

La notion de sciences de l'éducation (France, 1967-1977)

On peut en parler, les mots existent : « Sciences de l'Éducation ». Le titre d'une revue (1), celui d'une collection proposée par un éditeur (2), reprennent ces termes ; depuis 1967, un cycle d'études universitaires forme des licenciés et des maîtres en sciences de l'éducation (3) ; en décembre 1971 s'est officiellement constituée une association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (4).

Au cours de ces dix dernières années, des individus, des groupes se sont agglomérés autour de la rubrique nouvelle, « sciences de l'éducation », ou s'y sont opposés ; mais de ces sciences ont-ils des visions comparables, leur proposent-ils un but identique, une interrogation commune ? Surtout quelles significations, quelles utilités, attribuent-ils à de telles sciences, peuvent-elles servir à autre chose qu'à les nourrir, « nouveaux spécialistes » ?

Pour aider à formuler une réponse à ces questions nous présenterons ici des exemples de visions des Sciences de l'éducation proposées depuis 1967, par des auteurs travaillant en France et réagissant à la situation française.

1 — LE POIDS DE LA PHILOSOPHIE

La référence à la philosophie n'épargne pas les réflexions sur les sciences de l'éducation ; conçue comme une source actuelle et nécessaire des sciences de l'éducation elle reste en 1968 à l'arrière-plan d'un ouvrage pourtant intitulé « Vers une science de l'éducation » (5) ; l'année suivante (6) on note la nécessité d'associer à la progression vers une science de l'éducation « le souci constant » d'une métaphysique de l'éducation (7) dont le projet pourrait empêcher cette « prétendue science » de n'être « qu'une théorie de l'apprentissage ». La recherche des bases de la chose étudiée, la recherche de ses sources et la réflexion sur sa signification est un premier élément de la relation philosophie-sciences de l'éducation.

L'utilisation d'une expression telle que « sciences de l'éducation » peut être l'un des signes de la recherche d'une cohésion et d'une complétude auxquelles avaient renoncé les sciences antérieures : « Du droit aux sciences juridiques, des humanités aux sciences humaines, le changement de vocabulaire ne marque pas seulement les progrès du quantitatif de la mesure et de l'expérimentation, mais surtout un effort pour rétablir l'unité de la communauté des clercs, et peut être de là l'unité du savoir » (1974, note 8) : corporatisme et désir de la philosophie pourraient être liés, ici. Le discours scientifique peut se faire, les échanges exister : le dépassement de la pédagogie, « longtemps appréhendée comme un mode très inférieur de spéculation » (1972, note 9) par les sciences de l'éducation permet à « l'esclave pédagogue » de venir « rejoindre sous les portiques de l'académie le mathématicien et le sophiste » et d'engager « à égalité le dialogue » (10).

Une autre approche de la liaison philosophie-sciences de l'éducation insiste sur le caractère multidisciplinaire de celles-ci qui entraîne le risque de « savoirs en mosaïque, artificiellement juxtaposés » (1972, note 11) : multidisciplinaire, les sciences de l'éducation ne sauraient sortir de leur éclatement sans une philosophie de l'éducation qui viendrait les aider à se totaliser (12).

Ainsi peut-on voir les sciences de l'éducation naître de la philosophie et y être intégrées, ou être synthétisées en une philosophie « spécialisée » ; la recherche des

« bases », la recherche de l'unité de la connaissance comme de celle suscitée par une « multidisciplinaire entraînent dépendance ou retrouvailles entre philosophie et sciences de l'éducation.

2 — DES SCIENCES A DÉFINIR

Présentées comme sciences, les sciences de l'éducation se veulent définissables. Une définition générale en paraît possible : « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (1976, note 13). Dans sa simplicité, une telle définition fonde les sciences de l'éducation en tant qu'unité.

Au contraire, lorsque par un titre journalistique on pense définir les sciences de l'éducation : « Les sciences de l'éducation, c'est quand les psychologues, philosophes, psychanalystes, biologistes, sociologues disent leur mot sur l'éducation » (1974, note 14), on montre que l'on n'a rien compris à ce qui fait la nature même des sciences de l'éducation et avait déjà été précisé : « Un grand nombre de disciplines concernent l'éducation par des aspects divers, sans pour autant se réduire à l'étude qu'elles en font. Exemple : la psychologie est une science de l'éducation parce qu'elle étudie le sujet en situation, mais ce n'est pas son seul domaine. Il en est de même pour la sociologie, l'économie, la pédagogie comparée, la linguistique, l'histoire... L'objet des sciences de l'éducation, c'est d'opérer le rassemblement de ces contributions, d'exploiter la diversité des apports et de les ramener à la compréhension du phénomène éducatif. Il ne s'agit pas de les juxtaposer, mais bien de passer d'une pluridisciplinarité à une interdisciplinarité » (1973, note 15).

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.

Il peut paraître difficile de définir les sciences de l'éducation autrement que par leur vocation, leur but ou leurs productions ; on a pu le faire aussi à partir des sciences antérieures, sciences humaines et autres, dont elles restent dépendantes, en risquant par là même d'ignorer les domaines qui n'auraient pas déjà été abordés (1976, note 16), de ne pouvoir dépasser les connaissances acquises grâce aux disciplines traditionnelles (1971, note 17) ; il n'est que trop vrai que : « Si l'on peut retracer, en effet, à l'intérieur du phénomène de l'éducation l'apparition successive de différentes sciences de l'éducation, il est possible de la même manière de retracer l'apparition de l'éducation dans les différentes disciplines des sciences sociales et humaines. Cette dernière perspective reflète plus justement la réalité des démarches scientifiques. » (18).

Le poids des sciences antérieures n'influe pas simplement sur les accents méthodologiques ; il se précise au niveau de la forme même des disciplines nouvelles : « “ les sciences de l'éducation ” se sont originellement alignées sur le modèle des sciences nobles, ayant déjà constitué leur savoir en réseaux cohérents de propositions et cette ambition simplificatrice et ordonnatrice est continuellement démentie par la rencontre, dans la pratique, de l'opacité, de l'équivocité, de l'ambiguïté, de la capacité négatrice, de la perspective temporelle, propres aux faits humains, subjectifs, inter-subjectifs et collectifs. » (1977, note 19) Cette contradiction entre la forme que se sont d'abord données les sciences de l'éducation et leur possibilité de percussion est heureuse, elle leur permet de vivifier leur propos, d'en faire une science vivante, sensible, « dans les sciences de l'homme et plus particulièrement dans la réalité pratique des sciences de l'éducation, la fonction libidinale est centrale » (1977, note 20).

Des « Sciences », les sciences de l'éducation ont conservé le désir de la preuve, de la compréhension outillée ; des sciences humaines, le désir de la connaissance expérimentée. Elles sont aussi spécifiques et devraient l'être de plus en plus par leur application, qui les transforme, à un domaine particulier, l'éducation, dont l'atteinte demande toujours des précisions plus fines et des spécifications plus certaines. Cette particularité peut permettre de distinguer trois secteurs, les sciences de l'éducation, les sciences pédagogiques, la pédagogie (1973, note 21) que l'on peut voir insérer les unes dans les autres, ou distinguer davantage en attribuant aux sciences de l'éducation le travail sur l'éducation en tant que processus général et aux sciences pédagogiques le travail sur l'acte formateur proprement dit (1969, note 22). Des travaux parallèles, menés dans ces deux directions devraient permettre la revitalisation de la pédagogie par la pratique des sciences nouvelles (1975, note 23).

On a beaucoup ricané sur la volonté des sciences de l'éducation de conquérir un statut scientifique en parlant par exemple de la « pseudo scientificité » des sciences de l'éducation qui cultiveraient « l'illusion comique selon laquelle la douanes épistémologiques protègent son champs de toute intrusion du politique » (1971, note 24), alors même que le ministère de l'éducation leur fait le reproche inverse. D'autres considérations posent davantage de problèmes : « En ce qui concerne la France, la métamorphose récente de la pédagogie en « sciences de l'éducation » marque-t-elle un développement épistémologique ? Le développement effectif des « recherches en éducation, encore bien modeste, ne semble pas témoigner une modification radicale ; le changement d'appellation reflète plutôt un désir de chercheur étudiant les différents aspects des processus et des systèmes éducatifs d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs, une légitimation de leur activité professionnelle » (1974, note 25). Reste à souhaiter voir dans ce désir de chercheur une volonté de « services », d'utilité, pratique, de ses travaux.

3 — DESCRIPTIONS ET NOMENCLATURES

Les considérations que nous avons présentées jusqu'à maintenant expliquent en partie la situation longtemps privilégiée de la pédagogie parmi les sciences de l'éducation, situation historique et surtout technique : la recherche pédagogique existe. La pédagogie, discours sur la vie de l'école, partait d'une pratique identifiée ; sa précision pouvait, « naturellement », prendre une forme scientifique, comme ses investigations pouvaient se faire à travers des situations étudiées comme expérimentales (1975, 1972, note 26). Bien souvent les autres sciences de l'éducation peuvent sembler constituées d'un amas de pratiques et de recherches menées par des spécialistes de disciplines multiples et « classiques », de recherches qui traitent toutes, mais chacune pour son compte et par des méthodologies distinctes et cloisonnées, de l'éducation. Le problème est bien sûr de mêler ces deux courants, pédagogie et sciences issues ; cela s'est fait, surtout au plan de l'enseignement dans les quelques départements de sciences de l'éducation créés depuis 1967.

Une définition de la pédagogie conduit à celle du traitement scientifique de l'éducation : « La pédagogie est tenue d'habitude à la fois pour l'art de l'éducation, ce qui implique un savoir faire, et pour la science de l'éducation, ce qui suppose une réflexion méthodique et objective sur l'éducation, le contrôle scientifique de ses méthodes et de ses résultats » (1969, note 27). La volonté d'étudier et d'agir sur la totalité des éléments qui régissent la situation éducative, liée à celle de préciser les appuis scientifiques de la pédagogie, conduit à développer en tant que disciplines spécifiques, par leurs apports et par leurs origines, un ensemble de disciplines concurrentes, qualifiées au nom de leur fonction ultime de sciences pédagogiques, elles-mêmes éclairées par les sciences de l'éducation.

Les sciences de l'éducation telles qu'elles se présentent (28) peuvent être décrites, ce qui entraîne un début d'analyse de leurs fonctions possibles. Nous retiendrons d'abord les descriptions des sciences de l'éducation proposées par le même auteur à neuf et douze ans de distance (1964, 1967, 1973, 1976, note 29) ; ces descriptions privilégient une optique utilitaire en précisant le rôle joué à chaque niveau opératoire par les différentes disciplines constitutives des sciences de l'éducation, ce qui importe en elles et peut susciter des classifications, leur capacité explicative mais aussi ce qu'elles veulent expliquer et agir ; une évolution est nette : la part attribuée aux disciplines explicatives du niveau économique et social, explicatives de l'éducation « institution », de l'éducation système, de l'éducation « produit », plutôt que de l'éducation « animation » et de l'éducation « processus » (30) a beaucoup augmenté de la première à la seconde période, prenant ainsi en compte la réalité du développement des recherches nouvelles (31).

Comme cadre de présentation de recherches en cours un plan de classement de travaux de sciences de l'éducation avait été proposé en 1973 (32) ; sous les principales rubriques « le système éducatif et son insertion au milieu socio culturel », éclatée en recherches sur les finalités et l'organisation de l'enseignement et en recherches sur le milieu socio éducatif, « recherches psychopédagogiques, innovation pédagogique », éclatée en recherches sur l'acquisition des connaissances, la psychologie de l'élève, les méthodes de l'enseignement et en recherches sur la technologie de l'éducation, « recherches sur l'efficacité de l'enseignement », éclatée en analyse et évaluation des résultats obtenus et en recherches sur les choix économiques concernant l'éducation, comparaison des coûts et rendements, ce travail classait les recherches en plus de cinquante catégories. L'inventaire publié par les mêmes organismes deux ans après a repris une classification plus simple, en quinze points, mêlant la référence aux sciences initiales et les lieux d'application (1975, 33).

Les bibliographies diffusées par les organismes de recherche distinguent les sciences de l'éducation (histoire et philosophie de l'éducation, économie de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, psychosociologie de l'éducation, méthodes et techniques de recherche), de l'organisation de l'éducation, des méthodes et techniques d'éducation, des domaines d'application et de l'emploi (note 34) ou opposent des « thèmes généraux » à la « recherche pédagogique », aux « apports des autres sciences aux sciences de l'éducation », à « l'enseignement des différentes disciplines », à, encore « l'organisation de l'enseignement » et aux « méthodes et techniques pédagogiques » (note 35). Si ces classements se veulent plus fonctionnels que représentatifs de l'éducation et de la composition des sciences de l'éducation ils n'en sont pas moins une façon de les envisager.

On peut enfin citer la distinction objective faite entre les sciences qui étudient les situations et les faits d'éducation (c'est-à-dire, peut-être, les sciences pédagogiques), la discipline qui étudie les conditions générales et locales de l'éducation et les sciences de la réflexion et du futur (1976, 36).

Les éclairages scientifiques de la vie de l'école, spécifiés par une discipline indépendante (1973, note 37), existent ; mais, lorsque l'on veut traiter, par exemple, du rapport de l'éducation avec l'ensemble de la société ne risque-t-on pas de se limiter à l'application irréfléchie d'une méthode générale, à l'utilisation systématique de sciences « mères » ? Si la réunion des travaux des divers spécialistes peut être présentée comme un moyen de sciences de l'éducation, ces spécialistes ne peuvent guère, centrés qu'ils sont sur les instruments de « leur » science, apparaître comme des spécialistes de sciences de l'éducation.

L'existence des sciences de l'éducation doit participer à la négation des sciences vues comme des disciplines indépendantes et closes, elle sous-entend le développement de recherches orientées par la nature de l'objet étudié plutôt que par la logique

propre des disciplines : elle conduit à travailler à la compréhension d'un phénomène à partir de lui-même et non de l'application automatique d'un corps préexistant d'interrogations. Cela demande connaissance et volonté.

4 — PEURS ET PRATIQUE

Parmi les premières craintes suscitées par les sciences de l'éducation chez les praticiens militants ou ceux qui veulent être leurs théoriciens existent celles de manipulation scientifique, de fausse neutralité (1973, note 38), risques que sont les premiers à dénoncer les chercheurs en sciences de l'éducation, en cherchant à proposer ces définitions en terme d'objet, définitions réticentes et très ouvertes, qui leur sont aussi, pour cela, reprochées. Ces difficultés d'être entraînent souvent une perception amusée ou péjorative des sciences de l'éducation, vision particulièrement illustrée par un éditorial qui, pour qualifier les sciences de l'éducation, multiplie les images : « tigre de papier », « supercherie », « querelles de chapelles », « ésotérisme », « dogmatisme », « animal débonnaire » (1974, note 39) avant de conclure, étrangement, sur l'utilité pour l'éducateur « des recherches des spécialistes des sciences de l'éducation » ! Ce texte, mal informé, plein de bonnes intentions, est une caricature courante des sciences de l'éducation ; en cela il reflète une juste considération : « Les sciences de l'éducation ont encore à faire leurs preuves et à se justifier devant l'opinion commune des enseignants : dans leur majorité, en effet, ceux-ci les ignorent ou s'en méfient » (1973, note 40) ; le nombre des reproches adressés aux sciences de l'éducation, reproches de non compétence dans les matières d'enseignement, reproche de productions inexploitable, reproche de politisation, est à confronter à la jeunesse de ces disciplines ; on peut les penser indépendants même de leurs productions.

Ces incompréhensions, verbales, sont dommageables à tout le monde : « La différence des mots-clés ainsi employés accentue d'autant plus le clivage entre praticiens et chercheurs que beaucoup de ces derniers, procédant de certaines « sciences de l'éducation », ignorent ou veulent ignorer la réalité des écoles : c'est précisément au moment où ces dernières ressentent plus vivement que par le passé la nécessité des coordinations et des synthèses conduites et conclues sur le terrain que s'imposent universitairement des experts hautement qualifiés sur la maîtrise des techniques de laboratoire et un savoir souvent limité à l'une de ces sciences de l'éducation ; voilà qui transparait dans la situation inconfortable des chercheurs-enseignants de l'université qui, la diversité des étudiants y aidant, ne savent plus très bien à quel niveau situer leur enseignement : comptes rendus objectifs de recherches, formation rationnelle de formateurs ou aide efficace aux enseignants sur le terrain ? » (1973, note 41). Cette interrogation est aussi le fait d'un enseignement né sans que l'administration qui le créait ait voulu lui reconnaître son point d'application et ses débouchés naturels, l'éducation nationale.

Ainsi en faisant un travail qui pourrait être utile, « en éclairant d'un jour nouveau l'enfant, l'adolescent ou l'adulte sur qui s'exerce le travail de formation, en attirant l'attention sur les phénomènes d'ordre relationnel qui se déroulent au sein du groupe-classe, en validant de nouveaux moyens d'instruction et en inventoriant les conditions d'un remaniement généralisé grâce auquel s'opèrerait la promotion culturelle à laquelle aspirent tant d'hommes de ce temps, les sciences de l'éducation intensifient-elles l'accusation de l'écart entre les possibilités nouvelles offertes à l'école et l'attitude indifférente dont celle-ci fait preuve à leur égard » (1975, note 42) ; l'incompréhension est totale, la segmentation des participants au travail d'éducation complète.

Il est facile de jouer sur la spécificité des sciences de l'éducation, de la nier et de la retourner contre elles : « Les sciences de l'éducation et les sciences

pédagogiques sont, au-delà des pratiques, dominées par ce fait que, plus encore que pour d'autres régions du savoir, leur **objet** de connaissance est en même temps, **sujet** capable d'intentions conscientes et inconscientes. Il faut donc s'attendre à ce qu'il en résulte une **ambiguïté** et une **opacité** propres à toute démarche voulant **connaître objectivement des processus subjectifs ou intersubjectifs**. D'autre part, la *communauté de nature, de culture et d'expérience entre le chercheur et les individus de la population qu'il étudie*, expose celui-là à être plus ou moins inconsciemment impliqué dans ce qu'il observe ou analyse. D'autre part, **réactions de l' « objet » étudié** (professeur, élèves, individu, groupe), vont nécessairement interférer, de façon difficilement prévisible, avec la stratégie de la recherche qui porte sur lui » (1974, 1977, note 43). Condition, la coopération est pourtant niée, sans doute en partie parce que se voulant celui d'une « science de la pratique » (1974, note 44) le regard des sciences de l'éducation remet en cause et ne sème pas les comforts professionnels.

5 — UNIVERSITÉ ET RECHERCHE

Entre 1967 et 1970 l'enseignement de la licence et de la maîtrise en sciences de l'éducation a été organisé dans huit universités ; depuis, aucune création n'a été autorisée. Des postes, une centaine, d'enseignement supérieur en sciences de l'éducation sont apparus ; de l'ordre de trois à quatre cents licences et de cent *maîtrises sont attribuées chaque année* (45). Au plan de l'organisation les sciences de l'éducation existent maintenant.

Au plan du vocabulaire, des critiques subsistent : « Dans ce pays, l'emploi des mots *semble révélateur ; chaque milieu tente à se définir dans son jargon, à s'isoler par son jargon*. Ce n'est point simple hasard si le développement d'une discipline universitaire spécifiée a entendu remplacer le vieux et bon mot de pédagogie par l'expression de sciences de l'éducation ou « l'expression " sciences de l'éducation " serait au limite de l'abstraction, aussi vague dans ces contours et insaisissable pour des profanes même praticiens que ces nébuleuses qui ne sont que proie de laboratoire. Mais c'est de quoi, d'apparence, les universités se saisissent, alors qu'elles condamnent l'étymologie restrictive, la définition imprécise, l'application empirique qui caractérisent le mot pédagogie. Il n'est pas dit pour autant que les " sciences de l'éducation " représentent pour tous les universitaires le même contenu (assuré, distinct et clair) de concepts » (1973, note 46).

La concrétisation, la **réalisation** des sciences de l'éducation, ne pourra se faire qu'au travers de la recherche sur l'éducation ; les universités ont une tâche d'enseignement et de recherche ; la localisation en leur sein de centres de sciences de l'éducation est heureuse, à condition qu'elle ne les coupe pas du reste du système éducatif, à condition que la liberté qu'elle leur procure ne soit pas une errance dans un ghetto. Ces conditions ne semblent guère réalisées dans ce pays ; de là des constatations désabusées : « Les recherches sur l'éducation étaient jusqu'à une date récente à peu près absentes des activités universitaires, où elles n'avaient pas le statut institutionnel dont les recherches sont habituellement un sous-produit : départements, chaires et postes, enseignements, diplômes et étudiants. D'où l'importance qu'y revêt la demande de reconnaissance des « sciences de l'éducation » comme une discipline à part entière, alors que le volume des recherches et leur conformité aux normes académiques ne justifie pas (encore) cette revendication » (1974, note 47).

« L'apport des sciences de l'éducation », « c'est l'apport des recherches en éducation ! » (1976, note 48), c'est au travers de la recherche que les sciences de l'éducation pourront apporter les preuves de leur nécessité, de leur utilité (1977, note

49), encore ne faudrait-il pas que la recherche dans les universités ne relève que du bricolage, faute de moyens financiers et d'ouvertures administratives.

La recherche en éducation peut prendre au moins deux aspects, symbolisés respectivement par les « sciences pédagogiques » et par les « sciences de l'éducation » ; le premier relève de la quête d'améliorations immédiates du service d'éducation ; le second relèverait d'une « quête de connaissance » : « Au départ d'une recherche, nous ne trouvons pas alors un problème immédiat opératoire, quasi technocratique, mais une problématique congénitale à tout travail scientifique fondamental : la quête d'une science en mal de son propre accroissement » et, en dépassant les disciplines dont elles sont issues, « les sciences de l'éducation se préoccupent de la connaissance du phénomène », « tendent à le remettre en cause par l'exploration de champs inexplorés » (1971, note 50). Par là même elles peuvent aussi ouvrir des voies méthodologiques intéressantes pour d'autres sciences.

6 — PLURIDISCIPLINARITÉS

Pour produire une recherche en sciences de l'éducation, il ne suffit pas de décrire, ou d'accumuler des descriptions ; il faut aussi, et surtout, préciser les « niveaux d'attaque » et les modèles de compréhension ; ces modèles de compréhension ne sauraient s'édifier dans l'ignorance des modèles proposés par les disciplines « précédentes », mais leur utilisation alternative, voire liée, devrait en permettre la fusion, puis l'oubli. Cela exige des chercheurs en sciences de l'éducation au moins une double compétence : la maîtrise d'une discipline (science) traditionnelle, dotée d'instruments, et l'inquiétude de l'éducation, qui permet de tester, en vue de son explication, les méthodes les plus modernes d'investigation. Cela peut être aussi facilité par le travail en un lieu de sciences de l'éducation, et non dans un centre réservé à une discipline où l'on pourrait être tenté de se consacrer à des problèmes d'affinement systématique des méthodes au détriment de la découverte totale d'un phénomène.

Il n'y a pas de sciences de l'éducation sans interrelation, sans interaction entre les disciplines qui les forment, tant au niveau de l'explication qu'à celui de l'action : « L'ensemble des sciences de l'éducation en tant qu'ensemble, peut seul fonder la valeur scientifique de l'explication et la pluridisciplinarité interne nous semble être la condition fondamentale de toute recherche pédagogique » (1973, note 51). Les notions d'interdisciplinarité, de pluridisciplinarité externe et de pluridisciplinarité interne aident sans doute à préciser l'exigence de pluridisciplinarité : la première notion se réfère à la nécessité de la connaissance liée d'une discipline et de l'éducation, la seconde à celle de l'apport des disciplines « extérieures », la dernière à celle de la complémentarité simultanée des sciences de l'éducation entre elles. (1976, note 52). Un exemple de la nécessaire coexistence de ces pluridisciplinarités peut être donné : « Les problèmes de la lecture peuvent être abordés de façon très différente par le fait même qu'il s'agit de problèmes à nombreuses coordonnées. Chacune des approches, psychologique, physiologique, pathologique, linguistique, sociologique, esthétique, pédagogique, découvre des horizons pleins de promesses. Nous pourrions construire notre exposé à partir des travaux faits dans ces différentes perspectives. Nous risquerions un nombre important de répétitions parce que les chevauchements sont fréquents (1967, note 53). Une vision moins enthousiaste de la pluridisciplinarité dans les sciences de l'éducation la présente avec justesse comme l'étude sans frontières du phénomène éducationnel et de sa fonction réelle, mais y note « une dynamique légitimement anxiogène » (1976, note 54), ouvrant sur l'incertitude en éducation.

« La confusion même de la formule "sciences de l'éducation" : faute d'avoir dit, ce qui aurait été limitatif mais logique, les sciences **pour** l'éducation, les deux termes, relativement contradictoires, ne suffisent point à assurer un accord, ni sur le contenu, ni même sur la méthodologie. » (1973, note 55). Ce point de vue, rappelle la nécessité d'organisation des sciences de l'éducation entre elles, la nécessité d'en connaître et d'en faire apparaître les rouages et les possibilités : « La substitution actuelle de l'expression sciences de l'éducation au mot pédagogie n'est ni un retour aux sources ni l'effet d'une mode passagère : elle correspond au développement de toutes ces disciplines qui sont en rapport avec l'éducation » (1969, note 56) un développement qui doit être éclairé. Il peut s'agir de préciser la méthode d'ensemble qui pourrait exister, au-dessus des méthodes particulières (1969, note 57) ou, en considérant les sciences de l'éducation comme des sciences inductives (1974, note 58) de montrer comment des explications générales peuvent être dégagées.

On a présenté la science de l'éducation comme « la science de l'influence » (1974, note 59), qui devrait « considérer toute action par laquelle un Individu risque d'en modifier un autre ou d'être modifié par lui » (1974, note 60) ; le champ d'études ainsi indiqué est encore celui de la pédagogie, « discipline polémique » (1972, note 61). La problématique, à plusieurs faces, des sciences de l'éducation peut les faire assimiler soit à des techniques de précision d'une vérité rationnelle, soit à une science d'action aux méthodes particulières, soit encore aux sciences humaines (1973, note 62), elles rencontrent l'ambition de toute science qui est « de rendre compte, de rendre intelligible, et de "contrôler" les "champs" et les "objets" qu'elle se propose » (1977, note 63) ; par là même elles n'ont aucun sens sans contact avec la réalité et les responsabilités éducatives, par là même la mise en place d'Institutions de sciences de l'éducation devrait être d'abord liée à la reconnaissance de besoins exprimés et évalués par l'instance administrative de décision.

La conduite des gouvernements vis-à-vis des sciences de l'éducation est partie intégrante d'une politique de l'éducation et de la recherche ; dans un pays où la création en nombre très limité d'institutions de sciences de l'éducation semble davantage s'expliquer par des tergiversations politiques ou des « erreurs » administratives que par une volonté d'expérimentation, ou une décision de produire en quantité limitée et précisée des personnels très spécifiques, ou encore le manque d'enseignants compétents, les enseignants en sciences de l'éducation restent cependant les premiers responsables de l'avenir utile des sciences de l'éducation. Dans un domaine où recherche fondamentale et recherche appliquée ne peuvent s'opposer (1973, note 64), les formes et les contenus de leurs enseignements et de leurs recherches, leur engagement dans l'analyse, l'évaluation et la gestion du système éducatif ont plus de poids que les barrières de l'incompréhension et de la réaction, ou peuvent l'avoir.

Louis MARMOZ.
Université de Caen.

Notes et sources

- (1) **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, éditée par le laboratoire de psycho-pédagogie de l'Université de Caen.
- (2) Dirigée par G. Ferry et J.C. Filloux, aux éditions Dunod.
- (3) Arrêté du 2 février 1967.
- (4) D'abord présidée par M. Debeauvais, depuis 1976 par G. Mialaret. Siège de l'A.E.C.S.E., 2, rue Chauchat, 75009 Paris
- (5) Lobrot (M.). — **Vers une science de l'éducation**, La Loupe, coll. Sources de l'éducation, 1968, 199 p.

- (6) Ardoino (J.). — **Propos actuels sur l'éducation**, Paris. Gauthier-Villars, 1965 ; 4^e éd. aug., 1969, 454 p.
- (7) Ibid.
- (8) Debeauvais (M.). — « Notes sur la recherche en éducation » dans Guyot (Y.) et al., **La recherche en éducation**, Paris, Editions Sociales Françaises, 1974, 164 p., pp. 117-121.
- (9) Juif (P.), Dovero (F.). — **Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques**, Paris, P.U.F., 1972, 350 p.
- (10) Ibid.
- (11) Ibid.
- (12) Ibid.
- (13) Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- (14) Brissard (F.) et al. — « Les sciences de l'éducation, tigre de papier », dans **L'Université moderne**, nov.-déc. 1974, n° 53, pp. 15-38.
- (15) Avanzini (G.). — **Philosophie de l'éducation** (cours polycopié), Lyon, 1973-1974, 42 p.
- (16) Ainsi en France l'élaboration et l'expérimentation des programmes, cf. Debeauvais (M.) — « Formations et statuts sans cloisons » (entretien avec J.P. Gibiat), **L'éducation**, n° 287, 15.1.1976, pp. 23-26.
- (17) Durand-Dubief (A.). — **Les sciences de l'éducation dans leurs rapports avec les sciences sociales et humaines**, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971, 29 p. multig.
- (18) Ibid.
- (19) Ardoino (J.). — **Education et politique** (propos actuels sur l'éducation II), Paris, Gauthier-Villars, 1977, 272 p.
- (20) Ibid.
- (21) Vial (J.). — **La pédagogie au ras du sol**, Paris, Editions Sociales Françaises, 1973, 164 p.
- (22) Cf. Dottrens (R.), Mialaret (G.). — « Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel », dans Debesse (M.), Mialaret (G.), **Traité des sciences pédagogiques**, tome I, Paris, P.U.F., 1969, pp. 19-79.
- (23) Cf. Avanzini (G.). — **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**, Privat, Toulouse, 1975, 319 p.
- (24) Lourau (R.). — **Analyse institutionnelle et pédagogie**, Paris, Epi, 1971.
- (25) Debeauvais (M.), cité en note 8.
- (26) Cf. par ex. Mialaret (G.). — « L'apport de la pédagogie expérimentale », dans Gal (R.) et al., **Livre d'or de l'Institutur**, Paris, Centre d'études et de documentation pédagogiques, 1965, 416 p. — Simon (J.). — **La pédagogie expérimentale**, Toulouse, Privat, 1972, 130 p.
- (27) Debesse (M.). — « Jalons », dans Debesse (M.), Mialaret (G.), op. cit. note 22, pp. 9-17.
- (28) Selon l'expression de G. Mialaret (dans **Introduction à la pédagogie**, Paris, P.U.F., 2^e édition, 1967).
- (29) Mialaret (G.). — **Introduction à la pédagogie**, P.U.F., 1^{re} édition 1964 ; 2^e édition 1967. — Mialaret (G.). — « Exposé d'introduction aux travaux du congrès », dans A.I.S.E., **L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation**, Paris, Cercle de la Librairie, 1973, 336 p., repris dans les actes du congrès publiés sous le même titre (Epi, 1976, 2 t., 528 et 528 p.). — Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- (30) Mialaret (G.). — **Les sciences de l'éducation**, Paris, P.U.F., 1976.
- (31) On trouvera un tableau très vivant de ces productions, au travers de l'évocation d'ouvrages publiés entre 1967 et 1974 dans Hassenforder (J.). — **Choix de livres en sciences de l'éducation**, I.N.R.D.P., 1974, 58 p., pp. 7-14.
- (32) Asselain (J.C.). — « Présentation du plan de classement dans C.D.S.H., S.E.R.P., **Sciences de l'éducation, recherches en cours** (France 1971-1972), 131 p.
- (33) C.D.S.H., S.E.R.P. — **La recherche en sciences de l'éducation**, inventaire des recherches en cours (France, 1973-1974).
- (34) Bulletin signalétique, « Sciences de l'éducation », publié par le centre documentation sciences humaines du C.N.R.S.
- (35) Listes des « articles français intéressant la recherche en éducation » publiées par la section documentaire de l'ancien service des Etudes et recherches pédagogiques de l'I.N.R.P.
- (36) Mialaret (G.), op. cit. en note 13. Voir aussi Marmoz (L.). — « Essai de présentation liée », dans : **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° 1-2, 1977, pp.263-267.
- (37) Cf. par exemple Leon (A.). — « Formation générale et apprentissages professionnels dans une éducation permanente et intégrale : recherche d'un modèle », dans : **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° 4, 1973, pp. 65-87.

- (38) Cf. par ex. Mendel (G.) et Vogt (C.). — « Lettre ouverte à la commission : psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques », dans A.I.S.E., op. cit. en note 29, 1976.
- (39) Brissard (F.), cf. note 14.
- (40) Cormier (D.). — **Philosophie et sciences de l'éducation, recherche sur les fondements actuels de la culture pédagogique**. Thèse de doctorat es Lettres, Université de Bordeaux II, ronéo, 2 t. 253 et 399 p., 1973.
- (41) Vial (J.), op. cit. en note 21.
- (42) Avanzini (G.), op. cit. en note 23.
- (43) Ardoino (J.), op. cit. en note 19, également dans « Place et importance d'une dimension temporelle pour une épistémologie clinique », dans Guyot et al., cit. en note 8.
- (44) Lobrot (M.). — « La recherche en sciences de l'éducation », dans Guyot et al., op. cit.
- (45) Marmoz (L.). — « Images des sciences de l'éducation en France », dans les Cahiers du comité de liaison pour la formation des enseignants, n° 3, juin 1977, pp. 7-23.
- (46) Vial (J.), op. cit. en note 21.
- (47) Debeauvais (M.), article cité en note 8.
- (48) Debeauvais (M.), article cité en note 16.
- (49) Avanzini (G.). — **Introduction aux sciences de l'éducation**, Toulouse, Privat, 1977, 200 p.
- (50) Filloux (J.-C.). — « Le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation », dans **Orientations**, n° 37, janvier 1971.
- (51) Mialaret (G.). — « Exposé... », cité en note 29.
- (52) Dans Mialaret (G.), op. cit. en note 13.
- (53) Mialaret (G.). — « Problèmes généraux posés par la lecture dans le monde moderne », **Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle**, n° 2-3, 1967, pp. 58-72 ; voir aussi texte cité en note 51.
- (54) Avanzini (G.), op. cit. en note 49.
- (55) Vial (J.), op. cit. en note 21.
- (56) Dottrens (R.), Mialaret (G.), article cité en note 22.
- (57) Debesse (M.), Mialaret (G.). — « Avant-propos », **Traité des sciences pédagogiques**, t. 1, op. cit., pp. 5-8.
- (58) Lobrot (M.), article cité en note 44.
- (59) Ibid.
- (60) Ibid.
- (61) Selon l'expression de L. Legrand.
- (62) Debesse (M.). — « Défi aux sciences de l'éducation ? » dans A.I.S.E., op. cit., 1976.
- (63) Ardoino (J.), op. cit. en note 19.
- (64) Debesse (M.), article cité en note 62.