédagogie avait vu le jour, mais n'avait pu aboutir. Depuis la réforme de l'enseignement, le renforcement en personnel qualifié dans les Facultés et les besoins pressants en personnel qui se font sentir dans plusieurs domaines nouveaux de l'éducation, avaient poussé plusieurs Facultés à reprendre le projet en 1966, sous une forme élargie. C'est alors que le ministère réunit, le 7 décembre 1966, une commission nationale qui rédigea un

projet de maîtrise des sciences de l'éducation, que la commission permanente du comité consultatif, puis le conseil supérieur de l'Éducation nationale adoptèrent à leur tour, en n'y apportant que quelques retouches de détail. Et le texte de l'arrêté parut au *Journal officiel* du 11 février 1967.

La maîtrise de sciences de l'éducation fait partie, comme celle de psychologie, du groupe des maîtrises comprenant quatre certificats qui seront préparés durant les deux années du second cycle :

1^{re} année : certificat de pédagogie générale (C 1)

certificat de psychosociologie de l'éducation (C 2)

2^e année : certificat de pédagogie appliquée (C 3)

certificat choisi par le candidat, sur une liste de certificats spécialisés que la Faculté aura été autorisée à délivrer (C 4) ; par exemple : histoire de l'éducation ; éducation comparée ; psychopédagogie des adultes ; psychopédagogie des enfants inadaptés ; socio-économie de l'éducation ; techniques pédagogiques (enseignement programmé, moyens audio-visuels) ; pédagogie expérimentale, etc.

L'arrêté du 11 février fixe l'organisation de chacun des quatre certificats (épreuves écrites, orales, pratiques et techniques) sur un programme qui sera établi par les Facultés. Il précise que les certificats à option de 2^e année (C 4) comporteront la rédaction et la discussion d'une « note » de recherches de 25 à 50 pages.

Le titre initial pour préparer la maîtrise de sciences de l'éducation est l'un des diplômes obtenus par les étudiants du premier cycle d'études en Faculté : diplôme universitaire d'études littéraires (D.U.E.L.) toutes sections ; diplôme universitaire d'études scientifiques (D.U.E.S.) toutes sections ; diplôme d'études juridiques générales ; diplôme d'études économiques générales ; admission en 3^e année d'études de médecine.

On a voulu assurer ainsi à cette maîtrise, et à dessein, un recrutement très large, dans les Facultés de lettres, de science, de droit et de médecine, pour des étudiants qui, après le premier cycle, voudront se tourner vers les sciences de l'éducation. C'est ce qui fait son originalité. Le dernier certificat de la maîtrise (C 4), laissé au choix du candidat, permettra par exemple à un étudiant qui a obtenu le D.U.E.L. en psychologie, de se spécialiser grâce au certificat de psychopédagogie des adultes ; à un étudiant qui a obtenu le D.U.E.L. en histoire de choisir le certificat d'histoire

de l'éducation ; à un étudiant qui a obtenu le D.U.E.S. en section de mathématiques, de choisir le certificat de pédagogie expérimentale ; à un étudiant de médecine, de se spécialiser grâce à un certificat de psychopédagogie des enfants inadaptés, etc.

On aurait souhaité, que, tout en maintenant le principe d'un très large recrutement, les études pédagogiques puissent être entreprises également, comme pour d'autres disciplines, durant les deux années du premier cycle. Mais tel n'est pas le cas, d'après de texte actuel, qui s'en tient à la maîtrise. Lorsque celle-ci aura fait ses preuves, et que l'idée aura mûri, il faut espérer que cette lacune pourra être comblée.

De toute façon et dès à présent, l'arrêté précise que, pour toutes les maîtrises à 4 certificats : « la licence délivrée aux candidats ayant obtenu les deux premiers certificats (C 1 et C 2) porte le même titre que la maîtrise ». Les étudiants de la maîtrise de sciences de l'éducation titulaires des deux certificats préparés durant la première année du second cycle, auront donc le titre de licenciés de sciences de l'éducation. Cette nouvelle licence, comme celle de psychologie, n'est pas une licence d'enseignement.

Le but principal de la maîtrise de sciences de l'éducation est d'assurer une solide formation aux futurs chercheurs en pédagogie, avant de préparer l'un des doctorats existants. S'il est atteint, cette création aura marqué un progrès considérable. Mais il est possible que cette maîtrise devienne plus tard un titre exigé par les administrations pour exercer tel ou tel emploi où une culture pédagogique approfondie sera jugée nécessaire et lui assure ainsi des débouchés professionnels.

Certes, l'arrêté du 11 février 1967 n'aborde pas tous les problèmes de l'éducation française au niveau de l'enseignement supérieur, mais il est de bon augure pour l'avenir des études pédagogiques dans les Facultés. Il faut espérer que les moyens nouveaux et l'orientation moderne donnés à ces études stimuleront des recherches fécondes en vue de mieux adapter, au monde actuel, « l'entreprise éducation », pour reprendre l'expression vigoureuse de la direction des enseignements supérieurs, lors des travaux de la commission nationale qui a mis sur pied la nouvelle maîtrise.

Maurice DEBESSE

NOTES

1. Article publié in *Bulletin du laboratoire de pédagogie de la Sorbonne*, n° 1, janvier-mars 1967, pp. 1-2. Nous remercions vivement M. le Professeur DEBESSE de nous avoir autorisé à le reproduire.

ANNEXE III

*LISTE (probable) DES U.E.R. QUI PREPARENT
A LA MAITRISE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION*

- PARIS V (René Descartes) : U.E.R. de sciences de l'éducation, 28, rue Serpente, 75006 Paris.
- PARIS VIII (Vincennes) : U.E.R. de psychologie et sciences de l'éducation, route de la Tourelle, 75012 Paris.
- PARIS X (Nanterre) : U.E.R. de sciences psychologiques et de sciences de l'éducation, 200, avenue de la République, 92000 Nanterre.
- PARIS XIII (Saint-Denis – Villetaneuse) : U.E.R. de lettres et sciences humaines.
- BORDEAUX II : U.E.R. de sciences sociales et psychologiques, Domaine Universitaire, 33 Pessac-Talence.
- CAEN : U.E.R. des sciences de l'interprétation et de l'éducation – Institut des sciences de l'éducation, esplanade de la Paix, 14000 Caen.
- GRENOBLE II : U.E.R. de psychologie et de psychopathologie, Institut de psychologie, Domaine Universitaire, 38400 Saint-Martin-d'Hères.
- LYON II : Département des sciences ex-pratiques éducatives et sociales, 16, quai Claude Bernard, 69007 Lyon.
- TOULOUSE II : U.E.R. des sciences du comportement et de l'éducation, 4, rue Albert-Lautman, 31000 Toulouse.

On enseigne certaines disciplines d'ordre éducationnel sans délivrer la maîtrise de sciences de l'éducation à :

PARIS W : U.E.R. de didactique des disciplines scientifiques, O.P.E.
Tour 13 ; 2, place Jussieu, 75005 Paris (enseignement post-licence).

ANNEXE IV

LISTE D'ASSOCIATIONS ET CENTRES DE RECHERCHES D'ORDRE EDUCATIONNEL

Cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité et ne se présente pas comme un palmarès. Elle souhaite seulement apporter quelques informations, inévitablement lacunaires.

1. ORGANISMES FRANÇAIS

*Association des enseignants et des chercheurs en sciences de
l'éducation*

28, rue Serpente
75006 Paris.

Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique

I.N.R.D.P.
29, rue d'Ulm
75005 Paris.

Association de pédagogie cybernique

I.N.R.D.P.
29, rue d'Ulm
75005 Paris.

Association pour la recherche et l'expansion scientifique

31, quai Voltaire
75007 Paris.

(a organisé les colloques de Caen, 1966, et d'Amiens, 1968).

Centre de recherches psychotechniques de l'I.N.O.P. et le laboratoire de psychologie appliquée

Directeurs : M. REUCHLIN, M. BONNARDEL.

41, rue Gay-Lussac

75005 Paris.

Centre de recherches de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire

(C.R.E.S.A.S.)

75, quai Claude-Bernard

75005 Paris.

(spécialisé dans l'étude de l'inadaptation scolaire et l'adaptation à l'école maternelle).

Centre de recherches de l'institut de psychologie

4, rue Lautman

31000 Toulouse.

Centre de recherches de l'institut de psychologie de l'Université de Strasbourg

1, rue Goethe

67000 Strasbourg.

Centre d'études psychotechniques A. Burloud

7, place Auch

35000 Rennes.

Centre de recherches de l'institut de psychopédagogie médico-sociale de l'Université de Montpellier

26, boulevard du Jeu-de-Paume

34000 Montpellier.

Ecole normale supérieure de Saint-Cloud (L')

regroupe :

- le C.A.V. : centre audio-visuel,
- le C.R.E.D.I.F. : centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français,
- le C.R.E.F.E.D. : centre de recherches et de formation en éducation, qui regroupe : — un service de recherche et d'étude sur l'enseignement programmé et sur l'informatique appliquée à l'enseignement, — un laboratoire de psychopédagogie en sciences de l'éducation, — un service de formation des élèves-inspecteurs.

Institut de recherche sur l'économie de l'éducation

4, boulevard Gabriel

21000 Dijon.

Institut national de recherche et de documentation pédagogiques

I.N.R.D.P.

29, rue d'Ulm

75005 Paris.

Laboratoire des sciences de l'éducation

16, rue de la Sorbonne

75005 Paris.

Laboratoire de psychopédagogie de l'Université de Caen

14000 Caen.

Laboratoire de l'institut d'études psychologiques et psychosociales

20, cours Pasteur

33000 Bordeaux.

Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université Lyon II

15, quai Claude-Bernard

69007 Lyon.

Laboratoire de psychologie génétique de l'Université d'Aix-Marseille

Avenue R.-Schuman

13000 Aix-en-Provence.

Laboratoire de psychologie scolaire

Groupe scolaire « Les Lauves »

Avenue P.-Cézanne

13000 Aix-en-Provence.

Laboratoire de psychologie sociale et des sciences de l'éducation de l'Université Paris X

Nanterre.

Laboratoire de psychologie de l'Université de Lille

9, rue A.-Angellier

59000 Lille.

Laboratoire de psychologie de l'Université de Tours

2, rue Lavoisier

37000 Tours.

Société Alfred-Binet et Théodore-Simon

47, rue Philippe-de-Lassalle

69004 Lyon.

2. ORGANISMES INTERNATIONAUX

Association francophone d'éducation comparée (A.F.E.C.)

Crée en 1973

1, avenue Léon-Journault
92310 Sèvres (France).*Association internationale des sciences de l'éducation*Henri Dunantlaan 1
B-9000 Gand (Belgique).*Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française*Université de Caen
14000 Caen.*Association internationale des Universités (L')*Crée en 1963 a une bibliothèque spécialisée et un service de documentation qui concerne plus particulièrement les domaines suivants : pédagogie, histoire de l'éducation, économie et planification de l'éducation
6, rue Franklin
75006 Paris.*Bureau international d'éducation (B.I.E.) (Le)*

Publie un annuaire international de l'éducation et un bulletin trimestriel. Il a une bibliothèque pédagogique concernant notamment les systèmes d'éducation des Etats membres de l'U.N.E.S.C.O. et une exposition permanente de l'instruction publique

Palais Wilson
Genève, Suisse.*Centre de documentation de l'U.N.E.S.C.O. (Le)*

(Bibliothèque spécialisée dans les problèmes de l'éducation, avec fichiers thématiques)

L'U.N.E.S.C.O. a publié un guide international de la documentation pédagogique
Palais de l'Unesco
Place Fontenoy
75007 Paris.*Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (Le)*

Créé en 1945, et destiné à la formation des professeurs

publie en outre un bulletin, *Les amis de Sèvres*, destiné à diffuser le travail qui se fait au Centre
1, avenue Léon-Journault
92310 Sèvres.*Centre international de l'enfance (Le)*Spécialisé dans les études médico-sociales concernant l'enfance, publie le courrier du C.I.E. et établit à la demande des fiches bibliographiques
Château de Longchamp
Bois de Boulogne
75016 Paris.*Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe (Le)*Créé en 1962 par les vingt Etats signataires de la convention culturelle
Palais de l'Europe
67000 Strasbourg.*Institut international de planification de l'éducation*7-9, rue Eugène-Delacroix
75016 Paris.*Institut de l'U.N.E.S.C.O. pour l'éducation de Hambourg (L')*Filiale de l'U.N.E.S.C.O. et comme centre international d'éducation et de recherche pédagogique, publie la *Revue internationale de pédagogie* en trois langues (revue comportant des numéros spéciaux) et dispose d'un service de documentation et d'information
Feldbrunnenstrasse 70
2 Hamburg 13.*Institut international de planification de l'U.N.E.S.C.O.*Bibliothèque spécialisée en planification de l'éducation, économie de l'éducation et éducation comparée
7, rue Eugène-Delacroix
75016 Paris.*Office de coopération et de développement économiques*2, rue A.-Pascal
75016 Paris.*O.C.D.E. - Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*2, rue A.-Pascal
75016 Paris.

BIBLIOGRAPHIE

B. BIBLIOGRAPHIE DE L'OUVRAGE

- AVANZINI (G.), « A propos d'un projet d'école expérimentale », *Bulletin de psychologique*, 179-180, XXIII, nos 1-3, 1969-1970, pp. 80-85.
- Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Privat, Collection Nouvelle Recherche, Toulouse, 1975, 282 p.
 - « Lettre à Témoignage Chrétien », in *Bulletin Binet-Simon*, n° 540, pp. 292-294.
 - Alfred Binet et la pédagogie scientifique, Vrin, Paris, 1969, 262 p.
 - Sciences de l'éducation et éducation permanente, *Archives de la coopération et du développement*, n° 46, oct.-déc. 78, pp. 117-123.
 - La notion de recherche-action *Education et recherche*, 1980, pp. 29-37.
 - La tentation adolescente, *Revue Janus Bifans*, 1980, pp. 29-38.
 - Recherche et registres de recherche en éducation, *Bulletin Binet-Simon*, n° 594 - v - 1983, pp. 151-155.
 - De la formation et de l'éducation des adultes, *Bulletin Binet-Simon* vi, 1984, pp. 160-176.
 - De Milner, *Bulletin Binet-Simon*, n° 602 i, 1985, pp. 58-60.
 - Eduquer et instruire, *Bulletin Binet-Simon*, n° 603 ii, 1985, pp. 11-15.
 - La mutation, *Bulletin Binet-Simon*, n° 604 iii, 1985, pp. 3-5.
- AMIEL (J.), BRU (P.), etc., *une science spécifique pour l'éducation*, Toulouse, Ed. de l'Université du Mirail, 1984, 289 p.
- BAIN (A.), *La science de l'éducation*, Alcan, Paris, 1879, 327 p.
- BARLOW (M.), *Enseigner le français aujourd'hui ?* Le Centurion, Paris, 1971, 154 p.
- BAUDELLOT (Ch.) et ESTABLET (R.), *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris, 1971, 336 p.
- BELLONCLE, Universités françaises du Tiers-Monde, *Revue ASSCOD* n° 57, juillet-septembre 81, pp. 23-29.
- BASTIDE (A.) et coll., *La base de données bibliographiques en sciences de l'éducation du CDSH*, revue *Brises* n° 3, oct. 83, pp. 24-30.

- B.I.E. (Bulletin du Bureau International d'Education), documentation et information pédagogiques. Genève, Suisse, trimestriel.
- I.N.R.D.P. - SERVICE DES ÉTUDES ET RECHERCHES PÉDAGOGIQUES (section documentaire)
- *Bibliographies spécialisées* (sans périodicité régulière) ;
 - *Informations bibliographiques en sciences de l'éducation* (ouvrages et articles intéressant la recherche en éducation - publié depuis 1967 sans périodicité régulière).
- THESAURUS, faubourg de l'Hôpital, Neuchâtel, I.R.D.P.

III. INITIATION A LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- CHATEAU (J.), *Les grands pédagogues*, P.U.F., Paris, 1956, 364 pages, rééd. 1969.
- CLAUSSE (A.), *Initiation aux sciences de l'éducation*, Colin, 1967.
- DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), *Traité des sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 6 tomes :
1. Introduction (1969)
 2. Histoire de la pédagogie (1971)
 3. Pédagogie comparée (1972)
 4. Psychologie de l'éducation
 5. Aspects sociaux de l'éducation (1970)
 6. Formation des éducateurs et éducation permanente.
- DESROCHE (H.), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Ed. Ouvrières, Paris, 1971, 195 pages.
- GILBERT (R.), *Les idées actuelles en pédagogie*, Ed. Centurion, 1973, 301 pages.
- GUYOT (Y.), PUIADE-RENAUD (C.), ZIMMERMAN (D.), *La recherche en éducation*, E.S.F., Paris, 1974, 163 pages.
- HUBERT (R.), *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1949, 665 pages.
- *Histoire des doctrines pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1949, 404 pages.
- JUIF (P.) et DOVERO (F.), *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1972, 348 pages.
- LANDSHEERE (G. de), *Introduction à la recherche en éducation*, Colin-Bourrellet, Paris, 1970, 204 pages.
- PLANCHARD (E.), *La recherche en pédagogie*, Nauwelaerts, Louvain, 1967, 306 pages.
- *La pédagogie scolaire contemporaine*, Nauwelaerts, Louvain, 1954, 458 pages, rééd. 1968.
 - *Introduction à la pédagogie*, Nauwelaerts, Louvain, 1966, 237 pages.
- REUCHLIN (M.), *Traité de psychologie appliquée*, tome 6 : Education et institutions éducatives, P.U.F., Paris, 1974, 232 pages.
- SIMON (J.), *La pédagogie expérimentale, le rôle de l'observation et de la recherche dans l'enseignement de l'éducation*, Privat, Toulouse, 1972, 132 pages.
- ENCYCLOPÉDIE FRANÇAISE, tome XV, 1^{re} partie : *Education et instruction*, Larousse, Paris, 1939.
- ENCYCLOPÉDIE PRATIQUE DE L'ÉDUCATION EN FRANCE. S.E.D.E., Paris, 1960, 1176 pages.

IV. RECUEILS DE TEXTES

- CAMBON (P.), DELCHET (R.) et LEFÈVRE (L.), *Anthologie des pédagogues français contemporains*, P.U.F., Paris, 1974, 380 pages.
- CHANEL (E.), *Textes-clés de la pédagogie moderne*, Centurion, Paris, 1973, 347 pages.
- *Les grands thèmes de la pédagogie*, Centurion, Paris, 1970, 310 pages.
- GRAS (A.), *Sociologie de l'éducation*, Textes fondamentaux, Larousse, Paris, 392 pages.
- HAMELINE (D.), *Maîtres et élèves*, Hachette, Paris, 1973, 111 pages.
- JUIF (P.) et LEGRAND (L.), *Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui*, vol. I : les grandes orientations de la pédagogie contemporaine - vol. II : les grandes didactiques et la rénovation pédagogique. 360 et 142 pages.

VI. REVUES DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- BULLETIN D'INFORMATION DU CENTRE DE DOCUMENTATION POUR L'ÉDUCATION EN EUROPE, 3 numéros
- Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- PUBLICATIONS DU CENTRE DE DOCUMENTATION POUR L'ÉDUCATION EN EUROPE
- Direction de l'éducation et des offices culturels et scientifiques du Conseil de l'Europe
- Strasbourg.
- INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION
- Unesco Institute for Education
- 2000 Hamburg 13, Feldbrunnenstrasse 70
- Federal Republic of Germany.
- CAHIERS D'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT
- édités par le C.R.D.P. de Rouen.
- C.N.R.S. ET SERVICE DES ÉTUDES ET RECHERCHES PÉDAGOGIQUES DE L'I.N.R.D.P. :
- Sciences de l'éducation - Recherches en cours 1973-74 (édité tous les 2 ans)
- Centre de documentation en sciences humaines
- 54, boulevard Raspail, Paris.
- BULLETIN DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION (trimestriel)
- édité par le C.N.R.S.
- 54, boulevard Raspail, Paris.
- BULLETIN DU BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION (trimestriel)
- Palais Wilson, Genève (Suisse).
- COURRIER DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
- I.N.R.D.P.
- 29, rue d'Ulm, Paris 5^e.
- BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ BINET-SIMON
- 16 quai Claude-Bernard, 69007 Lyon.

INFORMATIONS STATISTIQUES (Les) (mensuelles)

I.N.R.D.P.

29, rue d'Ulm, Paris 5^e.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

(Bulletin de l'I.N.O.P., bimestriel)

41, rue Gay-Lussac, Paris 5^e.

PERSPECTIVES DE L'ÉDUCATION

Revue trimestrielle publiée par l'organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture
Place Fontenoy, Paris 7^e.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE (trimestrielle)

I.N.R.D.P.

29, rue d'Ulm, 75526 Paris cedex 11.

SCIENCES DE L'ÉDUCATION (Les) POUR L'ÈRE NOUVELLE

(trimestrielle), Laboratoire de psychopédagogie
Université de Caen, 14032 Caen cedex.

REVUE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

(4 numéros par an)

Soledi, rue de la Province, 37 B 4000 Liège (Belgique).

SCIENTIA PAEDGOGICA EXPERIMENTALIS (I - X)

Revue internationale de pédagogie expérimentale
Henri Dunantlaan 1
B-9000 Gand (Belgique).

PAEDAGOGICA HISTORICA (I - XIII)

Revue internationale d'histoire de la pédagogie
Secrétariat Bartsønkaai 3
B-9000 Gand (Belgique).ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES (6 n^{os} par an)54, boulevard Raspail
75270 Paris cedex 06
Tél. 222.23.49.

BIBLIOGRAPHIE

A. BIBLIOGRAPHIE D'INITIATION
AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION

I. DICTIONNAIRES ET LEXIQUES

BUISSON (F.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Hachette, 1887, 4 tomes, 3099 pages.COUDRAY (L.), *Lexique des sciences de l'éducation*, E.S.F., Paris, 1973, 142 pages.FOULQUIÉ (P.), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, P.U.F., Paris, 1971, 492 pages.HOTYAT (F.), et DELEPINE-MESSE (D.), *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Nathan, Paris, et Labor, Bruxelles, 1973, 340 pages.LAENG (M.), *Vocabulaire de pédagogie moderne*, traduit de l'italien par J. Guichard, Ch. Badin et G. Colegno, Centurion, Paris, 1974, 246 pages.LEIF (J.-J.), *Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*, Delagrave, Paris, 1974, 314 pages.

II. OUVRAGES QUI PROPOSENT DES BIBLIOGRAPHIES

HASSENFORDER (J.), *Introduction à la recherche - Bibliographie en sciences de l'éducation*, I.N.R.D.P., Département de la recherche pédagogique, septembre 1969.JUIF (P.), DOVERO (F.), *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1972, 318 pages.— *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1972, 348 pages, pp. 303-331.NATALIS (E.), *Un quart de siècle de littérature pédagogique*, Duculot-Gembloux, 1971, 766 pages.

- BERTRAND (A.), L'enseignement du premier degré, Imprimerie nouvelle, Issin-geaux, 1962, 175 p.
- BINET (A.), « La neutralité scolaire », in Bulletin Binet-Simon, n° 60, fév. 1910, pp. 87-89.
- Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris, 1911, réé. 1927, 348 p.
- BINET (A.) et HENRI (V.), La fatigue intellectuelle, Schleicher, Paris, 1898, 398 p.
- BINET (A.) et VANEY (E.), « Quelques mots de réponse » in Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, n° 51, janv. 1909, pp. 41-44.
- BLOCH (A.), Philosophie de l'éducation nouvelle, P.U.F., Paris, 1968, 163 p.
- BONBOIR (A.), La pédagogie corrective, P.U.F., Paris, 1970, 144 p.
- Une pédagogie pour demain, P.U.F., Paris, 1974, 217 p.
- BOUMARD (P.), Tu seras ministre, mon fils, Paris, Barrault, 1985, 230 p.
- BOURDIEU (P.) et PASSERON (J.-C.), Les Héritiers, Ed. de Minuit, Paris, 1964, 179 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.) et SAINT-MARTIN (M. de), Rapport pédagogique et communication, Mouton, Paris, 1965, pp. 30-31.
- BOUVIER (H.), Didactique des Mathématiques, Paris, Levie-Nathan, 1986, 578 p.
- BOVET (P.), Vingt ans de vie : l'Institut J.-J. Rousseau de 1912 à 1932, Delachaux, Neuchâtel, 1932, 197 p.
- « La création, à Genève, d'une école de sciences de l'éducation », extrait du rapport de la Société des arts, Genève, 1912, p. 177.
- BROUSSEAU (G.), Les objets de la didactique des mathématiques, Orléans, Ed. de l'IREM, 1982, 320 p.
- BRUNO, Le tour de la France, Larousse, 1980, 212 p.
- BRUNSWICZ (L.), Les progrès de la conscience dans la philosophie occidentale, 2 t., Alcan, Paris, 1927, 807 p.
- BUISSON (F.), Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, 1887, 3 309 p.
- BUYSE (R.), L'expérimentation en pédagogie, Lamartin, Louvain, 1935, 465 p.
- CATEAU (J.), Renouveau pédagogique, Paris, Ed. de l'UNAPEC, 1983, 187 p.
- CAPELLE (J.), Education et politique, P.U.F., Paris, 1974, 264 p.
- CHAIX (L.), « Fleurs de mai, fruits de l'hiver », in Education, n° 20, 13 février 1969, pp. 7-9.
- CHANEL (E.), Pédagogie et éducateurs socialistes, Paris, Centurion, 1975, 287 p.
- CHARMION (Cl.), Sciences humaines et pédagogie, Centurion, Paris, 1974, 340 p.
- CHATEAU (J.), « Pour une licence en pédagogie », in l'Education nationale, n° 5, 4 fév. 1965, pp. 5-7.
- CHATEAU (J.) et coll., Les grands pédagogues, P.U.F., Paris, 1956, 372 p.
- CHATELET (F.), La philosophie des professeurs, Grasset, Paris, 1970, 276 p.
- CHEVALLARD (Y.), La transposition didactique, Grenoble, La pensée sauvage, 1985, 126 p.
- CLAUSTRE (H.), Propositions pour une réflexion commune sur la situation actuelle des recherches en éducation, Univ. de Grenoble II, 83, 4 p.
- CELLERIER (L.), Esquisse d'une science pédagogique, Alcan, Paris, 390 p.
- CLAPAREDE (E.), Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 4^e édit., Künding, Genève, 553 p.
- CLARK (T.N.), Prophets and patrons : the French University and the emergence of social sciences, Cambridge (Mass) Harvard University Press, 1973, 282 p.
- COLIN (P.C.), Précisions conceptuelles autour de l'éducation permanente, Bulletin Binet et Simon, n° 592-III, 83 p., pp. 117-131.

- COOMBS (Ph.), New paths to learning for rural children and youth et Attacking rural poverty : how non formal education can help, The John Hopkins University Press, 292 p.
- La crise mondiale de l'éducation, P.U.F., Paris, 1968, 319 p.
- CONTOU (J.), HERMIONE (S.), LEON (A.) et LE THANK KHAI, Effets psychopédagogiques, coût et rendement des formations assurées à l'UER des Sciences de l'Education de l'Université Paris-V, Paris, Université R. Descartes, 76, 191 p.
- CORTE (E. de) et coll., Les fondements de l'action didactique, Bruxelles, Ed. de Boeck, 383 p.
- COUDRAY (L.), Lexique des sciences de l'éducation, P.U.F., Sciences de l'Education, Paris, 1973, 142 p.
- CROS (L.), L'explosion scolaire, CUIP, Paris, 1961, 173 p.
- CLAUSSE (A.), Initiation aux sciences de l'éducation, Colin, 1967, 210 p.
- CONGRES INTERNATIONAL DES SCIENCES DE L'EDUCATION, 3-7 septembre 1973 — L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Cercle de la Librairie, Paris, 1973, 332 p.
- L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, comptes rendus des Commissions, Cercle de la Librairie, Paris, 1973, 81 p.
- CURIE (J.) et LANNEAU (L.), « Changement dans la relation pédagogique et modèle de la théorie de l'information », in Annales de la Faculté des Lettres et sciences humaines, Série Homo VI, juillet 1967, pp. 35-50.
- DEBESSE (M.), « Défi aux sciences de l'éducation » in revue Sciences de l'éducation n° 4, oct.-déc. 1973, pp. 7-19.
- « La maîtrise de sciences de l'éducation », in Bulletin du laboratoire de pédagogie, n° 1, janvier-mars 1967, pp. 1-2.
- « Psychologie tranquille, psychologie subversive », Education, n° 24, 13 mars 1969, pp. 7-8.
- « Réforme de la licence », in l'Education nationale, n° 6, 11 fév. 1965, pp. 5-5.
- « A l'ouvrage », Education, n° 24, 10 octobre 1968, pp. 7-9.
- DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, P.U.F., Paris, 1969, 6 tomes.
- DELOFFRE (F.), « La grande coalition », Journal de l'action universitaire, n° spécial, 1^{er} trimestre 1972, pp. 3-16.
- DELOUVEE (J.-C.), FABER (J.) et MERLAND (M.), Les sciences de l'éducation dans le monde, note de recherche de maîtrise, Université de Nanterre, 1970, inédit, non paginé.
- Pourquoi un enseignement universitaire ?... note de recherche complémentaire, Université de Nanterre, 1970, inédit, non paginé.
- DEBEAUVAIS (M.), Les sciences de l'éducation en France : une étude de cas : Université Paris-VIII-Vincennes-Saint-Denis, pp. 169-192, in Les futurs des sciences de l'éducation, Actes de la x^e conférence du CESE, Publications de l'Ass. francophone d'éducation comparée, n° 31-32, mai 83, 91 p.
- DEMOOR (J.) et JONCKEERE (T.), La science de l'éducation, Lamartin, Bruxelles, 1925, 448 p.
- DENIS (M.), Contribution aux études comeniennes, Education Akademia, Prague, 73, 433 p.
- DENISSON (G.), Les enfants du First Street, Mercure de France, Paris, 1970, 222 p.
- DECLARATION DU MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE, in journal Le Monde, 9 septembre 1972.

- DESROCHE (H.), *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Ed. Ouvrières, T. 1, 1978, 195 p.
- DELEGATION REGIONALE DE L'O.N.I.S.E.P. DE CAEN, enquête sur l'insertion professionnelle avec la maîtrise de sciences de l'éducation obtenue à l'Université de Caen, octobre 1974, 4 p.
- DELORME (Ch.), *De l'animation pédagogique à la recherche-action*, Lyon, Chronique sociale, 1982, 239 p.
- Du modèle expérimental à la recherche-action, *Bulletin Binet-Simon* n° 585, II, 1982, pp. 43-54.
- DEPAEPE (M.), Le premier (et dernier) Congrès international de pédagogie, *Bulletin Binet-Simon*, n° 612, III, pp.
- DOTTRENS (R.), « Etudes de pédagogie expérimentale », in *Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1954, 92 p.
- « Un laboratoire de pédagogie expérimentale » in *ibid.*, 1953, 63 p.
- DOTTRENS (R.) et MIALARET (G.), « Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel », in DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), *Traité des sciences pédagogiques*, t. 1, P.U.F., Paris, 1969, pp. 19-74.
- DUBORGEL (B.), Phénomènes éducatifs et questionnement philosophique, *Bulletin Binet-Simon*, n° 600-601, IV, 1984, pp. 49-65.
- Le « texte », philosophie du champ éducatif selon R. Thamin, *Bulletin Binet-Simon*, n° 600-601, IV, 1984, pp. 29-36.
- DUPONT (J.), Quelles sciences de l'éducation ? L'Education hebdo, n° 54, fév. 84, p. 3.
- DURKHEIM (E.), *Education et sociologie*, P.U.F., Paris, 1968, 120 p.
- FERRIERE (A.), L'Amérique latine adopte l'école active, Delachaux, Neuchâtel, 1937, 174 p.
- FERRY (G.), L'institut des sciences de l'éducation de l'Université Paris-X, Nanterre, *Actes des journées d'études de l'AECSE*, 1982
- « Mort de la pédagogie », in L'Education nationale, n° 820, 16 mars 67, pp. 9-11, et n° 826, 11 mars 67, pp. 20-21.
- FILLOUX (J.-C.), « Pédagogie et groupe », in *Bulletin de psychologie* n° 6-8, 1969-70, pp. 428-439.
- « Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation », in *Orientations*, n° 37, janvier 1971, pp. 5-23.
- FREIRE (P.), *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1971, 154 p.
- « L'éducation : domestication ou libération ? », in *Perspectives*, vol. II, fév. 72, pp. 139-202.
- FUSTIER (P.), *L'éducateur spécialisé*, Paris, Ed. Universitaires, 1971, 226 p.
- L'identité de l'éducateur spécialisé, Ed. Universitaires, Paris, 1972, 124 p.
- GAUCHER (M.), L'Ecole à l'école d'elle-même, *Le Débat*, n° 95, 37, p. 55.
- GAUSSEN (F.), « Le congrès international des sciences de l'éducation » in *Journal Le Monde*, 9-10 septembre 1973, p. 8.
- GILLE (A.), « Historique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain », in *revue Les sciences de l'éducation*, n° 1, janv.-mars 1974, pp. 10-25.
- « Raymond Buyse, promoteur de la pédagogie expérimentale », in l'œuvre pédagogique de Raymond Buyse, ouvrage collectif, Vander, Louvain, 65, pp. 19-35.
- GILLE (A.), DEHAND (A.) et MEURIS (G.), *Le cinquantenaire du laboratoire de*

- pédagogie expérimentale de l'Université de Louvain, 1928-1978*, Louvain, Ed. du Laboratoire de pédagogie expérimentale, 1979, 59 p.
- GILLET (P.), *Pour une pédagogie*, Thèse soutenue devant l'Université de Lyon, fév. 1984, 404 p.
- GINET (D.), « Naissance d'une association lyonnaise des sciences de l'éducation », in *Bulletin Binet-Simon*, n° 537, II, 1974, pp. 74-75.
- Les étudiants en sciences de l'éducation à Lyon, texte inédit, 1971, 21 p.
- GOUREVITCH (J.-P.), Défi à l'éducation, Casterman, Coll. « E3 », 1973, 202 p.
- GUILLAUMIN (J.), « De la docimologie à la doxologie pédagogique », in *Bulletin Binet-Simon*, n° 504, IV, 1968, pp. 250-275.
- GRAS (A.), *Sociologie de l'éducation*, textes fondamentaux, Larousse, Paris, 1974, 392 p.
- GUYOT (Y.), PUJADE-RENAUD (C.) et ZIMMERMANN (D.), *La recherche en éducation*, ESF, Paris, 1974, 151 p.
- HADJI (Ch.), L'introuvable philosophie de l'éducation, *Bulletin Binet-Simon*, n° 511-2, 1987, pp.
- HAMELINE (Henri Marion et la méthode active à l'Ecole populaire), *Bulletin Binet-Simon*, n° 600-601, IV-84, pp. 19-28.
- HASSENDORFER (J.), L'innovation dans l'enseignement, Casterman, Tournai, 1972, 142 p.
- Van HERREWEGHE (M.-L.), *Le centre expérimental de pédagogie Professeur Verbist*, Université de Gand, 16 p.
- HERMELIN (Ch.), « Privatisation et éducation permanente », *Vivante éducation*, n° 228, déc. 1971, pp. 11-13.
- HOUSAYE (J.), L'esclave pédagogue et ses dialogues, *Education et recherches*, n° 1, 1984, pp. 31-49.
- HUBERT (R.), *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., Paris, 1952, 679 p.
- HUOT (H.), *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve, 1985, 195 p.
- HUSSON (L.), « Discours » in *Bulletin Binet-Simon*, n° 503, IV, 1968, pp. 133-146.
- ISAMBERT-JAMATI (V.), *Crises de la société, crises de l'enseignement*, P.U.F., Paris, 1970, 400 p.
- Les nouveaux pédagogues, *Nouvelles, Bulletin de l'Association japonaise sur l'éducation en France*, n° 7, 1985, pp. 1-3.
- Les primaires, ces incapables prétentieux, *Revue française de pédagogie*, n° 73, oct.-déc. 85, pp. 57-65.
- JACOBSON (L.) et ROSENTHAL (R.), *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 71, 275 p.
- JOANNES (M.), L'introuvable philosophie de l'éducation, *Bulletin Binet-Simon*, n° 611-II, 1987.
- JOLIBERT (B.), *Pédagogues et pédagogie*, *Revue de l'Enseignement philosophique*, n° 1, oct.-nov. 83, pp. 32-37.
- JOUGUELET (P.), *Laïcité, liberté et vérité*, Casterman, Tournai, 1970, 138 p.
- JUIF (P.) et DOVERO (F.), *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, P.U.F., Paris, 1972, 348 p.
- JULIEN DE PARIS (M.-A.), *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Ed. du B.I.E., Genève, 1962, 56 p.
- KANT (E.), *Réflexions sur l'éducation*, Traduction, Philosenko, Vrin, Paris, 1966, 160 p.
- LAFON (R.), *Vocabulaire de psycho-pédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris, P.U.F., 1969, 217 p., p. 26.
- LALLEZ (R.), « Recherche et formation des maîtres », in *Perspectives de l'éduca-*

- tion, vol. 1, 1970, pp. 7-18.
 - Etude de cas pour servir à une recherche sur les éléments d'une théorie et d'une stratégie de l'innovation en éducation, Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure CRFED, 1972, 52 p.
 - Texte d'orientation in *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes du 6^e congrès international des sciences de l'Education, Paris, Epi, T. 2, 1976, 527 p.
- LAGREE (Y.), *La Chalotais*, Toulouse, Privat, 1987.
- LANDELLE (J.-J.), *L'auto-organisation en formation. Essai sur la didactique des mathématiques*, Thèse de Doctorat soutenue devant l'Université de Lyon-II, 1987, 428 p.
- LANDSHEERE (G. de), Introduction à la recherche en éducation, Colin-Bourrellet, Paris, 1970, 312 p.
 - Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe, Ministère de l'Education nationale et de la Culture de Belgique, Liège, 1969, 117 p.
- LAPIE (P.), *La science française*, tome 1, Larousse, Paris, pp. 51-70.
- LEDU (J.), *Jusqu'où iront-ils ?*, Ed. du Chalet, Lyon, 1974, 162 p.
- LEGRAND (L.), Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui, Delachaux, Neuchâtel, 1971, 156 p.
 - « Politique des organisations de recherche en matière d'éducation », in *Bulletin d'information du conseil de l'Europe*, 1-72, pp. 26-31.
 - « Pourquoi la recherche pédagogique ? » in *Education*, n° 229, 1974, pp. 19-22.
 - Le grand bon en arrière, journal *Le Monde*, 27 octobre 1984.
- LEGENDE (B.), « Le premier colloque de l'association des chercheurs en didactique », in journal *Le Monde*, 30-31 mars 1975, p. 21.
- LEON (A.), *Psychopédagogie des adultes*, P.U.F., Paris, 1971, 192 p.
 - « Les sciences de l'éducation dans les Universités françaises », inédit, 1971, 20 p. Ce texte est repris in *Bulletin de psychologie*, n° 295, 1971-72, pp. 191-198.
 - « L'avenir des sciences de l'éducation », in *l'Education*, 21 janvier 1971, pp. 16-17.
- LEON (A.), CONTOU (J.) et MERCK (F.), « Les étudiants en sciences de l'éducation », texte inédit, Paris 1974, 47 p., repris in *Bulletin de psychologie*, n° 318, 1974-75, pp. 860-877.
- LERBET (G.), Introduction à une pédagogie démocratique, Centurion, Paris, 1971, 130 p.
 - Pédagogie, formation et démocratie, thèse inédite pour le Doctorat d'Etat, 1974, 410 p.
- LIMBOS (E.), *L'animateur socio-culturel*, Fleurus, 1972, 219 p.
- LOBROT (M.), *Les effets de l'éducation*, ESF, Paris, 1971, 284 p.
 - Vers une science de l'éducation, Imprimerie Morillé, Paris, 1968, 250 p.
 - Priorité à l'éducation, Payot, Paris, 1973, 196 p.
- LOBROT (M.) et coll., *Changer l'école*, Epi, Paris, 1970, 246 p.
- LOURAU (R.), *Analyse institutionnelle et pédagogie*, Epi, Paris, 1971, 236 p.
 - « Sciences de l'éducation et analyse politique », in revue *Partisans*, n° 50, novembre-décembre 1969, pp. 102-113.
 - L'illusion pédagogique, Epi, Paris, 1969, 220 p.
- LOURAU (R.), GANTHERET (F.) et BERTRAND (G.), « L'alibi pédagogique », *Partisans*, n° 50, novembre-décembre 1969, Maspéro, Paris.

- LURCAT (L.), « Individualisation de la pédagogie et sélection », in *Orientations*, n° 39, juillet 1971, pp. 79-86.
- LYON II INFORMATION, Université bulletin-express, n° 33, 7 mars 1975, 29 p.
- MADÉLIN (M.), « De la scientificité de la philosophie marxiste », in journal *Le Monde*, 30 novembre 1963.
- MAUPAS, *L'Ecole en accusation*, Paris, Albin Michel, 1983, 254 p.
- MARMOZ (L.), La notion des sciences de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, n° 43, mai-juin 1978.
- MALRIEU (Ph.), « La formation des professeurs », *Education nationale*, n° 7, 18 fév. 1965, pp. 5-11.
- MANGENOT (M.), Des animateurs se rebiffent, Ed. Universitaires, Paris, 1973, 175 p.
- MEIRIEU (Ph.), *Itinéraire des pédagogies de groupe*, Lyon, Chronique Sociale, 1984, 206 p.
 - *L'Ecole, mode d'emploi*, Lyon, Chronique Sociale, 1986, 176 p.
- MEURIS (G.) et BONHIVIER (G.), La pédagogie expérimentale, hier et aujourd'hui, *Bulletin Binet-Simon*, n° IV, 1985, pp. 8-24.
- MIALRET (G.), « La recherche scientifique et la pratique pédagogique », in *Revue internationale des sciences de l'éducation*, nos 3-4, juil.-déc. 1968, pp. 14-15.
 - « L'organisation des études en sciences de l'éducation », in *Bulletin Binet-Simon*, n° 510, v, 1969, pp. 279-291.
 - « Congrès international des sciences de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 4, octobre-décembre 1973, pp. 3-6.
 - Nouvelle pédagogie scientifique, P.U.F., Paris, 1954, 122 p.
- MILNER, *De l'école*, Paris, Seuil, 1984, 163 p.
- MOLLO (S.), Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques, *Revue Brises*, n° 3, oct. 1983, pp. 31-33.
- MONTESSORI (M.), *Pédagogie scientifique*, Desclée, Bruges, 1958, 263 p.
- MOUNIER (E.), *Traité du caractère*, Paris, Ed. du Seuil, 1948, 392 p.
- MOUNIN (G.), « Quel français demain ? », in *Education*, nov. 1971, pp. 11-12.
- NEIL (A.-S.), *Libres enfants du Summerhill*, Maspéro, Paris, 1970, 326 p.
- ONIMUS (J.), *L'asphyxie et le cri*, Desclée de Brouwer, Paris, 1971, 144 p.
- OURY (F.) et PAIN (J.), *Chronique de l'école-caserne*, Maspéro, Paris, 1972, 419 p.
- PHILIBERT (M.), « Pour une nouvelle politique des âges », in *Orientations*, n° 32, oct. 1969, pp. 23-28.
 - *L'échelle des âges*, Ed. Seuil, Paris, 1968, 424 p.
- PIAGET (J.), « L'épistémologie des relations interdisciplinaires », in *Uni-information*, n° 31, février 1973, pp. 4-8.
 - *Où va l'éducation ?*, Denoël-Gonthier, Paris, 1972, 133 p.
- PICARD (R.), « La pédagogie », *Journal de l'union nationale interuniversitaire*, numéro spécial, mars 1972, pp. 1-4.
- PIERON (R.), *Traité de pédagogie appliquée*, tome IV, P.U.F., 1955, 199 p.
- PROST (A.), *Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1976*, Colin, Paris, 1968, 517 p.
 - *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 222 p.
- RAPAILLE (G.) et BARZACH (M.), *Je t'aime, je ne t'aime pas*, Paris, Ed. Univ., 1974, 231 p.
- REUCHLIN (M.), « L'orientation scolaire et professionnelle et l'évolution sociale », *BINOP*, n° 5, nov.-déc. 1968, pp. 291-308.
- ROLLER (S.), « L'aspect institutionnalisé de la recherche en Europe », in *Revue des sciences de l'éducation*, n° 3-4, juil.-déc. 1968, pp. 51-75.

- ROUSSEAU (J.-J.), *Emile*, ESF, Paris, 1958, 252 p.
- SCHWARTZ (B.), *L'éducation demain*, Paris, Aubier, 1973, 1 333 p.
- SIMON (J.), *La pédagogie expérimentale*, Privat, Toulouse, 1972, 132 p.
- SIMON (Th.), *Pédagogie expérimentale*, Colin, Paris, 1930, 120 p.
- SIMONOT (M.), *Les animateurs socio-culturels*, Paris, P.U.F., 238 p.
- SOETARD (M.), Le problème de l'unité des sciences de l'éducation : approche historique et philosophique, *Les futurs*, n° , pp. 125-132.
- STAL (I.) et THOM (F.), *L'Ecole des Barbares*, Paris, Julliard, 1985, 126 p.
- SYMPOSIUM DE PONT-A-MOUSSON (Le) journal *La Croix*, 20 janvier 1972.
- THUILLIER (P.), *Socrate, fonctionnaire*, Laffont, Paris, 1970, 280 p.
- TORT (R.), *Le quotient intellectuel*, Maspéro, « Cahiers Libres », Paris, 1974, 184 p.
- TRONEL (M.-J.), Introduction à la pensée et à l'œuvre de Ch. Chabot, 1857-1924, Mémoire de DHEPS déposé à l'Université Lyon-II, 1983, 129 p.
- ULMANN (J.), *La pensée en éducation contemporaine*, Paris, Vrin, 1982, 162 p.
- VALIN (E.), « Qui étudie quoi ? à l'Université de Paris-X », in *Orientations scolaire et professionnelle*, n° 1, janv.-fév.-mars 1975, pp. 21-30.
- VEXLIARD (A.), *La pédagogie comparée*, P.U.F., Paris, 1962, 209 p.
- VIAL (J.), *La pédagogie au ras du sol*, ESF, Paris, 1973, 164 p.
- VIGUERIE (S. de la), *Une œuvre d'éducation dans l'Ancien Régime : les Pères de la doctrine chrétienne en France et en Italie*, Ed. de la Nouvelle Aurore, Paris, 1975, 570 p.
- VILBŒUF (S.) et POISSON (F.), *Les étudiants en sciences de l'éducation s'interrogent*, mémoire inédit, Lyon, 1974, 45 p.
- ZIND (P.), *Les nouvelles congrégations de Frères enseignants en France de 1800 à 1830*, Ed. du Montet, Saint-Genis-Laval, 1969, 664 p.
- COLLECTIFS :
- « Sciences humaines et sciences de l'éducation », in *Education*, n° 134 du 23 mars 1972, pp. 10-12.
 - *La formation des maîtres*, ESF, Paris, 1974, 138 p.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	7
➤ CHAPITRE I. HISTOIRE DES NOTIONS	11
1. <i>De la pédagogie à la science de l'éducation</i>	11
2. <i>La science de l'éducation</i>	16
3. <i>Les sciences de l'éducation</i>	19
➤ CHAPITRE II. L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	25
1. <i>Quelques indications d'ordre historique</i>	25
2. <i>Le contenu des enseignements</i>	30
3. <i>Sciences de l'éducation et universités</i>	33
CHAPITRE III. LES ÉTUDIANTS EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION	39
1. <i>De quels documents disposer ?</i>	39
2. <i>Qui est étudiant en sciences de l'éducation ?</i>	40
3. <i>Des objectifs aux débouchés</i>	44
4. <i>Perception et attente des études</i>	46
➤ CHAPITRE IV. DE LA PLURALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	53
1. <i>Quelles sont les sciences de l'éducation ?</i>	53
2. <i>Pratique de la science et sciences de la pratique</i>	58
3. <i>Vers une harmonieuse interdisciplinarité</i>	61
4. <i>Sciences de l'éducation et rupture de consensus social</i> ..	64

CHAPITRE V. DE LA VALIDITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	71
1. <i>Discours scientifique ou discours idéologique ?</i>	71
2. <i>Illusion ou réalité de discours scientifique ?</i>	74
3. <i>Des conditions de validité</i>	76
4. <i>La recherche-action</i>	78
5. <i>Le statut des sciences de l'éducation</i>	80
CHAPITRE VI. SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE	85
1. <i>D'un exclusivisme...</i>	85
2. <i>... A l'exclusivisme contraire</i>	89
3. <i>La solidarité des deux approches</i>	91
CHAPITRE VII. DE LA PORTÉE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	97
1. <i>Des chances de la recherche</i>	97
2. <i>... Et de sa stagnation</i>	99
3. <i>Sciences de l'éducation et finalités</i>	102
CHAPITRE VIII. APTITUDES ET CAPACITÉS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION	109
1. <i>D'un bon usage</i>	109
2. <i>Le « défi de l'avenir »</i>	112
3. <i>Vers un programme</i>	116
CHAPITRE IX. LA DIDACTIQUE	121
1. <i>De son rôle</i>	121
2. <i>Où sont les didacticiens ?</i>	124
3. <i>La régression de 1984</i>	127
4. <i>Pour une saine conception</i>	131
CHAPITRE X. L'ÉDUCATION DES ADULTES	135
1. <i>De quelques modèles d'interprétation</i>	135
2. <i>Y aura-t-il toujours des adultes ?</i>	140
3. <i>Systèmes scolaire et anthropolescence</i>	144
CONCLUSION	149
ANNEXE I. Arrêté du 2 février 1967	153

ANNEXE II. <i>La maîtrise des sciences de l'éducation</i> (Article de M. Debesse)	155
ANNEXE III. <i>Liste (probable) des U.E.R. qui préparent à la maîtrise des sciences de l'éducation</i>	159
ANNEXE IV. <i>Liste d'associations et centres de recherches d'ordre éducationnel</i>	161
BIBLIOGRAPHIES	167
A. <i>Bibliographie d'initiation aux sciences de l'éducation</i>	167
B. <i>Bibliographie de l'ouvrage</i>	171

Mésopé / Privat

Bibliothèque de l'action sociale
Collection fondée par Georges Hahn

L'ENFANT

Dr M. David : L'enfant de 0 à 2 ans.

Dr David : L'enfant de 2 à 6 ans.

Dr P. Galimard : L'enfant de 6 à 11 ans.

Dr M. Galimard : L'enfant de 12 à 15 ans.

Dr Chazaud et Dr P. Bray : Précis de psychologie de l'enfant.

J. Simon : La pédagogie expérimentale.

T.-A. Ratcliffe : L'enfant et ses problèmes de vie.

Dr E. Boltanski : L'enfant handicapé physique et son devenir.

M. Blanc et P. Nouilhan : Éléments de puériculture.

G. Vattier : Les tâches actuelles de l'éducateur spécialisé.

J.-P. Astolfi et co-auteurs : Expérimenter.

C. Guéguen et H.-T. Leveau : Rendez-vous à la crèche.

Dr G. Lucas : L'enfant et le psychiatre en consultation.

M. Erena, M.-C. Lacrois, G. Bastien, N. Decourt : Lire à la maternelle.