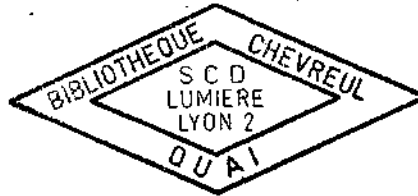


UNIVERSITE LYON II

MERCI DE NE PAS
REPARER LES LIVRES
VOUS-MEMES

Doctorat de 3^e Cycle
en
Sciences de l'Education



LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE

D'ALFRED BINET A NOS JOURS

ET SES DIFFICULTES

VOLUME I

par

TRAN . VAN CANH

630774

LYON, 1981

TRAN-VAN-CANH

LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE
D'ALFRED BINET A NOS JOURS
ET SES DIFFICULTES

(Thèse présentée devant l'Université Lyon II
en vue de l'obtention du Doctorat de troisième cycle
en Sciences de l'Éducation)

LYON
UNIVERSITE LYON II
1981

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation, tout en restant un art et en gardant des attaches profondes avec la philosophie, est devenue récemment l'objet de recherches scientifiques. Cette évolution des approches d'études est justement celle des sciences en général, et des sciences humaines en particulier, à savoir l'étape empirique, l'étape philosophique et l'étape scientifique. Si l'étape empirique a présidé aux premiers efforts nécessaires à la pratique éducative quotidienne, et si l'étape philosophique a longtemps dominé la pédagogie par des réflexions de l'ordre téléologique, l'étape scientifique n'a commencé que récemment, en matière éducative, ses recherches expérimentales.

Il est évident que, à la fin du 19ème siècle, ce fut l'influence d'Auguste COMTE (1798-1857) qui domina les courants aussi bien philosophiques que scientifiques. Influencé par l'expérimentalisme de Francis BACON (1561-1626) et par le mouvement encyclopédiste avec des auteurs comme d'ALEMBERT (1717-1783), A. COMTE est le fondateur de l'école positiviste avec la "loi des trois états". Selon cette loi, on prétend qu'une seule chose existe: c'est la matière corporelle et mesurable; une seule connaissance est vraie: c'est celle qui est mesurée. Autrement dit, la seule source de la vérité, c'est l'expérience externe. Une conclusion évidente de double effet est ainsi formulée naturellement: la religion et la philosophie doivent disparaître pour céder la place au culte de la science; l'expérience interne ou l'introspection doit être remplacée par l'observation et l'expérimentation.

Ce courant non seulement domine des sciences naturelles comme la physique, la chimie, l'astronomie, ..., il envahit même des sciences humaines comme la médecine avec Claude BERNARD (1813-1876), la sociologie avec E. DURKHEIM (1858-1917), la psychologie avec John Stuart MILL (1806-1873), TAINÉ (1828-1893), RIBOT (1839-1916) et, surtout, FECHNER (1801-1887) et WUNDT (1832-1920).

En ce qui concerne la pédagogie, devant les résultats éclatants obtenus dans les autres sciences, sous l'influence de la psychologie expérimentale, de la sociologie expérimentale, de la biologie expérimentale, elle n'échappe pas à ce courant. Avec J. LOCKE (1631-1704) et SPENCER (1820-1903), elle se lance dans le mouvement scien-

tifique selon deux courants différents. Le premier s'inspire surtout des conclusions osées ou des hypothèses hardies des sciences connexes: la biologie (loi de la recapitulation abrégée), la psychologie infantile (loi de l'intérêt), la sociologie (interprétation de l'âme enfantine en comparaison de la mentalité primitive) (1). C'est la pédagogie scientifique au sens "expérimenté"(2). Elle est différente du second courant, qui constitue la pédagogie scientifique au sens expérimental avec des "pionniers audacieux comme CHRISMAN, Stanley HALL, BINET, MEUMANN (3)", et dont le fondement repose sur la formule de BINET: "elle doit être fondée sur l'observation et sur l'expérience, elle doit être avant tout expérimentale (4)". C'est cette pédagogie scientifique au sens expérimental qui forme la recherche pédagogique, prise parfois confusément avec la seule expérimentation (5).

Ainsi née, la recherche pédagogique allait trouver des conditions sociales fort favorables à son développement (6) et engendrer des résultats (7) appréciés, aussi bien au point de vue scientifique qu'à celui de la pratique, dont l'aspect institutionnel (8) peut bien rendre compte. On note par exemple, au plan international, le fonctionnement d'organismes comme le Bureau International de l'Education (9), l'UNESCO (10), l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (11), l'Association Internationale des Sciences de l'Education, l'Association Internationale de l'Education Nouvelle de Langue Française, etc.; au plan européen, des organismes aussi bien communautaires, comme le C.E.C.C., que nationaux, comme ceux de chaque pays dont l'enquête européenne (12) réalisée en 1968 par le Conseil de l'Europe enregistre les principaux et dont M. ROLLER (13) a relevé les plus importants.

Dans les pays anglo-saxons, on trouve des comptes-rendus sur l'évolution et sur l'état actuel de cette recherche, ainsi que sur ses bénéfices et ses intérêts (14). De tels travaux sont encore rares en ce qui concerne la France; "c'est là pourtant qu'elle avait trouvé au début du siècle l'un de ses premiers maîtres, tout comme la psychologie de l'enfant, dans la personne d'Alfred BINET (15)". Cette pauvreté, ou pénurie, ne dévoile-t-elle pas une réalité encombrée de difficultés? En 1953, M. DEBESSE, auteur du terme "Les sciences de l'éducation" et l'un des promoteurs zélés de celles-ci dans l'enseignement supérieur avoua que: "La pédagogie expérimentale a suscité jusqu'ici trop peu de travaux

en France" et a dû poser la question: "Comment expliquer ce retard ? (15)". Depuis, vingt ans se sont déjà écoulés, faudrait-il répéter la question de M. DEBESSE ? Récemment encore, en effet, ont été entendues les affirmations de MM. JUIF et DOVERO : "Entre les pays de haute culture, la France est un des pays les plus en retard, la France est "un pays sous-développé" en ce qui concerne la recherche en psycho-pédagogie, affirme un de nos chercheurs (16)", et la remarque de MM. CHEVALIER, GROSPERIN et MAILLET: "Le contraste est vif entre les progrès remarquables de la science pédagogique et la lenteur de l'application de ses découvertes dans l'enseignement français contemporain (17)".

Ayant été un enseignant des sciences de l'éducation au Vietnam, (pays où le système éducatif ressemble largement à celui de la France, et convaincu de l'importance des contributions des recherches scientifiques à la formation des maîtres ainsi qu'à la pratique éducative, nous nous intéressons grandement à la recherche pédagogique. C'est la raison concrète et personnelle pour laquelle, en l'étudiant dans l'intention de la pratiquer plus tard, nous voulons essayer de comprendre celle qui s'est effectuée en France.

Et dans les conditions décrites, en posant l'hypothèse qu'elle a rencontré en France des difficultés, nous nous limitons à réfléchir sur sa réalité et ses obstacles pour, d'une part, nous interroger sur sa portée et son efficacité et, d'autre part, en déchiffrer le sens, c'est-à-dire à la fois la signification et l'orientation.

Dans les trois parties qui suivent, en tenant compte des diverses composantes de l'action de recherche - l'objet, la méthode, les chercheurs, l'organisation institutionnelle, les résultats obtenus, ainsi que ses étapes en France - nous réfléchirons sur ses difficultés, dues à sa problématique et à ses méthodes, réfléchées chez les chercheurs, surgies dans leur réalisation, rencontrées dans l'application de leurs résultats : quelles sont-elles ? Sont-elles exclusivement scientifiques, ou également sociales et institutionnelles ? D'où viennent-elles et pourquoi ? A quel stade et dans quels courants se situent-elles ?

Pour cette étude d'approche historico-philosophique, nous utilisons particulièrement, quoique non exclusivement, la documentation bibliographique encore très peu exploitée que constituent les inventaires des recherches en cours. Leur lecture est celle qui

permet le mieux de dévoiler les difficultés de la recherche pédagogique en France. Plus précisément, elle aide à reconstituer les étapes d'une évolution dont les autres sources donnent une idée moins complète. C'est notamment le cas des articles parus dans diverses revues pédagogiques. Quant au reste de la documentation, primaire et tertiaire, nous nous en servons pour compléter ou confirmer nos opinions. C'est toutefois en recourant à ces divers types de documentation que nous tenterons d'apporter une explication aux raisons de ce "retard" de la recherche pédagogique en France.

Il nous a été précieux de bénéficier, en effectuant cette étude, du constant soutien de M. G. AVANZINI (18), qui est actuellement non seulement un spécialiste éminent d'A. BINET, en raison de ses recherches et ses travaux, mais encore un spécialiste de haute compétence de la recherche pédagogique en France. C'est lui qui pouvait le mieux guider un travail comme le nôtre en précisant les contours et l'objet. Nous tenons à le remercier très vivement des conseils qu'il nous a donnés, grâce auxquels, nous avons pu mener à bien cette étude et avons aujourd'hui la satisfaction de la présenter au public. Nous remercions également tous ceux qui, soit nous ont permis d'observer leur centre pédagogique, soit ont répondu à nos questions, notamment MM. DEBESSE (19), MIALARET (20), HASSENFORDER (21), ROLLER (22) et HUBERMAN (23).

1. BUYSE (R.); L'Expérimentation en pédagogie. Bruxelles: Lamertin; 1935; p. 49. Voir également SIMON (Th.). La pédagogie expérimentale. Paris: Armand Colin; 1924; Avertissement.
2. BUYSE (R.) o.c.; p.49.
3. Ibid.; p. 52. Voir également ZUZA (Fr.). Alfred Binet et la pédagogie expérimentale. Louvain; Paris: E. Nauwelaerts; J. Vrin; 1948; p. 22.
4. BINET (Alfred); (Avec V. HENRI). La fatigue intellectuelle. Paris: Schleicher; 1898; p. 1-2.
5. GAUBIN (Gabriel). La recherche en pédagogie; In: Prospectives, vol. 6. Montréal; février 1970; p. 16-17.
6. PLANCHARD (Emile). La recherche en pédagogie. 2ème éd. . Louvain: Nauwelaerts; 1967; p. 16. Voir également BUYSE (R.); o.c.; p.52-58. DECROLY (O.) et BUYSE (R.). Introduction à la pédagogie quantitative. Bruxelles; Lamertin; 1929; p. 10-18. DOTRENS (R.). Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale; In: Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant; nouvelle série , n. 11; p. 5-7.
7. En gros en voici quelques progrès parmi les plus spectaculaires: Pour les résultats du développement interne, il faut noter les progrès concernant les objectifs plus élargis; les méthodes plus précises, plus efficaces et plus nombreuses; les chercheurs mieux formés; les organismes créés en plus grand nombre; les applications plus appréciées. Pour les résultats du développement externe, il faut remarquer particulièrement les trois progrès de l'ordre scientifique, social et géographique, par lesquels la recherche pédagogique devient une activité universitaire; considérée comme une activité professionnelle avec des statuts officiels; et effectuée comme une activité aussi personnelle que régionale, nationale et internationale.
8. A propos de l'aspect institutionnel de la recherche pédagogique, au plan international, voir les publications de l'UNESCO et du B.I.E. dont les principales se trouvent dans les notes 9 et 10 qui suivent. Au plan européen, voir principalement les publications du Centre de documentation pour l'éducation en Europe, Conseil de l'Europe, en particulier les publications des deux enquêtes 1968 et 1972. Voir également ROLLER (S.); l'aspect institutionnalisé de la recherche en Europe; In: Revue des sciences de l'éducation, n.3-4, juillet-décembre 1968; p. 51-75.

9. Fondé en décembre 1925 tant qu'organisation internationale non gouvernementale, puis devenu organisation intergouvernementale par convention du 25-07-1929 et restant actuellement dans ce statut, le B.I.E. (Bureau International de l'éducation) joue le rôle d'un centre international de recherche et d'information pédagogiques. Dans le domaine de recherche, le bureau oriente ses activités en deux directions principales suivantes: les recherches dans le domaine de l'éducation comparée et la mise sur pied de plusieurs collections documentaires. Dans le domaine d'information, le bureau organise des conférences, qui permettent de larges échanges d'enseignements, ainsi que des lignes directives (notons les recommandations à l'instruction publique et particulièrement n.60, 1966 concernant la recherche pédagogique) et diffuse une série de publications, dont voici les principales: 1. Bulletin trimestriel, 2. Service international des fiches pédagogiques, 3. Annuaire international de l'éducation, 4. Publications d'éducation comparée. Ainsi, ce bureau, se trouvant actuellement à Genève, réalise le vœu de bien des pédagogues, parmi lesquels A. Binet et ses partenaires comme R. Dottrens (un des fondateurs et membre du Conseil depuis 1929 à 1955 de ce bureau) jouent un rôle non négligeable.
10. Fondée en 1945, l'UNESCO (l'Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture) établit une collaboration étroite entre son département de l'éducation et le secrétariat du B.I.E. . En 1949 elle a créé un Centre de Documentation et d'information du département de l'éducation (19, avenue Kléber, 75016 Paris, France). Et peu de temps après, ~~deux autres~~ instituts se sont établis: L'Institut de l'UNESCO, pour l'Education à Hambourg et L'Institut International de Planification Pour l'Education à Paris. Ces organismes montrent les directions et les domaines d'activités de l'UNESCO, à savoir la recherche, la formation et l'information pédagogiques. Celles-ci sont toutes réalisées avec la collaboration internationale. Pour se convaincre de l'importance de la recherche pédagogique poursuivie par l'UNESCO, il suffit de lire ses publications, qui se regroupent en deux catégories: les périodiques: 1. Revue analytique de l'éducation, 2. Education de base et éducation des adultes; et les collections: 3. Etudes et documents d'éducation, 4. Monographies sur l'éducation de base, 5. Problèmes d'éducation, 6. Etudes sur la scolarité obligatoire, 7. L'Edu-

cation dans le monde: organisation et statistiques, 8. Publications UNESCO/RIE. Naturellement pour que cette liste soit complète, il faut y ajouter les publications de ses instituts, comme "La revue internationale de pédagogie" de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

11. Issue des colloques de pédagogie expérimentale organisés chaque année à partir de 1952 sur l'initiative conjointe de l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon et du Service de Recherche Pédagogique du Canton de Genève, l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française (AIPELF) a été formellement constituée à Paris le 26 mai 1958. C'est alors que la première assemblée générale de l'AIPELF adoptait les statuts de l'association. La même assemblée fixait le siège social de l'AIPELF à l'Institut Pédagogique National de Paris. Dès les débuts, l'AIPELF se donnait pour but de favoriser le développement de la pédagogie expérimentale et son utilisation en vue de progrès de l'éducation. Pour réaliser ces fins, l'AIPELF s'applique notamment 1. à établir des contacts entre les chercheurs, à favoriser entre eux l'échange des publications, informations et documents, à assurer la coordination de leurs travaux; 2. à promouvoir le progrès des techniques et la constitution du matériel propre à accroître la rigueur de leurs démarches et l'efficacité de leurs résultats; 3. à contribuer à la diffusion des apports de la pédagogie expérimentale auprès des autorités scolaires et dans le corps enseignant; 4. à réunir périodiquement des colloques rassemblant un nombre limité de spécialistes en vue de l'étude des questions circonscrites avec précisions, et à organiser des congrès internationaux.
12. CONSEIL DE L'EUROPE; Recherche en matière d'éducation, enquête européenne 1968; 3 vol.
13. ROLLER (S.); o.c.
14. Voir par exemple BUTCHER (H.J.) éd. Educational research in Britain; London: University of London Press; 1968; 408 p.; EBEL (Robert), NOLL (Victor H.), BAUER (Roger M.) éd.; Encyclopedia of educational research: A project of the american educational research association; 4th ed. ; London: The Macmillan company; Collier-Macmillan limited; 1969; 1522 p.
15. DEBESSE (M.); Préface; In: MIALARET (G.); Nouvelle pédagogie scientifique; Paris: P.U.F.; 1954, p. 2.

16. JUIF (P.) et DOVERO (F.); Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques; Paris: P.U.F.; 1972; p. 114.
17. CHAVALIER (P.), GROSPERIN (E.), MAILLET (J.); l'Enseignement du français de la révolution à nos jours; Paris; La Haye: ed. Mouton; 1968; 244 p.
18. Professeur à l'Université Lyon II, Directeur du Laboratoire de Pédagogie Expérimentale.
19. Professeur honoraire à l'Université René Descartes à Paris, Fondateur du laboratoire de pédagogie à la Sorbonne.
20. Professeur à l'Université de Caen , Directeur du laboratoire de psychopédagogie.
21. Maître de conférence à l'I. N.R.P. à Paris.
22. Directeur de l'I.R.D.P. à Neuchâtel.
23. Directeur de l'Institut des Sciences de l'Education à Genève.

PREMIERE PARTIE

QUELQUES CONSTATATIONS PREALABLES CONCERNANT
LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE

Notre problématique consiste à réfléchir sur les difficultés rencontrées par la recherche pédagogique en France. Cela ne peut se faire correctement sans une référence préalable au sens actuel dans lequel on l'entend, ni sans une constatation préalable des documents par lesquels on peut s'en informer. Cela dit, nous verrons dans cette première partie deux points fort importants sur la recherche pédagogique en général et sa réalisation en France en particulier, à savoir la documentation qui la concerne et sa signification actuelle.

CHAPITRE I

LA DOCUMENTATION DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE EN FRANCE

La documentation sur la recherche pédagogique, pas uniquement en France (1), mais presque dans tous les pays, n'a été réalisée qu'à une date relativement récente. Pourtant, c'est le premier pas, indispensable à tous les travaux sur la recherche. Car que peut-on dire de la recherche sans documents ? Et comment peut-on utiliser ceux-ci sans une étude documentaire préalable ? Nous allons donc étudier la documentation sur la recherche pédagogique dans deux points principaux : les centres de documentation et les études documentaires.

A. LES CENTRES DE DOCUMENTATION

Quels sont les centres de documentation sur la recherche en éducation ? Combien sont-ils ? Quels sont les plus importants ? Comment fonctionnent-ils ? Voilà une série de questions auxquelles nous allons essayer de répondre.

I. Tout d'abord, pour connaître le nombre des centres, il est absolument nécessaire de recourir à des répertoires. A ce propos, il faut remarquer que la documentation sur la recherche en éducation, étant limitée et spécialisée, peut très bien être fournie par des centres d'une portée plus générale. Mais, selon la place plus ou moins large qu'ils réservent à la documentation pédagogique, il faut distinguer trois sortes de répertoires.

Les premiers inventorient les centres de toutes matières, parmi lesquelles se trouvent, bien sûr, les sciences de l'éducation. Ce sont, la plupart du temps, des bibliothèques, dont les meilleurs répertoires ont été réalisés par la Direction des Bibliothèques et de la Lecture Publique (2).

Les deuxièmes limitent leur champ à des centres qui fournissent uniquement une documentation limitée aux sciences sociales et humaines. Jusqu'à maintenant, le meilleur de ce type est le

répertoire réalisé par la Maison des Sciences de l'homme (3), édité en 1971, dans lequel 600 centres ont été recensés.

Les troisièmes sont spécialisés dans les centres de sciences de l'éducation. En 1969, Geneviève LEFORT (4) en a recensé 41 de ce type. Le même auteur (5), en 1973, avec la collaboration des membres de l'Association Française des Documentalistes et des Bibliothécaires Spécialisés ainsi que celle de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et de l'Institut International de Planification de l'Education, a pu recenser 96 centres, dont un en Belgique et trois en Suisse.

Cette énumération des répertoires suggère ainsi la distinction de trois types de centres, où la documentation sur la recherche occupe une place plus ou moins importante en éducation, à savoir : les centres d'études générales, les centres des sciences sociales et humaines, enfin les centres de sciences de l'éducation. C'est évidemment dans les troisièmes que la documentation sur la recherche en éducation occupe la place la plus importante, voire exclusive. Nous nous y limiterons. Bien sûr, ils pourraient se différencier encore en raison de leur ou de leurs spécialités en différentes disciplines de l'éducation. Mais, pour connaître leur nombre, nous renvoyons à l'ouvrage de G. LEFORT, qui est un travail assez complet et récent.

II. Nous relevons seulement quelques remarques :

a). Pour réaliser ce répertoire, G. LEFORT a fait une enquête en envoyant 150 questionnaires, mais seulement 98 ont été retournés, il semble donc qu'un certain nombre de centres ne sont pas encore recensés (6), parmi ceux-ci, nous attirons l'attention sur les plus riches tels que :

- le centre de documentation et d'information du département de l'éducation de l'UNESCO (7), créé en 1949,
- le centre de documentation et de recherche du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (8).

b). Géographiquement la moitié des centres -49/98- se trouve à Paris -31- et dans sa banlieue -18-; l'autre moitié se situe dans toutes les autres régions du pays. Ce fait démontre que c'est dans la capitale que l'on trouve plus facilement

des centres, en particulier des centres importants, quoique non exclusivement. Mais en province on peut trouver sans grande difficulté cette documentation dans les CDDP, CRDP et les universités.

c). Au point de vue du statut, les centres se distribuent selon les groupes suivants:

- organismes privés comme les associations, les sociétés,...(9),
- UER, centres, instituts universitaires (10),
- écoles normales d'instituteurs, écoles normales supérieures (11),
- organismes nationaux spécialisés (12),
- organismes départementaux, régionaux (13),
- organismes européens et/ou internationaux (14).

Cela montre l'origine et les caractéristiques différentes des centres, mais, surtout, leurs utilisations variées. Ainsi peuvent-ils non seulement documenter, renseigner, informer, mais aussi former les chercheurs, les praticiens et les théoriciens de l'éducation, être des lieux de rencontre, de dialogue et de collaboration.

d). En ce qui concerne le but des centres, on peut les regrouper en trois catégories :

- centres de conservation et d'information (15),
- centres à dominance de recherche (16),
- centres à multiples vocations (17).

e). Au point de vue des études effectuées, la plupart réalisent des travaux remarquables et chaque centre a sa spécialité, son niveau et son étendue propres, mais, en se basant sur le nombre et les qualités des travaux réalisés, il faut avouer que les deux organismes les plus importants sont l'INRDP et le CNRS. Les autres organismes publics et, surtout, les associations privées, soit à cause de leurs multiples activités, d'un manque de personnel (18), du manque de crédits, ou du domaine spécifique choisi, ne peuvent réaliser que des études moins complètes.

B. LES ETUDES DOCUMENTAIRES

En matière de documentation, normalement on distingue trois sources d'information : communication orale, documents enregistrés et organismes de documentation. La première nous échappe car elle est directe . La troisième, nous venons d'en parler. Nous

nous limiterons donc à la seconde , dont les études documentaires, à savoir la documentation secondaire et tertiaire, nous intéressent surtout. Les documents ainsi délimités, notons bien que le répertoire de G. LEFORT a inventorié également des études effectuées par ces centres sous la rubrique de l'information diffusée dans chacun (19). Ce recensement est largement suffisant pour rendre compte des études actuellement existantes. Cependant on y trouve autant de mal que de bien. Il y a là une confusion énorme : information, recherche, formation, etc, sont mêlées. L'ouvrage de M. J. HASSENFORDER semble bien combler cette lacune. Dans son "Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation" (20), il présente une vue succincte sur les études documentaires en matière de sciences de l'éducation. Pourtant on n'y voit pas leur évolution , à laquelle nous nous intéressons . C'est la raison pour laquelle nous allons voir les études documentaires sur la recherche pédagogique en en illustrant le nombre augmenté, la méthode améliorée et enfin pour avoir une vue nette et concrète, nous énumérerons les études les plus importantes en essayant de les regrouper en différents types.

I. - Pour évaluer l'augmentation quantitative des études effectuées sur la documentation relative à la recherche pédagogique, il est très significatif de consulter trois répertoires de revues qui la concernent.

a). D'après une étude comparée des revues pédagogique, réalisée en 1957 par l'UNESCO (21), "la France en avait 172, dont dix seulement s'intéressant à la recherche en éducation". Parmi elles , le Bulletin de la Société A. BINET et M. SIMON, qui date de 1900, est le plus ancien. Trois ont été créées pendant les années 40 : c'est le cas de la Documentation pédagogique, revue d'éducation et d'enseignement réalisée en collaboration pédagogique (1944) ; le bulletin de l'Ecole Pratique de psychologie et de pédagogie de LYON (1946) et les Amis de Sèvres (1948). Trois autres ont été créées pendant les années cinquante. Ce sont Ensemble, Bulletin de liaison des membres des centres d'entraînement

aux méthodes d'éducation active (1950) ; Bulletin des psychologues scolaires (1953) et le Courrier de la recherche pédagogique (1954). Et enfin les trois dernières, dont la date de création n'est pas signalée, sont : Bulletin pédagogique de l'Institut d'études occitanes, Educateurs et Enfance (psychologie, pédagogie, neuro-psychiatrie, sociologie).

b). Dans une étude bibliographique éditée en 1965 dans "le courrier de la recherche pédagogique" (22), M. HASSENFORDER a noté 18 revues françaises intéressant la recherche en éducation. Ce sont :

- 1 Amis de Sèvres
- 2 Annales, économies, sociétés, civilisations
- 3 BINOP
- 4 Bulletin de l'Association des psychologues scolaires
- 5 Bulletin de CERP
- 6 Bulletin du laboratoire de pédagogie, Université de PARIS, Faculté des lettres
- 7 Courrier de la recherche pédagogique
- 8 Education et Bibliothèque
- 9 Enfance
- 10 Pédagogie cybernétique
- 11 Population
- 12 Psychologie française
- 13 Repères
- 14 Revue de neuro-psychiatrie infantile
- 15 Revue française de sociologie
- 16 Société Alfred BINET et Théodore SIMON - Bulletin
- 17 Tiers-monde
- 18 Travail humain

c) Six ans plus tard, en 1971, le nombre des périodiques intéressant la recherche en éducation (23) augmente considérablement. Le même documentaliste fait connaître qu'elles sont au nombre de 44, dont la liste alphabétique est établie comme suit :

- 1 Les Amis de Sèvres
- 2 BINOP (devenu "L'orientation scolaire et professionnelle")
- 3 Bulletin du laboratoire de pédagogie (devenu "Bulletin du Laboratoire des Sciences de l'éducation").
- 4 Bulletin de psychologie
- 5 Bulletin de la Société Française de Pédagogie (parution suspendue)
- 6 Cahiers pédagogiques
- 7 Communication
- 8 Défense de la jeunesse scolaire
- 9 L'école et la nation
- 10 L'éducation nationale (devenue "L'Education")
- 11 Education et développement
- 12 Education permanente
- 13 Education physique et sport
- 14 Enfance
- 15 Enseignement programmé (supprimée)
- 16 Enseignement 70
- 17 Etudes et documents (supprimée)
- 18 Le français d'aujourd'hui
- 19 Le français moderne
- 20 Le français dans le monde
- 21 Groupe familial
- 22 Inter-éducation
- 23 Journal de psychologie normale et pathologique
- 24 Langage
- 25 Langue française
- 26 Les langues modernes
- 27 La linguistique
- 28 Mathématiques et sciences humaines
- 29 Média
- 30 Orientations
- 31 Pédagogie
- 32 Population
- 33 Psychologie française
- 34 Psychologie scolaire
- 35 Recherches

- 36 Recherches pédagogiques (ex. "Courrier de recherche pédagogique)
- 37 Revue française de pédagogie
- 38 Revue française de sociologie
- 39 Revue de psychologie appliquée
- 40 Sciences de l'éducation
- 41 Société A. BINET et Th. SIEON
- 42 Travail humain
- 43 Vers l'éducation nouvelle
- 44 Vivante éducation

Il faut noter que, à part ces périodiques, et à partir des années soixante, la recherche documentaire sur la recherche pédagogique connut d'autres études qui ne sont pas moins riches et utiles. Ce sont (24), par exemple :

- 1 La bibliographie des ouvrages
- 2 L'index des articles de périodiques
- 3 La bibliographie des thèses
- 4 Les rapports de recherches
- 5 Les répertoires des recherches en cours
- 6 Les répertoires des institutions de recherche
- 7 Les répertoires des organismes documentaires

II. - Ainsi une augmentation quantitative de la documentation sur la recherche pédagogique est-elle indéniable. Pourtant, une question se pose : en augmentant en nombre, cette documentation s'est-elle améliorée en méthode ? Or la réponse semble affirmative, car on constate une évolution nette des méthodes utilisées.

a). Dans un premier temps, il n'y avait que des comptes-rendus de recherches, sous la forme soit d'un article, soit d'une thèse, soit d'un livre. Ainsi existait-il des documents de recherche mais pas encore des études documentaires. Autrement dit, il y eut la documentation primaire, mais la documentation secondaire et tertiaire sur la recherche pédagogique était inconnue.

b). L'apparition du "Courrier de la recherche pédagogique" en 1954 (25) marque la naissance de ces études documentaires par la publication des résultats obtenus à une enquête sur l'état des recherches en cours, réalisée par Roger GAL, alors directeur du département de la documentation pédagogique de l'Institut Pédagogique National, avec la collaboration de Jean HASSENFORDER, documentaliste. A noter que, soit à cause du nombre modeste des recherches en cours, soit faute d'une démarche méthodique, les documentalistes semblaient se contenter d'éditer ce qu'ils relèvent/au terme de l'enquête, sans établir une grille de classement. Quoi qu'il en soit, c'était le premier effort en la matière grâce auquel on peut se rendre compte de l'état des recherches en cours durant ces années en relevant les articles qui se regroupent en trois catégories ; les recherches en cours, les comptes-rendus des recherches, l'information concernant la recherche, tels que les congrès, les colloques, etc.

c). Chose curieuse, Le Courrier de la recherche pédagogique, qui restait la seule revue française à s'occuper de la documentation de recherche, inaugure, après huit ans d'existence, en 1961 (26), une nouvelle formule, qui consiste à inventorier les recherches selon les disciplines qui touchent l'éducation : l'histoire de l'éducation, l'éducation comparée, la pédagogie générale, la pédagogie spéciale, la psychologie, la sociologie de l'éducation et la planification de l'éducation. "Ce travail a été réalisé par J. HASSENFORDER, documentaliste au Service de La recherche pédagogique, avec le concours de MM. ADER et MOLIVE, chercheurs (27). Ainsi constate-t-on un progrès concernant la méthode de "tri" des objectifs de recherche entre les travaux de 1954 et ceux de 1961. Pourtant, l'essentiel méthodologique de la documentation reste au niveau de l'inventaire, ce que les spécialistes appellent la documentation secondaire.

d). Après ces années de début, l'année 1967 peut être considérée comme une date qui marque un progrès vers la documentation sur la recherche pédagogique par l'apparition

des répertoires des recherches en cours, réalisés par le Bureau des programmes de recherche, puis par le CNRS et l'INRDP séparément et, récemment, par l'effort conjoint du CNRS et de l'INRDP. Il faut d'ailleurs remarquer que la documentation sur la recherche, en cette année 1967, commençait à intéresser un plus grand nombre de personnes qui s'occupent d'éducation : les chercheurs bien sûr, mais aussi les administrateurs de l'éducation. Cela explique la création de différents organismes de documentation, tels que le Service de documentation de l'INRDP, le Bureau des Programmes de Recherche au Secrétariat du Ministère de l'Éducation Nationale, la Section des sciences de l'éducation du CNRS, les UER des sciences de l'éducation etc. D'autre part, elle s'est faite sous plusieurs formes : études bibliographiques, rapports, inventaires, et selon une méthode bien plus précise : une grille de classement est établie non plus selon les disciplines, mais selon les thèmes. Cela explique également l'apparition des bibliographies de M. A. LEON en 1965, de M. Jean MEYRIAT en 1969, de MM. JUIF et DOVERO en 1968, de M. VAN QUANG en 1974 ; des index des articles de périodiques de M. HASSENFORDER en 1965 et 1971 ; des bibliographies des thèses de l'université René DESCARTES (Paris V) en 1964 - 1965 - 1972... ; des rapports de recherche du Bureau des Programmes de Recherche en 1967 et de l'INRDP depuis 1968 ; des répertoires des recherches en cours et des institutions de recherches du CNRS et de l'INRDP ; des organismes documentaires de G. LEFORT en 1969 et 1973 et, enfin, d'un traité, sorte de synthèse documentaire et bibliographique qui, par le travail de plusieurs spécialistes, professeurs et chercheurs, rend bien compte des résultats de la recherche pédagogique ; il s'agit du "Traité des sciences pédagogiques" publié depuis 1969 sous la direction de MM. DEBESSE et MIALARET.

Ainsi à travers cette évolution, constatons-nous que la méthode de la documentation sur la recherche pédagogique, s'éloignant de comptes rendus disparates, c'est-à-dire de la documentation primaire et courante, a passé l'étape de regroupement et de classement disciplinaire, c'est-à-dire

la documentation secondaire, pour arriver enfin, depuis l'année 1967, non seulement à améliorer ses techniques de classement en recensant des recherches selon une grille thématique mais aussi à constituer des rapports et des études analytiques qui, si sommaires soient-ils, font avancer à grands pas vers la documentation tertiaire et rétrospective. C'est à cette dernière étape qu'elle reste actuellement (28).

III. - Les constatations précédentes nous permettent de regrouper la documentation de la recherche pédagogique en trois types :

a). La documentation primaire : ce sont les comptes rendus des recherches : articles de périodique, livres, thèses de doctorat, mémoires de licence, de maîtrise ou d'autres diplômes. Bien qu'ils ne soient pas des études documentaires, ils en constituent la matière, car ils servent de base, d'information directe.

b). La documentation secondaire : ce sont les bibliographies, index, inventaires, répertoires. Ce sont de véritables études documentaires. On distingue normalement la bibliographie générale et spécialisée, nationale et internationale, rétrospective et courante, signalétique et analytique. La "bibliographie générale" comporte des références portant sur des sujets très divers, alors que les "bibliographies spécialisées" portent sur une discipline particulière. Les bibliographies "internationales" recensent des textes en provenance de pays très variés alors que les bibliographies "nationales" rendent compte de la production propre à un pays donné. Les bibliographies "rétrospectives" présentent des références de textes parus dans le passé, antérieurement à l'année en cours, tandis que les bibliographies "périodiques" ou "courantes" rendent compte régulièrement des nouvelles parutions. Les bibliographies "signalétiques" se bornent à présenter des éléments

de signalement, alors que les bibliographies "analytiques" offrent également des analyses ou des résumés des textes envisagés (29). Il est évident que nous nous limitons à la bibliographie spécialisée dans les sciences de l'éducation et de la production propre à la FRANCE, peu important qu'elle soit rétrospective ou courante, signalétique ou analytique.

Pour que l'exposé soit clair, nous allons nous occuper **d'abord** des recherches en cours, puis des recherches réalisées, enfin des institutions de recherche.

1. Les recherches en cours : sont inventoriées de manière suivante :

- de 1954 à 1966, elles se trouvent presque exclusivement dans "le Courrier de la recherche pédagogique", dont les meilleurs numéros sont : 14 (1961), 17 (1962), 19 (1963), 22 (1964), 25 (1965), et 28 (1966) (30).

- depuis 1967, elles ont été recensées par les Bureaux des Programmes de Recherches du Ministère de l'Education Nationale, le Centre National de la Recherche Scientifique, l'Institut National de Recherche et de Documentation pédagogiques, avec les répertoires suivants :

* Répertoire des recherches et études en cours dans les domaines de l'éducation (1968) (31).

* Sciences de l'éducation. Recherches en cours 1970 (32)

* Répertoire des recherches en cours dans le domaine de l'éducation. 1971 (33)

* Sciences de l'éducation. Recherches en cours - France 1971 - 72 (34)

* Sciences de l'éducation. Recherches en cours - France 1973 - 74 (35)

Il existe également des répertoires réalisés individuellement par divers organismes, pour inventorier

leurs activités de recherche, par exemple l'INRDP (36), l'OPRATREME (37), l'ENS de St-Cloud (38),...

Enfin, pour être complet, il faut signaler également la liste des thèses inscrites (39) qui, elles aussi, sont des recherches en cours.

2. Les recherches réalisées sont habituellement publiées sous forme soit de thèse, soit d'article de revue ou de livre. Les études documentaires sur ces recherches sont généralement effectuées sous forme de bibliographies.

La bibliographie des thèses soutenues des sciences de l'éducation est réalisée par l'U. E. R. des sciences de l'éducation de Paris V, et publiée dans "le Bulletin du Laboratoire de pédagogie" n. 1 janv-mars 1963 : thèses soutenues 1944-1957 (40) ; n. 1 janv-mars 1964 : thèses soutenues de 1958-1957 à 1962-1963 (41) ; n. 3, oct-déc. 1964 ; n. 3 oct-déc. 1966, n. 3 oct-déc. 67 ; n. 3 oct-déc. 1968 ; n. 1 Janv-mars 1970 : pour les thèses soutenues pendant l'année 63-64 ; 64-65 ; 65-66 ; 66-67 ; 67-68 ; 68-69 (42) et dans le bulletin du laboratoire des sciences de l'éducation (ex. laboratoire de pédagogie) n. 1 janv-mars 1971, ; n. 3 oct-déc. 1971, pour les thèses soutenues durant l'année 1969-1970, 1970-1971 (43).

C'est un travail utile; cependant, il faut noter que cette bibliographie se limite à la Sorbonne et à la région parisienne. Pour élargir cette localisation à la France toute entière, il faut se référer au "Catalogue des thèses de doctorat soutenues devant les universités françaises" (44) publié annuellement.

En ce qui concerne la bibliographie des articles de revues intéressant la recherche pédagogique, il faut absolument se référer aux travaux de l'INRDP réalisés par M. HASSENFORDER : Bibliographie d'articles parus dans les périodiques français de 1961 à 1965 (45) et Bibliographie

des articles français intéressant la recherche en éducation 1968- 1971 (46). Une troisième est en préparation.

On peut signaler également d'autres travaux qui sont soit moins complets, soit moins spécialisés, mais aussi utiles :

* le bulletin signalétique de CNRS, depuis 1946, section 19-24 : Sciences humaines philosophie (47) et depuis 1969 : section 520 : sciences de l'éducation (48) (ce bulletin) mentionne des articles et des ouvrages, des rapports, des thèses, et à l'échelon international.

* le répertoire des articles fichés sur sélecto du centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français est une bibliographie courant analytique sur la linguistique et l'enseignement du français (49).

* éléments de bibliographie à l'usage des étudiants des U. V. de psycho-pédagogie. Travail collectif animé par C. CASANOVA (50), recensant les articles et les ouvrages de base sur la psychopédagogie dans l'enseignement et dans l'éducation des adultes.

* de même la "Bibliographie des aspects sociologiques de l'éducation", travail du groupe de 3ème cycle animé par J. VIAL (51).

Enfin on peut compléter la bibliographie des articles par l'inventaire des revues d'intérêt éducatif comme le Répertoire des revues pédagogiques et d'intérêt pédagogique (52), publié en 1961 par l'INP. La liste mondiale des périodiques spécialisés dans les sciences sociales (53) éditée en 1966 et la liste des périodiques (54) éditée en 1965 de L'UNESCO sont aussi des documents utiles.

Quant à la bibliographie des ouvrages, ceux travaux importants sont à noter : le manuel bibliographique de M. P. JUIF et F. DOVERGÉ (55), publié en 1968 et Sciences et Technologie de l'éducation : bibliographie

analytique de M. VAN QUANG (56), publié en 1974. On pourra également se reporter à la "Bibliographie de psychopédagogie à l'usage des enseignants, travail de groupe de 3ème cycle animé par A. LEON" (57). D'ailleurs, les traités recensent la plupart du temps une bibliographie importante, comme Traité de pédagogie générale de R. DUPERT (58), Traité des sciences pédagogiques (59) dirigé par M. DE BESSE et MILIARET, Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, (60) de M. F. JUIF et P. DOVERO.

3. Cependant, pour connaître exhaustivement les recherches en cours ou achevées, la manière la plus sûre est de recourir à des Institutions de recherche. Celles-ci, en matière de sciences de l'éducation, ont été connues au public en 1968 par le Service Central des Statistiques et de la Conjoncture du Ministère de l'Éducation Nationale (61). Ce répertoire reste encore, en la matière, le plus complet. En réalité, il est extrait d'une enquête d'un niveau plus général sur les organismes de recherche en sciences humaines et conduite, en 1966-1967, par la Délégation Générale de la Recherche Scientifique (62). Deux autres répertoires sont également utiles pour connaître les institutions de recherche. Il s'agit de la "Recherche - Rapport de la Commission (63)" publiée en 1971 par la Documentation Française et le "Répertoire général de la recherche : répertoire national des laboratoires (64)" dont le volume trois, spécialisé dans les sciences sociales, est publié en 1974 par la Documentation Française et la Délégation Générale de la Recherche Scientifique et Technique (65). Les publications du Conseil de l'Europe (66) sont, la plupart du temps, extraites de ces répertoires. Il faut signaler que, dans les répertoires des recherches en cours, on trouve également une liste des organismes où sont menées les recherches (67)".

c). Telles sont, sommairement présentées, les études documentaires qui recensent les recherches et institutions de recherche. A noter que ces études ne visent que l'inventaire. Pour les synthèses et les critiques des recherches, il faut chercher ailleurs. Il s'agit de la documentation.

tertiaire, qui comprend des rapports, des études de synthèse et des traités.

Les rapports , surtout **s u r** une certaine période de recherche, sont fort peu nombreux. Pourtant, ils sont fort utiles car, en synthétisant l'état de la recherche au cours d'un certain nombre d'années, **d'une part ils dégagent** des tendances et d'autre part, en montrant **le bon et le mauvais côté**, ils orientent des nouvelles recherches. Jusqu'à présent, on ne trouve que **les suivants** :

- le rapport de M. HOTYAT sur les activités de recherche de l'Europe francophone à l'intention de l'UNESCO en 1958 (68).

- deux rapports du Bureau des Programmes de Recherche de l'Education Nationale sur "l'organisation des recherches en sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation", réalisé au début de l'année 1966 en vue de la mise en place du Bureau (69), et sur "l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France" réalisé en vue d'une réunion internationale organisée par l'UNESCO tenu à l'Institut pour l'éducation de l'UNESCO à HAMBOURG du 18 au 22 juillet 1967 (70).

- les rapports de l'INRDP (71), depuis 1968, au Conseil de l'Europe.

Quant aux études de synthèse, à notre connaissance, jusqu'à l'heure **actuelle** il n'existe que le commentaire introductif de la bibliographie des articles parus dans des périodiques français de 1961 à 1965 de P. HASSENFORDER (72) qui analyse les grands thèmes **révélés par les articles pendant ces cinq années**.

Les traités des sciences de l'éducation comblient cette lacune. Pour ne parler que des problèmes généraux, on peut distinguer deux types de traités qui synthétisent et critiquent les recherches, ou plutôt **leurs résultats** . Ceux qui traitent de la méthodologie

et ceux qui traitent de la problématique. Parmi les premiers , il faut absolument signaler l'Expérimentation en pédagogie, de R. BYUSE (73), en 1935 et l'Introduction à la recherche en éducation, de G. de LANDSHEERE (74), en 1970. En ce qui concerne les seconds, le Traité de pédagogie générale, de René HUBERT (75), en 1946 et le Traité des sciences pédagogiques, sous la direction de Maurice DEBESSE et Gaston MIALARET (76), paru à partir de 1969, sont incontestablement les plus complets.

Appartenant aussi à la documentation tertiaire de la recherche pédagogique mais ayant une portée et une importance différentes, il existe des articles qui critiquent et synthétisent les recherches ou leur état. Ils sont recensés dans la Bibliographie des articles français intéressant la recherche en éducation (77) , mentionnée plus haut.

C'est grâce à ces centres de documentation et aux études qui y furent effectuées qu'on peut se rendre compte des activités de recherche et de la signification de la recherche pédagogique elle-même. Il importait donc de les inventorier.

NOTES DU CHAPITRE I

1. Dans une bibliographie analytique intitulée "Sciences et Technologie de l'Education" publiée en 1974, M. VAN QUANG Jean-Fierce ne peut recenser que 6 ouvrages concernant la recherche pédagogique (n. 207).

- BEN DAVID (J.). La recherche fondamentale et les universités : réflexions sur les disparités internationales, OCDE, 1969, 120 p.
- UNESCO. Les écoles normales supérieures en Afrique et à Madagascar et la recherche pédagogique, UNESCO, 1967, 72 p.
- LANDSHEERE (G. de). Introduction à la recherche en éducation, COLIN BOUSSELIER, Nouv. éd., 1971, 312 p.
- UNESCO-BIE. L'organisation de la recherche pédagogique, 1966, 184 p.
- PLANCHARD (E.) L'investigation pédagogique, objet, méthodes, résultats, Béatrice Mauwelaert, 1946, 167 p.
- ZIMMERMANN (D.) Recherche pédagogique dans une classe de perfectionnement, coll. sciences de l'éducation, ESF, 1971, 118 p.

Bien sûr, cette bibliographie est incomplète, mais elle reflète quand même une réalité : la tardivité documentaire de la recherche pédagogique.

2. Voir par exemple :

- BIBLIOTHEQUE NATIONALE. Répertoire des bibliothèques et organismes de documentation (réalisé par Melle Mireille OLIVIER avec la collaboration de Melle Marie-Bernadette JULIEN et Jacqueline MALLET) Paris : L'auteur : 1971 (sppl. 1973) 735 p.
- BIBLIOTHEQUE NATIONALE. Répertoire des bibliothèques d'étude et organismes de documentation (3 vol.). Paris : L'auteur : 1963.

- BIBLIOTHEQUE NATIONALE. Répertoire des bibliothèques de France (3 volumes); Vol. 3 : Centres et services de documentation . Paris: l'auteur.
 - Répertoire général de la recherche (Répertoire national des laboratoires) (3 volumes); Paris: La Documentation Française et la Délégation Générale de la Recherche Scientifique et Technique; 1974.
3. MAISON DES SCIENCES DE L'HOMME. Paris; Service d'échange d'Informations Scientifiques. 600 unités de documentation intéressant les sciences sociales et humaines; Paris: l'auteur; 1971. 2tomes: I: Paris et région parisienne; II: Autres départements; 1250 p.
- Voir également:
- UNESCO. Répertoire international des centres de documentation des sciences sociales. Paris: UNESCO; 1952; 46 p. ; UNESCO. World Index of social science institutions = Répertoire mondial des institutions de sciences sociales. Paris: UNESCO; 1970 (bilingue: recherche, formation, documentation)
 - Répertoire général de la recherche. Paris: La Documentation Française et la Délégation Générale de la Recherche Scientifique et Technique; vol. 3ème: Sciences sociales et humaines (répertoire national des laboratoires); 1974; 300 p.
4. LEFORT (Geneviève). Repertoire des unités de documentation appartenant à des organismes traitant des sciences de l'éducation. Etude des structures de ces unités , des méthodes utilisées et des services rendus. (Avec le concours des membres de l'Association des documentalistes et bibliothécaires spécialisés, groupe "éducation"). Paris: Association des documentalistes et bibliothécaires spécialisés; 1969; 47 p.
5. ASSOCIATION DES DOCUMENTALISTES ET BIBLIOTHECAIRES SPECIALISES. Paris. Groupe sectoriel "Education" . Répertoire des centres documentaires en sciences de l'éducation . Europe francophone (Belgique, France,

Suisse). Publié sous la direction de G. LEFORT avec la collaboration de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et de l'Institut International de Planification de l'Education (UNESCO). Paris : L'auteur, 1973. XVII, 97, 2 p.

6. 96 figurent aux index et 2 addenda - les derniers centres sont : Agence de coopération culturelle et technique : Centre d'information et d'échange télévision. Paris, et Université de Paris VII ; U. E. R. de didactique des disciplines : Bibliothèque.
7. 19, Avenue Kléber, 75016 Paris.
8. Palais de l'Europe, 67 - Strasbourg.
9. Comme la Société Alfred BINET et Théodore SIMON, Lyon ; la Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente, Paris ; Union des Oeuvres Catholiques de France, Paris, etc.
10. Comme U. E. R. de sciences de l'éducation de l'université de Paris V ; Institut de psychologie, **de sociologie et de pédagogie de l'université de Lyon II.**
11. A Amiens, Caen, Dijon, Grenoble, ..., à Châtenay-Malabray, à St-Cloud, ...
12. Dont les plus importants sont le Service de la Recherche et des Etudes Pédagogiques, Section documentaire de l'INRDP et le Centre de documentation sciences humaines, Section "sciences de l'éducation" du CNRS.
13. Il s'agit surtout des centres départementaux de documentation pédagogique et des centres régionaux de **documentation pédagogique.**

14. Tels que l'Institut International de Planification de l'Education de l'UNESCO ; le Centre de Sociologie Européenne.
15. Les centres départementaux et régionaux de documentation pédagogique.
16. Voir note 12.
17. Les écoles normales, les U. E. R.
18. 22 sur 98 centres ne sont assurés que par une personne.
19. 21 centres ne signalent pas leurs publications.
20. HASSENFORDER (Jean). Introduction à la recherche bibliographique en sciences de l'éducation. Paris : INRDP : 1971. 28 p. (Cahiers de documentation, série pédagogique, n. 20 CD)
21. Répertoire international de revues pédagogiques établi par l'UNESCO et Educational Press Association. Paris : UNESCO ; 1957. (200 p.) (Etudes et documents d'éducation, n. 23).
22. HASSENFORDER (Jean). La Recherche dans le domaine des sciences de l'éducation : bibliographie d'articles parus dans des périodiques français de 1961 à 1965, in : le courrier de la recherche pédagogique, n. 28, juin 1966, pp. 7-58.

23. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES. Paris. Services des études et recherches pédagogiques. Section documentaire. Bibliographie des articles français intéressant la recherche en éducation 1958-1971 - présenté par J. HASSENFORDER. Paris : INRDP ; 1973. IX-200 p.
24. Voir plus tard : les différents types des études documentaires sur la recherche pédagogique.
25. Le courrier de la recherche pédagogique. Institut Pédagogique National; bimestr. 1954.
26. Le courrier de la recherche pédagogique, n. 14, oct. 1961, p. 3.
27. Ibid., p. 3.
28. Naturellement la documentation secondaire reste et se multiplie.
29. HASSENFORDER (Jean). o. c., p. 7.
30. Répertoire des recherches en cours, in : Le courrier de la recherche pédagogique, n. 14 (Oct. 1961), n. 17 (Nov. 1962), n. 19 (Juillet 1963), n. 22 (Nov. 1964), n. 25 (Juin 1965), n. 28 (Juin 1966).
31. FRANCE. Education Nationale (Ministère). Statistiques et Conjoncture (Service central) répertoire des recherches et études en cours dans les domaines de l'éducation (1968) in : Etudes et documents. n. 8 1968 - IV - 238p.
32. CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Centre de documentation. Sciences humaines. Sciences de l'éducation. recherches en cours 1970. Paris : CNRS ; 1970. 119 p.
33. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION

- PEDAGOGIQUE. Service des Etudes et Recherches Pédagogiques. Répertoire des recherches en cours dans le domaine de l'éducation. Paris : INRDP ; 1971. 120 p.
34. CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Paris, Centre de documentation - Sciences humaines ; INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES. Paris. Service des études et recherches pédagogiques. Sciences de l'éducation. Recherches en cours France 1971-1972. Paris : L'auteur ; 1972. 132 p.
35. CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Paris. Centre de documentation. Sciences humaines - INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES. Paris, service des études et recherches pédagogiques. Sciences de l'éducation. recherche en cours 1973-1974. Paris : L'auteur ; 1975.
36. Publiées dans Les Etapes de la recherche et Programme de recherche.
37. Publiées dans Rapport d'activités.
38. Publiées dans Programmes des activités de recherche d'innovation et d'animation/formation.
39. Voir par exemple : UNIVERSITE DE PARIS X - NANTERRE ; CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Centre de documentation. Sciences humaines. Répertoire raisonné des sujets en cours des doctorats d'état lettres et sciences humaines inscrits en France, 1965, Juil. 1970. Avec le concours de la Direction des Enseignements Supérieurs et de la Recherche. Paris ; l'auteur ; 1970, (3 vol.).
40. Thèses soutenues en Sorbonne et traitant d'un sujet pédagogique 1944-1957.. in : Bulletin du Laboratoire de pédagogie (Paris) n° 1, janv-mars 1965 - p. 9-11.

41. Thèses de doctorat soutenues en Sorbonne de 1956-1957 à 1962-1963. In : bulletin du Laboratoire de pédagogie (Paris) n° 1, janv-mars 1964, p. 3-11.
42. Thèses de doctorat soutenues en Sorbonne pendant l'année 1963-1964 ; 1964-1965 ; 1965-1966 ; 1966-1967 ; 1967-1968 ; 1968-1969 ; in : Bulletin du Laboratoire de pédagogie n. 3, oct-déc. 1964, p. 11-13, n. 3 oct-déc. 1965 ; p. 2-4 ; n. 3 oct-déc. 1966 p. 12-16, n. 3 oct-déc. 1967 ; p. 3-6 ; n. 3 oct-déc. 1968 ; p. 4-7 ; n. 1, janv-mars 1970, p. 1-6.
43. Thèses de doctorat soutenues dans les universités de la région parisienne durant l'année 1970-1971 traitant d'un sujet de sciences de l'éducation - in : Bulletin du Laboratoire des sciences de l'éducation (ex laboratoire de pédagogie), n. 3, oct-déc. 1971, p. 3-12.
44. FRANCE. Education Nationale (Ministère. Direction des bibliothèques. Catalogue des thèses de doctorat soutenues devant les universités françaises. Paris : Cercle de la Librairie ; Publication annuelle.
45. Voir n. 22.
46. Voir n. 23.
47. Bulletin signalétique. Section 19-24. Sciences humaines. philosophie. Centre National de la Recherche Scientifique . Paris; Trim. ; depuis 1946.
48. Bulletin Signalétique. Section 520. Sciences de l'éducation. Centre National de la Recherche Scientifique ; Paris ; depuis 1969.

49. Répertoire des articles fichés sur sélecto - Centre de Recherche et Etude pour la Diffusion du Français.
50. Eléments de bibliographie à l'usage des étudiants des U. V. de psycho-pédagogie. Travail collectif animé par Mme CASANOVA in : Bulletin du laboratoire de pédagogie n° 2-3, avril-déc. 1970, p. 1-105.
51. Bibliographie des aspects sociologiques de l'éducation. Travail du groupe de 5ème cycle animé par J. VIAL. Paris. Laboratoire de pédagogie (Paris) 1968 in : Bulletin du Laboratoire de pédagogie n. 2 spécial avril-spét. 1968, 90 p.
52. INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL. Paris. Répertoire des revues pédagogiques et d'intérêt pédagogique. Paris : auteur ; 1. 51. 113 p.
53. COMITE INTERNATIONAL POUR LA DOCUMENTATION DES SCIENCES SOCIALES. Liste mondiale des périodiques spécialisés dans les sciences sociales. Paris : UNESCO ; 1966. 448 p.
54. INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'EDUCATION. HAMBOURG. Liste des périodiques. HAMBOURG mars 1969, ronéotyp. voir également note n. 21.
55. JUIF (P.) et DOVERO (Fernand). Manuel bibliographique des sciences de l'éducation. Paris : Presse Universitaires de France, 1968. 318 p.
56. Voir n. 1.
57. Bibliographie de psychopédagogie à l'usage des enseignants. chercheurs. Travail du groupe du 3ème cycle sous la direction de A. LEON in : bulletin du laboratoire de pédagogie, n. 2, avril-juin 1965, P. 1-67.

58. HUBERT (René) Traité de pédagogie générale. septième éd. revue et mise à jour par G. MIALARET. Paris : P. U. F., 1965. 687 p.
59. Traité des sciences pédagogiques. publié sous la direction de M. DEBESSE et G. MIALARET, Paris, P. U. F.
t1 - introduction, 1969, 206 p.
t2 - histoire de la pédagogie, 1971, 536 p.
t3 - pédagogie comparée
t4 - psychologie de l'éducation 1974, 251 p.
t5 - psychologie pédagogique, 1974, 386 p.
t6 - aspect sociaux de l'éducation
t7 - formation des éducateurs et éducation permanente.
60. JUIF (Paul) et DOVERO (Fernand). Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, Paris, P. U. F. 1972, 350 p.
61. FRANCE. Education Nationale (Ministère). Statistiques et Conjoncture (Service central). premier répertoire des organismes contribuant à la recherche dans les domaines de l'éducation. in : études et documents n. 7, 1968, 194 p.
62. Voir Etudes et documents, n. 4, 5, 6, 7, 8. 1968
63. Recherche. rapport de la commission. Paris : la Documentation Française ; 1971. 2 t. : 136; 335 p.
64. Répertoire général de la recherche. Paris : La Documentation Française et la Délégation Générale de la Recherche Scientifique et Technique (répertoire national des laboratoires). Vol. 3ème : sciences humaines, 1974, 300 p.

65. Ce répertoire est polyronéotypé en version provisoire en 1973 en 2 tomes pour les sciences humaines sous le titre : "Répertoire des centres de recherches universitaires en sciences humaines". C'est le résultat de l'enquête par des contacts divers avec les universités, réalisée en mai 1972 par la GDRST en accord avec le Ministère de l'Education Nationale
66. CONSEIL DE L'EUROPE. Centre de Documentation pour l'Education en Europe. Enquête européenne sur le système de la documentation et de l'information pédagogique en 1967. STRASBOURG : L'auteur ; 1968. 124 p.
CONSEIL DE L'EUROPE. Centre de Documentation pour l'Education en Europe. Recherche en matière d'éducation : Enquête européenne 1970. STRASBOURG : Conseil de l'Europe : 1971. Vol. III : Belgique, France, Italie, Suisse.
67. Voir les notes 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39.
68. A. HOTYAT (Fernand). La recherche pédagogique dans les pays de langue française, in : le courrier de la recherche pédagogique, n. 9, déc. 1958. p. 3-13.
69. FRANCE. Bureau des Programmes de Recherche de l'Education Nationale sur les besoins en matière d'éducation. Service Central des Statistiques de la Conjoncture. Rapport sur l'organisation de recherche des sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation, in : Etudes et documents, n. 5-1967
70. FRANCE. Bureau des programmes de recherche de l'éducation nationale sur les besoins en matière d'éducation. Service central des statistiques et de la conjoncture. "Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France" réalisé en vue d'une réunion internationale, organisée

par l'UNESCO, tenu à l'institut pour l'éducation
de l'UNESCO à HAMBOURG du 18 au 22 juillet 1967,
in : Etudes et documents n. 4.1967

71. Voir note 66.
72. Voir note 22.
73. BUYSE (Raymond) l'Expérimentation en pédagogie,
Bruxelle : M. LAMERTIN ; 1935. 468 p.
74. LANDSHEERE (G de) Introduction à la recherche en
éducation, Paris, A. COLIN. Bourrellier.
75. Voir note 58.
76. Voir note 59.
77. Voir notes 22, 23.

CHAPITRE II

LA SIGNIFICATION ACTUELLE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Pour apprécier l'évolution des activités de recherche pédagogique en France, il faut d'abord définir ce que signifie la notion de recherche pédagogique, d'autant plus qu'il s'agit d'un terme assez ambigu, comme le note plusieurs auteurs (1). Mais dès qu'on aborde ce problème, on constate immédiatement une pénurie de documents.

Les ouvrages totalement dédiés à la recherche pédagogique sont peu nombreux. Dans toute la littérature française contemporaine des sciences de l'éducation, on ne peut relever que quatre livres traitant de la recherche pédagogique en général. Ce sont: L'Investigation pédagogique de E. PLANCHARD, publiée en 1945 (2), Nouvelle pédagogie scientifique de G. MIALARET, éditée en 1953 (3), Introduction à la recherche en éducation de G. de LANDSHEERE, parue en 1964 (4) et la Recherche en éducation de Yves GUYOT, Claude PUJADE-RENAUD et Daniel ZIMMERMANN, publiée en 1974 (5).

Les ouvrages traitant partiellement de la recherche pédagogique sont encore moins nombreux. C'est le cas de quelques chapitres dans des traités de sciences de l'éducation, comme le chapitre "Théorie, pratique et recherche en pédagogie" de G. MIALARET dans le Traité des sciences pédagogiques (6), le chapitre "les Inhibitions de la recherche pédagogique" dans Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire de G. AVANZINI (7). Les articles de pédagogie sont quantitativement plus nombreux, dont le nombre est dépouillé dans les "Informations bibliographiques en sciences de l'éducation" (8), publiées par l'INRDP à partir de 1968.

On doit mentionner en même temps les cours professés dans les universités à partir de 1967 (9), et des thèses de doctorat (10); pourtant, il faut noter que, jusqu'aux temps actuels, aucune thèse dirigée dans les universités françaises ne se porte sur la recherche pédagogique elle-même.

Dans toutes ces oeuvres, deux courants sont nettement distingués : l'un concentre tous ses efforts à la formation d'une définition générale et essentielle de la recherche pédagogique ; l'autre vise plutôt à mettre en lumière les différents aspects et types de la recherche pédagogique.

A. LA DEFINITION GENERALE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Avant d'analyser et de critiquer quelques efforts de contribution à la recherche d'une définition générale de la recherche pédagogique, commençons par préciser le terme " recherche pédagogique".

I. La signification étymologique de la recherche pédagogique

Le terme anglais " educational research" est uniquement et unanimement employé par les américains et les anglais. Au contraire, les auteurs de langue française n'emploient pas un même terme. Cela se voit dès que l'on touche la littérature éducative. En faisant abstraction des mots tout-à-fait différents, qui sont d'ailleurs employés au sens analogue, tels que : la pédagogie expérimentale, la pédagogie scientifique ; fréquemment, on voit les termes : "expérimentation en pédagogie", "investigation scolaire" (11), employés par R. BUYSE ; "investigation pédagogique", "recherche en pédagogie" (12), employés par E. PLANCHARD ; "recherche éducative", "recherche éducationnelle", "recherche en éducation", "recherche en pédagogie", "recherche pédagogique" (13), employés par G. de LANDSHEERE.

Face à cette pluralité de mots, en vue d'une dénomination claire et distincte, l'emploi du terme "recherche pédagogique" nous oblige à une précision (14). Cela est d'autant plus nécessaire et utile que "la notion est pour beaucoup, très vague, très imprécise (15)".

Cette précision sera obtenue par l'analyse et par la combinaison des deux mots : "recherche" et "pédagogique". En ce qui concerne la justification de cet emploi, nous la ferons en le distinguant des autres termes utilisés et du sens proche.

a - Dans un sens très large, " recherche" signifie "tout effort ou contribution au progrès d'une science ou à son application". Ainsi, une réflexion, une observation, une critique, une documentation, une consultation, une investigation, une expérimentation, une application, une expérience ... sont toutes considérées comme une recherche. C'est en ce sens que G. de LANDSHEERE (16) a énuméré les cinq sens larges de la recherche en éducation :

1. les études expérimentales ayant pour but de soumettre à un examen critique des pratiques existantes ou proposées;
 2. les observations portant sur des faits éducatifs;
 3. les contributions de type théorique, historique ou philosophique destinées à fournir un cadre général d'études;
 4. la revue critique de la littérature de la recherche;
 5. la recherche appliquée, localisée sur des pratiques ou des programmes locaux, instantanés, pour stimuler l'intérêt dans des études plus fondamentales en même temps que pour former le personnel enseignant et éclaircir certains problèmes immédiats.
- Cette activité tend à devenir la recherche opérationnelle ou logistique.

Au contraire, au sens restreint, c'est-à-dire scientifique, la recherche signifie : "un effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse" (17).

Selon cette définition, la recherche est réservée aux sciences positives, ou expérimentales, comme la physique, la chimie, la médecine.

C'est dans ce sens qu'A. BINET et R. BUYSE ont entendu la recherche pédagogique, en soutenant l'opinion énoncée dès le début de notre siècle de M. LAY qu' "il n'y aura plus désormais une pédagogie expérimentale à côté d'une pédagogie générale. La pédagogie expérimentale sera toute la pédagogie (18)".

Dans ce sens, la recherche, longtemps divisée en trois catégories, à savoir la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche de développement technique, se divise actuellement en deux catégories : les recherches orientées vers des conclusions et les recherches orientées vers des décisions. Les premières sont celles qui "s o n t e n t r e p r i s e s e n t o u t e

liberté. Le chercheur s'intéresse spontanément à un problème (fondamental ou appliqué) et peut en formuler l'énoncé, selon la progression du savoir ou même selon les préférences ou son intuition de la plus grande utilité". Les recherches orientées vers des décisions, au contraire, sont celles dont le "problème est posé au chercheur par un individu ou un organisme qui attend les résultats du travail pour orienter son action. Parfois, les décisions à prendre se situent dans un avenir proche; dans d'autres cas, il s'agit d'une politique à long terme laissant place à une recherche beaucoup moins "appliquée". De toute façon, le chercheur n'est plus libre de changer de sujet de travail à sa guise (d'autant moins que ceux qui ont demandé l'étude le financent souvent) (19).

En ce qui concerne le mot "pédagogique", qui, en allemand, signifie la science de l'éducation, étudions-le en précisant la signification du terme : pédagogie.

Étymologiquement parlant (20), dérivé du grec "paidogogia", employé dès 1445 dans le Miroir historial de Jean de VIGNY, il vient du mot "pédagogue", employé dès 1361. Celui-ci, à son tour, vient du mot grec "paidagogos", littéralement qui conduit les enfants, composé de deux mots "paidos" : enfants et "agein" : conduire, et du mot latin "paidagogus", signifiant d'abord "l'esclave qui mène à l'école les jeunes garçons romains et plus tard celui qui enseigne les enfants, qui a soin de leur éducation". Il signifie donc d'une manière générale : "l'éducation des enfants" et surtout "l'éducation morale".

Quelques remarques doivent être faites sur ce sens étymologique :

1 - La pédagogie est moins large que l'éducation car, tandis que la deuxième s'étend tout au long de la vie et s'applique à toutes les circonstances que l'on rencontre, la pédagogie se limite à l'éducation des enfants et des adolescents, en insistant sur le côté didactique (tandis que l'éducation insiste sur le contenu et l'acquisition de ce contenu) et en faisant prévaloir la pratique scolaire, à savoir l'éducation formelle ou instruction scolaire (21). Autrement dit, la pédagogie met l'accent sur le "travail formateur, sur les moyens et les méthodes propres à assurer cette éducation (22)". Ainsi, en insistant sur l'instruction scolaire, la pédagogie est l'équivalent du mot anglais "education" qui ne signifie rien d'autre que l'enseignement scolaire.

2 - La pédagogie concerne l'éducateur plutôt que l'éduqué. Rappelons-nous sa signification première, dérivée du mot pédagogue : "qui conduit les enfants, esclave qui menait à l'école les

jeunes garçons". En quoi concerne-elle l'éducateur ? En sa pratique de l'acte éducatif, en son savoir-faire de l'éducation. M. DEBESSE a bien illustré ce point : "La pédagogie, qui est d'abord une pratique réfléchie de l'éducation, qui s'appuie sur un savoir qu'on veut transmettre, sur un savoir-faire qui facilite cette transmission, et même sur un "valoir-faire" (23).

Puisqu'elle signifie un savoir-faire qui suppose une connaissance préalable à l'action, la pédagogie appartient plutôt à l'ordre de la connaissance qu'à celui de l'action (tandis que l'éducation signifie plutôt l'action éducative). Voilà ce qu'explique E. DURKHEIM: la pédagogie "consiste, non en actions, mais en théories (24)". La même chose est réaffirmée par MM. DOTRENS et MIALARET : "La pédagogie a, avec l'éducation, les rapports que la science a avec l'action (25)".

Cette connaissance n'est pas pure ou contemplative, autrement dit, elle n'est pas pour le savoir, mais pour le "savoir-faire". Par conséquent, la pédagogie englobe toujours deux aspects : l'agir et le savoir, l'art et la science. C'est dans ce sens que M. DEBESSE a écrit : "La pédagogie est tenue d'habitude à la fois pour l'art de l'éducation, le contrôle scientifique de ses méthodes et de ses résultats (26)". C'est dans le même sens que HUBERT et G. de LANDSHEERE etc., pensent que la pédagogie signifie en même temps un art, une science, un folklore, une technique, une morale (27).

Force est de noter que ces deux manières de comprendre le mot "pédagogique" contribuent toutes deux à la précision du terme "la recherche pédagogique". La deuxième s'accorde avec la recherche comme un savoir-faire et non comme un faire. Autrement dit, la recherche pédagogique n'est pas l'éducation elle-même, mais vise à savoir faire l'éducation. Dans ce sens, les termes : recherches éducatives, éducationnelles, en éducation semblent équivoques. La première met l'accent sur l'éducation formelle, c'est-à-dire à l'école à tous les niveaux : élémentaire, secondaire ou universitaire, au sens de DURKHEIM, et non pas totale, au sens général ou au sens large de SPENCER.

b - Ainsi, le terme "recherche pédagogique" est plus restreint et moins anglo-saxon que les termes : recherche éducationnelle, éducative ou en éducation (28). Pourtant, actuellement,

le sens du mot "éducation" s'approche de la manière française plutôt que de l'anglaise. Car il ne désigne plus, même en anglais, exclusivement l'instruction scolaire, mais s'étend plutôt à toute la vie. Cela rend possible le vocable "recherche en éducation". D'ailleurs celle-ci ne vise plus seulement les connaissances, mais devient de plus en plus une action même, la pratique éducative. Ce sont des recherches-actions, des recherches fonctionnelles ou des recherches d'innovation contrôlée. Ce sont là les raisons pour lesquelles le terme "recherche en éducation" est actuellement aussi souvent utilisé que celui de "recherche pédagogique".

En ce qui concerne le vocable "investigation pédagogique", il est d'un usage moins courant et d'une signification moins étendue que le terme "recherche pédagogique" (29). Car, tiré du verbe "investigare", le mot investigation met l'accent surtout sur l'aspect de découverte et d'innovation dans la recherche.

Il en est de même pour le mot "expérimentation en pédagogie" qui n'est qu'une phase de la recherche (30). Celle-ci, même au sens restreint, met l'accent sur le processus du "raisonnement à l'aide duquel nous soumettons méthodiquement nos idées à l'expérience des faits" (31) ou, plutôt, sur "l'application immédiate et rigoureuse du raisonnement aux faits que l'observation et l'expérimentation nous fournissent" (32).

Quant aux termes de "pédagogie expérimentale" et "pédagogie scientifique", ils mettent l'accent soit sur l'aspect théorique, soit sur l'aspect total de la science qui, selon l'analyse de PLANCHARD, se compose de trois phases : théorique, active et pratique. La recherche pédagogique, au contraire, insiste sur le second aspect : l'étape active d'exécution (33).

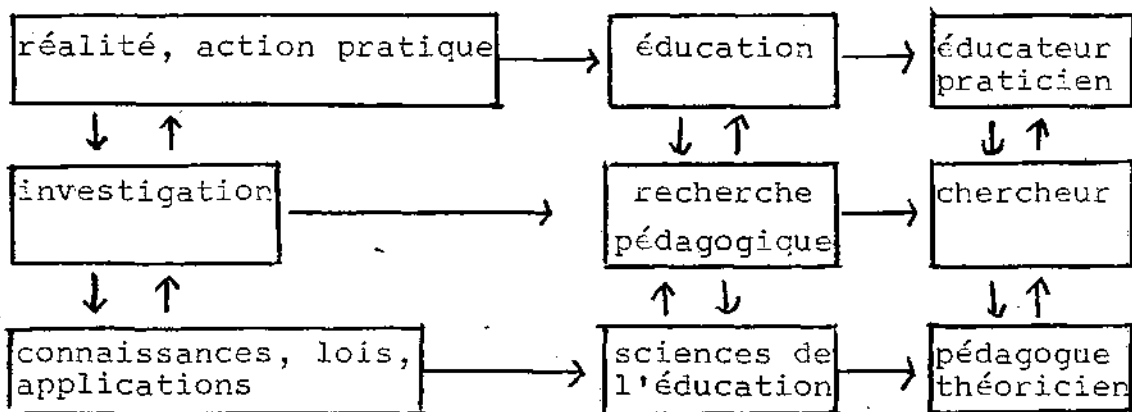
Voilà donc les précisions et les distinctions subtiles de la recherche pédagogique par lesquelles, en se qualifiant comme une activité scientifique, en se situant en étape d'exécution de la pédagogie expérimentale ou scientifique, en se prévalant de l'expérimentation, elle tend à résoudre les problèmes complexes de l'éducation et surtout de l'éducation scolaire.

c - Ainsi précisé la notion de recherche pédagogique, il est très important de remarquer que la recherche pédagogique est strictement liée et aux sciences de l'éducation et à l'éducation.

Par sa nature, elle se situe au sein de l'éducation et des sciences de l'éducation (34).

Elle améliore l'éducation mais l'éducation la fait progresser également. Elle enrichit les sciences de l'éducation, mais celles-ci ne la perfectionnent pas moins. On peut donc parler d'une interdépendance, ou d'une dialectique fonctionnelle, entre l'éducation, la recherche pédagogique et les sciences de l'éducation.

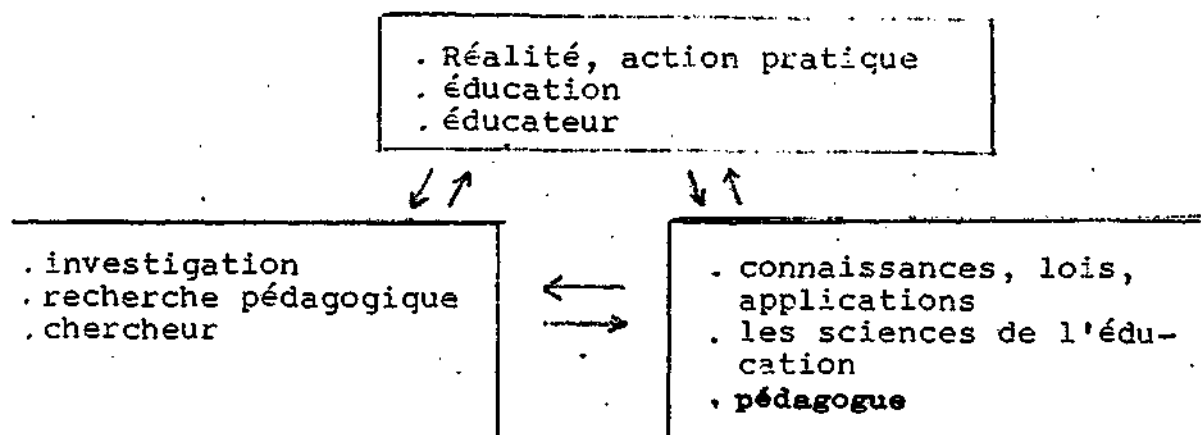
L'éducation étant une réalité, une action pratique, pour être représentée dans un système de connaissances générales et universelles des sciences de l'éducation, avait été étudiée par de longues et attentives réflexions, de patientes et riches documentations ou de minutieuses **observations et expérimentations relevant** de la recherche pédagogique. Les sciences de l'éducation en tant que sciences, pour être vraies, solides, pour engendrer des lois capables de représenter, de comprendre et d'expliquer l'éducation telle qu'elle est en réalité et, en tant que sciences appliquées, pour être pratiques, pour provoquer des applications efficaces, propres à résoudre des problèmes éducatifs, à améliorer les techniques éducatives, avaient été réalisées également par la recherche pédagogique. Nous voyons par là le rôle intermédiaire de la recherche pédagogique entre l'éducation et les sciences de l'éducation, du chercheur entre l'éducateur, praticien et le pédagogue théoricien. Ce diagramme le rend plus compréhensible :



L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture et le Bureau International de

L'Education ont bien insisté sur ce rôle important de la recherche pédagogique vis-à-vis de l'éducation et des sciences de l'éducation. Dans la recommandation n° 60 aux Ministères de l'instruction publique concernant l'organisation de la recherche pédagogique, on lit : "L'éducation doit toujours mieux définir ses objectifs, améliorer sans cesse ses moyens d'action, son contenu et ses méthodes ; elle ne peut y parvenir que si la recherche pédagogique est organisée et développée. La recherche pédagogique est essentielle si l'on veut fonder l'éducation sur des critères scientifiques résultant d'études théoriques, historiques et interdisciplinaire, d'observations et d'expériences objectives, de l'expérience des éducateurs" (35).

De fait, l'éducation et les sciences de l'éducation orientent et perfectionnent également la recherche pédagogique. C'est l'éducation qui pose des problèmes à la recherche pédagogique, car celle-ci n'est rien d'autre qu'une réflexion prolongée, amplifiée, systématique (36), provoquée par un besoin ou une difficulté de la réalité de l'éducation (37); autrement dit, elle naît de l'existence d'un problème à clarifier ou à résoudre (38). Ce sont les sciences de l'éducation qui offrent à la recherche pédagogique des approches, des méthodes, des techniques à mettre en oeuvre. Donc le rôle intermédiaire de la recherche pédagogique entre l'éducation et les sciences de l'éducation devrait être plutôt réciproque ou dialectique vis-à-vis de celles-ci. Voici le diagramme représentatif :



II - Analyse de quelques définitions de la recherche pédagogique

Cette remarque faite sur la précision et les distinctions qu'appelle le terme "recherche pédagogique", continuons par l'exposé critique de quelques définitions données :

a - Le premier auteur de langue française, après BINET et BUYSE, qui a donné une définition générale, la plus connue, de la recherche pédagogique, est peut-être G. de LANDSHEERE. En réalité, cette définition n'est pas inventée par lui; il l'a empruntée à un auteur américain : M.A.S. BAR. Mais, et c'est là son mérite, il a "su faire le regroupement et la combinaison des données éparses dans plusieurs dizaines d'ouvrages différents " surtout anglo-saxons, pour combler les publications pauvres en langue française à ce sujet (39).

En voici le texte : "Comme toute autre recherche scientifique, la recherche en éducation est un effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris connaissance, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse".

"Cette définition a le mérite de distinguer nettement l'investigation menée par le chercheur des tâtonnements et des essais circonstanciels du praticien".

"Pour être scientifique, la recherche doit tendre vers une explication générale, vers une loi, bref elle nomothétique" (40).

Cette définition met en valeurs les points suivants:

1 - La motivation : la recherche est provoquée par un besoin ou une difficulté. Le besoin évoque l'idée d'un manque, d'une exigence à laquelle la recherche doit satisfaire. Il s'en suit que la recherche aura pour mission de créer quelque chose ou, au moins de perfectionner, d'améliorer quelque chose. C'est ici que se pose le problème de l'innovation pédagogique, d'améliorations et de changements pédagogiques. La difficulté, pour sa part, suscite l'idée d'obscurité, d'obstacle que la recherche doit clarifier et résoudre; d'où vient qu'elle a pour mission la clarification, les connaissances. Voilà les deux missions principales de la recherche pédagogique: la première est d'ordre pratique; la seconde est d'ordre théorique. Mais toutes les deux sont réelles.

2 - l'objet : Ce besoin et cette difficulté sont surtout pédagogiques. Ce sont des problèmes complexes. Jusqu'à présent ces problèmes sont limités à l'enfant ou à l'adolescent scolarisé. Mais, pour être complets, il faut compter tous les "facteurs qui interviennent dans les processus éducatifs". Ils se groupent en cinq objectifs généraux :

- . Connaître l'élève comme enfant (ou adulte) et comme learner;
- . Connaître les éducateurs et l'enseignement;
- . Connaître les matières à enseigner;
- . Connaître le système éducatif;
- . Connaître les solutions apportées par d'autres (41).

3 - le chercheur : la recherche n'est mise en oeuvre que quand il y a un chercheur qui en est conscient. La conscience, au point de vue psychologique, suppose une connaissance : il faut connaître son objet, ses méthodes, son but ... Donc le chercheur, pour être celui qui est conscient et qui peut soit améliorer, soit créer, soit changer quelque chose, doit avoir une philosophie directrice, une tête savante, une attitude scientifique et une technique efficace.

4 - la forme : la recherche n'est pas une expérience empirique personnelle et immédiate, mais c'est une expérience systématique, c'est-à-dire méthodologiquement réalisée et non pas par l'intuition capricieuse. D'ailleurs, elle doit être générale et durable, c'est-à-dire elle doit tendre vers une loi, applicable à d'autres. Les deux remarques notées après la définition insistent sur ce point.

5 - la méthode : la recherche n'est jamais une affirmation gratuite, car "gratis affirmatur, gratis negatur", sa généralisation l'oblige. Donc, son problème doit être posé sous forme d'hypothèse, qui suppose la vérification par l'observation et l'expérimentation. Pour cela, elle réclame une série de processus méthodiques, des instruments et des techniques appropriés.

Parmi ces 5 points, G. de LANSDBEBRE porte une attention particulière à l'objet, à la forme et surtout à la méthode. Trois des quatre parties du livre sont consacrées à ce dernier point : la deuxième traite de "l'observation et de la mesure des comportements". La troisième sur les "instruments de la recherche", et la quatrième sur "l'informatique et statistiques".

Cela met encore plus en lumière l'approche méthodologique de la définition, déjà comprise dans la formule elle-même. Il s'en suit que cette définition range la recherche pédagogique au

rang des autres recherches; mais en insistant sur l'aspect hypothétique de la méthode, elle limite aussi la recherche pédagogique à l'expérimentation; par conséquent, elle ne peut englober toutes les recherches pédagogiques qui sont faites actuellement. C'est à ce même type qu'appartient la définition proposée par Y. LEGOUX dans le " rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France " qui définit la recherche pédagogique comme une "investigation empirique concernant les relations entre les variables impliquées dans l'éducation pour accroître la compréhension, la précision et le contrôle de ces variables" (42).

b - En vue de combler cette restriction de la définition présentée par G. de LANDSHEERE et Y. LEGOUX, Guy AVANZINI en a donné une autre, qui semble plus générale. Selon lui, la recherche pédagogique peut être définie comme suit : "une étude méthodique qui a pour fonction de décrire ou de prescrire l'acte éducatif en fonction des composants de celle-ci" (43). Trois points importants dans cette définition doivent être mis en lumière :

1 - L'objet de la recherche pédagogique : ce sont des problèmes pédagogiques, autrement dit, des composants de l'acte éducatif, dont l'ensemble constitue les objectifs de la recherche pédagogique. Ceux-ci, d'une part, doivent se trouver non seulement dans des recherches "recherchées" mais aussi dans des recherches "recherchables" qui se basent sur la réalité de l'éducation. D'autre part, pour être bien étudiés, ils doivent être bien localisés, autrement dit bien précisés et bien divisés.

D'ailleurs, ils ne se limitent pas au niveau scolaire mais à tout ce qui concerne l'acte éducatif, à savoir la finalité et l'objet de l'éducation, ainsi que la didactique et la formation des enseignants. Ces objectifs peuvent être étudiés soit indépendamment, soit ensemble. Quoi qu'il en soit, la finalité de l'éducation joue un rôle primordial, car c'est à elle que tout le reste est suspendu.

On note clairement que cette définition ne se limite plus à la recherche pédagogique "aux problèmes techniques de la pédagogie" comme M. BUYSE l'a assigné mais s'élargit à l'objectif plus large : les composants de l'acte éducatif. Ainsi, sur ce point, il semble mieux comprendre A. BINET car les objectifs de la recherche pédagogique présentés par BINET sont aussi très larges (44).

2 - La méthode de la recherche pédagogique : en étudiant l'éducation, la recherche pédagogique doit suivre un type de procédure, autrement dit, elle est "une étude méthodique". Celle-ci, selon DEWEY, n'est rien d'autre qu'une mise en jeu de la pensée réfléchie (45), dont le processus est décrit par ce même auteur comme suit :

a' - l'investigation commence à cause d'un besoin ressenti, d'un désir général de connaissance, d'un succès ou d'un insuccès particuliers.

b' - Le problème est formulé de façon plus précise, la tâche est considérée clairement. Il s'agit de savoir ce que l'on veut, quel est le but, à quelle question on s'efforce de répondre. En fait, toute une série de questions surgissent généralement au départ et, il s'agit de les hiérarchiser.

c' - On rassemble des observations qui peuvent contribuer à la solution du problème : la littérature est examinée, des experts sont consultés; on recherche des sources, demande des conseils, prend des notes, essaie des représentations graphiques.

d' - Des conjonctures plus fondées, des estimations, des essais d'explication, des hypothèses apparaissent. Ce sont des premières hypothèses du travail.

e' - Pour vérifier ces hypothèses, on dresse un plan d'observation ou d'expérience où l'on distingue souvent deux stades :

- * Une investigation préliminaire portant sur un petit nombre;
- * Une investigation portant sur un échantillon représentatif de l'univers considéré.

f' - On passe ensuite à l'exploitation logique et statistique des résultats. Les conséquences sont dégagées.

g' - On essaie de traduire les conclusions en un principe général.

h' - Les résultats sont intégrés dans l'ensemble ordonné de notre savoir.

i' - Les résultats sont mis à la disposition des praticiens (46).

Ces neuf étapes dans la démarche de la pensée peuvent se résumer en quatre phases, exposées par KERSCHENSTEINER :

- * Interrogation : face à une difficulté dont il prend conscience;
- * Hypothèse : l'homme formule une ou plusieurs solutions hypothétiques.
- * Vérification : dont il vérifie la pertinence
- * Décision : avant d'adopter l'une d'elles (47).

Cela dit, nous saisissons clairement "de profonds retentissements des méthodes scientifiques dans les sciences sociales dont les sciences de l'éducation font partie" (48). Mais il faut noter que le mot méthode, chez M. AVANZINI, ne se limite plus exclusivement à l'expérimentation, mais peut signifier en même temps d'autres démarches, comme il l'a écrit: "En toutes époques, l'éducation fut l'objet de deux démarches différentes : quel qu'en soit le niveau d'élaboration - peu organisé ou philosophique, polémique ou rationnel - la première est de type normatif, c'est-à-dire ordonné à en prescrire la conduite à partir de principes; quant à la seconde, là encore avec des variations de qualité qui vont de l'empirique au scientifique, sa visée est descriptive et objective; celle-là élucide le sens de la pratique considérée pour en énoncer ou en stipuler les finalités; celle-ci étudie le phénomène éducationnel comme tel, en ce qui concerne tant les institutions au sein desquelles il se déroule, que les sujets qu'il concerne" (49).

3 - La fonction de la recherche pédagogique consiste dans la description ou la prescription des composants de l'acte éducatif. Ainsi englobe-t-elle aussi bien les recherches fondamentales que les recherches appliquées. L'UNESCO et le BIE ont bien montré la fonction de la recherche pédagogique en désignant les buts suivants :

a' - Elle a pour but principal de découvrir les lois objectives et les principes des processus éducatifs pour activer ainsi l'évolution et le progrès de la pédagogie.

b' - A cet effet, elle doit, en premier lieu, servir à constituer les bases théoriques et scientifiques d'un plan général d'éducation pour déterminer les buts éducatifs immédiats et, à plus longue échéance, à l'échelle de chaque pays. Ces buts devraient être fonction d'études objectives

relatives aux ressources historiques et aux besoins aussi bien humains que matériels ainsi qu'aux possibilités de perfectionnement et de développement plus efficace de ces ressources.

c' - Sur le plan pédagogique, son objectif e s t d'améliorer la qualité et le rendement de l'instruction par la constante mise au point des programmes, des méthodes, des moyens et des procédures d'évaluation à tous les degrés en tenant compte à chaque étape nouvelle des notions à apprendre, des habitudes à acquérir et des capacités d'amélioration des élèves.

d' - Elle a aussi pour but d'étudier les moyens d'améliorer:

- a) la qualité de l'éducation extrascolaire donnée par la famille, les organisations gouvernementales et non gouvernementales de jeunesse, les internats de tous genres, etc;
- b) le rendement des méthodes d'orientation scolaire et professionnelle;
- c) la qualité et le niveau de difficulté des manuels.

L'ensemble de ces recherches peut être suffisamment aidé par les recherches d'éducation comparée.

e' - Il est essentiel d'étudier les conséquences des facteurs non éducatifs sur le développement de l'homme, tels que les moyens de masse, les conditions générales de la vie, du travail et des loisirs, ainsi que les conséquences des changements

Le mérite de cette définition consiste donc dans ce qu'elle est plus générale, sans omettre les points essentiels. En particulier, elle insiste sur la fonction de la recherche pédagogique, en lui assignant un objectif très large, tandis que celle de G. de LANDSHEERE insiste sur l'aspect méthodologique, dont les critères sont basés sur la forme des hypothèses et, surtout, sur les résultats, qui doivent aboutir à des lois permettant une compréhension systématique et générale de problèmes pédagogiques complexes.

Pourtant, ni celle-ci, ni celle de G. de LANDSHEERE n'ont mis suffisamment en lumière un élément très important de la recherche pédagogique, sur lequel nous voulons insister : celui du chercheur dont BINET et BUYSE ont tant parlé. Selon ceux-ci, pour être

un bon chercheur en pédagogie, il est nécessaire et suffisant d'avoir un esprit scientifique. R. BUYSE a largement expliqué en quoi consiste cet esprit scientifique. En gros, négativement, il doit éviter l'esprit primaire; positivement, il s'efforce d'avoir une curiosité naturelle, une prudente réserve, la modestie et la tolérance, l'amour du vrai, le respect passionné de la recherche. A tout cela, il faut encore ajouter la précision mathématique, l'objectivité, le contrôle, la compétence et l'impartialité (51).

Pour avoir ces qualités, il faut une formation solide, à laquelle, dès 1953, G. MIALLET a proposé d'assigner les contenus suivants:

- * Il doit connaître "le métier" d'éducateur, c'est-à-dire avoir une véritable et solide culture pédagogique au point de vue théorique et être capable de conduire une classe dans de bonnes conditions au point de vue pratique. Cela va permettre au chercheur d'une part, d'assurer des relations personnelles avec les éducateurs eux-mêmes et, d'autre part, d'organiser et d'interpréter ses recherches d'une manière juste et correcte. C'est la formation pédagogique, dans laquelle, le chercheur, pendant plusieurs années, assume la responsabilité d'une ou plusieurs classes.
- * Il faut ensuite une formation psychologique solide et profonde, qui consiste essentiellement dans un apprentissage réel du maniement des techniques psychologiques.
- * Cette dernière doit être prolongée par une autre étape dans laquelle "les techniques expérimentales, d'une part, les techniques d'interprétation d'autre part, sont l'objet d'une acquisition approfondie. L'on ne peut pas, sans une préparation préalable, faire des enquêtes, appliquer des questionnaires, organiser des expériences. D'ailleurs, cette formation exige du chercheur un apprentissage, une acquisition des techniques mathématiques adéquates que supposent ses travaux: "savoir ce qu'est un plan expérimental, savoir traiter statistiquement les résultats, analyser les données quantitatives pour en faire apparaître les relations existantes" (52).

Ce contenu sera plus perfectionné dans les "objectifs de la formation normale des chercheurs", présenté au Comité pour la Recherche en matière d'éducation de C.C.C. en juin 1974, par un groupe de travail composé d'experts de six pays, présidé par le Professeur K. HARNQVIST:

- * "connaissance approfondie d'une discipline faisant généralement partie des sciences sociales ou du comportement"
- * "connaissances générales relatives aux processus pédagogiques et aux institutions d'enseignement, reposant sur des considérations historiques, philosophiques et comparatives"
- * "connaissance des fonctions de la recherche en matière d'éducation acquise par l'étude de la théorie et de l'histoire de la science, ainsi que connaissance de toutes les méthodologies utilisables"
- * "compétences techniques en matière de recherche dans le domaine de l'éducation, correspondant au type de recherche choisi"
- * "expérience directe des recherches empiriques (53) dans un secteur pédagogique particulier (exécution et rapport).
- * "habitude de la communication avec les spécialistes d'autres disciplines, les enseignants et les responsables de l'éducation"

"Il ne faut pas traiter ces objectifs comme isolés l'un de l'autre, mais comme créant par leur interaction un programme harmonieux (54)."

Mis à part cette faiblesse, à savoir de ne pas avoir eu l'intention de mettre en lumière le rôle du chercheur, les deux définitions mentionnées de M. de LANDSHEERE et de M. AVANZINI se heurtent à un obstacle commun : elles sont trop générales pour faire comprendre ce qu'est en réalité la recherche pédagogique. Et c'est pour franchir cet obstacle que ces mêmes auteurs et d'autres aussi essaient de décrire la recherche pédagogique sous ses aspects particuliers, qu'ils classent en types différents, basés sur des critères. C'est le deuxième courant.

B - LA DESCRIPTION TYPOLOGIQUE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE.

Le représentant de ce courant semble incontestablement M. G. MIALARET qui a constamment été conduit à faire des distinctions car

les formes de la recherche pédagogique sont variées et assez différentes les unes des autres (55).

Après avoir distingué les 5 niveaux de la recherche pédagogique, à savoir :

1. la simple pratique éducative;
2. la pratique avec les soucis de contrôle;
3. la pratique avec des techniques scientifiques utilisées;
4. des expériences dans le laboratoire de pédagogie expérimentale;
5. des expériences faites selon l'application de la théorie des modèles,

G. MIALARET en distingue deux types différents:

Les recherches de type réflexif, auquel appartiennent "toutes les études, analyse en théorie, qui aboutissent à des jugements de valeur" (56).

Les recherches de type objectif, qui applique les règles générales de la méthode scientifique. Pourtant, elle ne sont pas exclusivement expérimentales, car elles se divisent en trois grandes catégories :

. L'analyse objective des faits: c'est toute une série de recherches qui se font sur des documents; l'attitude scientifique consiste à les trouver, à en éprouver la valeur, et à les interpréter. Celles-ci comprennent deux sous-groupes :

- l'ensemble des recherches historiques en éducation; des recherches concernant la pédagogie composée; des recherches relatives aux aspects financiers de l'éducation, à la planification.

- l'ensemble des recherches "statiques"

. L'action et la découverte des lois : cette deuxième catégorie entreprend d'agir sur certains facteurs de la réalité scolaire (pris au sens très large) et d'en étudier les conséquences : c'est le domaine de la pédagogie expérimentale. Elle aussi se divise en deux sens propres :

- certaines recherches expérimentales prennent leur point de départ dans la réalité scolaire, telle qu'elle se présente à nous, et cherchent à mesurer les faits pédagogiques, à en étudier

les conditions et à en déterminer les lois.

- les formes dynamiques de la recherche, dont l'objet vise la création de situations éducatives et le perfectionnement de celles qui existent déjà en rapport avec l'analyse des conduites scolaires provoquées par les mêmes situations.

. L'attitude de clinique objective.

Cette catégorie participe en partie à la première et à la deuxième, mais ne s'adresse qu'à des cas individuels.

Dans cette distinction, nous relevons deux points importants:

- Elle ne correspond pas aux diverses sortes de sciences de l'éducation, proposées par ce même auteur, ni aux cinq catégories distinguées dans ce même livre : les disciplines réflexives; les disciplines qui apportent une documentation; les disciplines fondamentales; les disciplines qui analysent les situations éducatives et les disciplines des méthodes d'éducation (57); ni aux trois catégories énoncées quatre ans plus tard, en 1973 : les sciences qui étudient les conditions générales et locales de l'institution scolaire; les sciences qui étudient la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même; et enfin, les sciences de réflexion et de l'évolution (58).

- Le critère par lequel la distinction est faite, semble confus. Premièrement, les deux grands types, réflexif et objectif, ne se basent pas sur un même critère : tandis que le premier s'attache aux résultats : " l'aboutissement à des jugements de valeur ", le deuxième se réfère aux méthodes : " l'application des règles générales de la méthode scientifique ". Le même phénomène se passe pour les trois grandes catégories. Appartenant au deuxième type, non seulement elles ne répondent plus au même critère de typologie, mais elles changent le critère de l'un et de l'autre. La première semble se fonder sur l'objet de recherche et les deux dernières sur la fonction et/ou le but de recherche.

Quoi qu'il en soit, les efforts de G. MIALARET méritent d'être relevés. Ils se caractérisent par leur insistance sur la complexité

de la recherche pédagogique, dont la compréhension appelle la distinction de ses genres, pour éviter les malentendus que cet auteur même a tant déplorés.

Mais , plutôt que de discuter auteur par auteur, nous tâchons maintenant de synthétiser les acquis dans un essai de classification des différents types, dans un but principal de compréhension.

Quels sont donc les critères, selon lesquels se précisent les différentes significations de la recherche pédagogique? En tant que recherche, c'est-à-dire comme science, la recherche pédagogique exige une méthode et un objet ; en étant pédagogique, c'est-à-dire correspondant à une pratique réelle, elle suppose une fin et un statut. Ce sont ces traits essentiels et communs à toutes les recherches pédagogiques, même au sens le plus large, comme nous venons de le voir. Or, la méthode précise ses processus, ses instruments; l'objet, ses objectifs; la fin, les buts visés; le statut, l'activité du chercheur, son agent. Essayons donc maintenant de voir cela critère par critère.

I. Selon le critère de la méthode de recherche

a). En regardant les divers procédés possibles de la méthode scientifique, qui, chez Mc GAL, sont au nombre de trois, R. BUYSE ramène les recherches pédagogiques aux cinq cas suivants:

1. Le procédé historique. "Il est utilisé dans presque toutes les recherches, lors de l'élaboration du chapitre où il convient d'esquisser - en les interprétant - soit des résultats déjà acquis à propos du sujet traité, soit les diverses méthodes qui ont été employées pour en approcher la solution , soit enfin les recherches antérieures qui sont en relation avec lui".

Mais ce procédé peut constituer le principal outil de la recherche dans des études concernant la pratique des grands pédagogues et

qui sont entreprises en vue de préciser des points restés obscurs dans l'histoire de l'enseignement.

Il reste encore au premier plan dans des études, soit au développement de certains systèmes scolaires ou des programmes d'études, soit de l'emploi des livres classiques".

2. Le procédé génétique. Il consiste à étudier le processus en question, en termes de croissance mentale ou par rapport au développement intellectuel.

"Il s'impose quand on désire établir scientifiquement des programmes vraiment adaptés aux intérêts et aux capacités des enfants.

Sans nier ses attaches plus marquées avec la psychologie, nous pouvons cependant le revendiquer pour la pédagogie scientifique, quand il est mis en jeu dans un but d'application didactique".

3. Le procédé statistique. C'est au premier chef, un moyen d'étude collective... Il est également d'usage courant dans les recherches dites de compilation... Mais il est également fort employé dans des recherches dites d'observation.

L'ensemble du procédé statistique comprend d'ordinaire les étapes suivantes :

a' - Collection des données se rapportant au problème étudié (définition, sélection, notation, sériation des faits);

b' - Organisation des données de façon à permettre leur interprétation (tabulations, distribution, valeurs représentatives, mesures de variabilité);

c' - Elaboration mathématique des données pour isoler et évaluer les facteurs importants (mesure des corrélations, mesure de la valeur probante);

d' - Examen critique et interprétation des résultats.

4. Le procédé expérimental. Conçu d'abord comme une forme de la logique ou comme une méthode de pensée, il est actuellement considéré comme l'élément le plus sûr dans la recherche de la vérité, dans le domaine technique. Il est semblable au procédé statistique en ce que les données obtenues par des mensurations sont également traitées mathématiquement. Mais il en diffère nettement car, tandis que, dans ce premier procédé, les faits sont révélés tels quels dans les conditions actuelles de l'école, dans le cas du procédé expérimental, on introduit volontairement de nouveaux éléments dans une situation naturelle. Le facteur à appliquer est déterminé consciemment par le chercheur et les conditions d'expérience sont contrôlées par lui. Comme on le voit, il s'agit de faire agir un facteur bien spécifié d'avance, tandis que toutes les autres

conditions seront maintenues constantes. La formule est simple : contrôler toutes les causes de variations sauf une, et mesurer les résultats.

5. Le procédé analytique. C'est un moyen d'examen individuel. Il consiste dans l'analyse poussée de cas particuliers, soit par l'examen clinique, soit par les méthodes de laboratoire. En de tels cas, on procède directement : le procédé visant à connaître le processus plutôt que le rendement de la fonction mentale étudiée.

Deux groupes principaux de recherches se prêtent à l'emploi de ce procédé :

a' - L'observation chimique, qui, sans l'usage d'appareils, sauf peut-être du "stoppeur" d' "expositeurs", simples, etc., réalise par l'interrogatoire, le procès-verbal de l'introspection, le rapport sténographique de la performance, une analyse exacte, objective, des divers processus d'apprendre, ce qui doit rendre possible la mise au point de procédés mieux adaptés d'enseignement, mais surtout la recherche des raisons des difficultés spéciales éprouvées par les enfants...

b' - L'analyse psychologique que seuls les laboratoires universitaires sont capables de fournir. La technique expérimentale est ici poussée jusqu'à l'extrême rigueur et elle nécessite l'emploi d'appareils fort compliqués et la soumission à des directions très spécialisées (59).

b) - La classification de M. BUYSE, nettement absorbée par la mesure, semble négliger certaines autres activités intellectuelles comme la réflexion explicative, la description qualitative, etc... Cela vient de sa conception assez formelle de la science dont les deux éléments exclusifs sont l'expérimentation et la quantification. Naturellement, dans cette perspective, c'est l'induction qui prévaut presque exclusivement (60). En effet, la science n'a comme origine rien d'autre qu'une pensée réfléchie qui est créée aussi bien par le raisonnement que par l'intuition, et élaborée aussi bien par l'induction que par la déduction. Il en résulte que, dans ce procédé, pour être plus raisonnable et plus complet, il faut tenir compte de tous les éléments de la pensée. Dans cette vue, René LE SENNE a distingué trois aspects de la méthode scientifique, "indépendants de la matière à laquelle elle s'applique et par suite transcendants et irréductibles : ce sont

l'induction, la déduction constructive, la déduction vérificatrice s'achevant dans l'expérimentation (61). La première consiste dans la documentation, la deuxième dans la réflexion explicative ou constructive et la troisième dans l'expérimentation vérificatrice.

Notre perspective ainsi clarifiée sur le critère de la méthode, nous proposons de distinguer trois sortes de recherches pédagogiques:

1. Les recherches documentaires : elles utilisent surtout l'induction qui se fait essentiellement par la description et peut aboutir à une consolidation, une comparaison et une conclusion. Pratiquement présentes dans presque toutes les recherches, au moins dans l'étape de synthèse de la littérature ou des recherches précédentes, elles sont spécialement employées dans des domaines de l'histoire et de la géographie de l'éducation, et, dans une certaine mesure, dans la législation, l'organisation et l'administration de l'éducation. Ainsi, les recherches documentaires ne se limitent pas seulement à des recherches bibliographiques, comme on les rencontre très souvent à l'heure actuelle.
2. Les recherches réflexives : à l'inverse des recherches documentaires, les recherches réflexives considèrent la déduction comme un mode de priorité dans leur démarche. Basées soit sur des faits concrets, soit des intuitions ou des inspirations théoriques, elles tendent à expliquer la réalité de l'éducation en construisant toute une théorie, un système éducatif.
En constituant ainsi une théorie, qui est nécessaire pour la démarche expérimentale même, en se proposant comme une base théorique des recherches, elles sont présentes dans toutes les recherches, même les plus expérimentales, quoique leur domaine favori se trouve dans la philosophie et la planification de l'éducation.
3. Les recherches expérimentales : nous allons étudier cette sorte de recherche pédagogique d'une manière spéciale dans le chapitre sur A. BINET. Pourtant, il faut que nous soulignons dès maintenant qu'elles sont les recherches employées au sens strict du mot, dont la signification est identique à celle des autres recherches scientifiques : leur valeur est tellement importante qu'elles envahissent toutes les autres sortes de recherches et, pratiquement, elles sont abusivement considérées comme la recherche pédagogique toute simple (62).

II - Selon le critère de l'objet de recherche

- a) - En visant l'objet de la recherche, Guy AVANZINI
l u i a a s s i g n é cinq orientations en vue des

composants de l'acte éducatif. Les trois premières s'orientent vers les trois premiers éléments de l'acte éducatif auxquels les deux dernières sont suspendues (63).

1. Les recherches sur la finalité de l'éducation.

Élément fondamental de l'acte éducatif, la finalité de l'éducation, à laquelle tout le reste est suspendu, est le problème le plus fondamental de la recherche pédagogique. D'ailleurs, puisque la finalité de l'éducation appartient plutôt à l'ordre politique, philosophique ou religieux, les recherches la concernant ne sont pas de type scientifique, mais plutôt de type philosophique ou idéologique.

2. Les recherches sur l'objet de l'éducation.

Ce sont celles qui se spécialisent dans les connaissances, la culture de l'éducation, employées comme contenu, objet de l'apprentissage, de l'enseignement. Deux problèmes principaux se posent : le contenu lui-même et ses modalités.

3. Les recherches sur le sujet de l'éducation.

Le sujet de l'éducation est celui sur lequel s'exerce l'acte éducatif. Trois aspects, spécialement étudiés ici : biologie, psychologie et sociologie, n'excluent nullement les autres, par exemple l'aspect épistémologique.

Ce sont là les trois orientations principales de la recherche pédagogique, qui étudient respectivement les trois éléments de l'éducation. En réalité, l'acte éducatif est un, et pour qu'il soit mené en équilibre, il ne faut pas en disperser et séparer les composants; au contraire, il faut les combiner et les équilibrer. De là résultent les deux autres orientations de la recherche pédagogique.

4. Les recherches sur la didactique.

En mettant en oeuvre les trois éléments de l'acte éducatif, la finalité, l'objet et le sujet de l'éducation, ces recherches sont absolument pratiques et étudient principalement la pratique de l'éducation par ses modèles didactiques, sa structure, son économie, son fonctionnement.

5. Les recherches sur la formation de l'enseignant.

Elles se concentrent sur la sélection et la formation des enseignants. Ce type de recherche s'efforce de répondre à des questions : laquelle est préférable : la sélection ou la formation ? La sélection selon quel critère : culturel, caractériologique, psychologique ou social ? La formation, dans quel but, pour quel objet, dans quelle circonstance : relationnelle, initiale, permanente ?

b) - A la lecture de cette division, un caractère très frappant se voit facilement. Au point de vue pratique, elle est extrêmement concrète, car elle s'est formée a posteriori par l'observation des recherches existantes. Pourtant, elle limite un peu le champ de la recherche pédagogique en restreignant l'éducation à l'instruction scolaire et en réduisant les éléments de l'éducation, qui, quoique restreints, sont plus nombreux. Les objectifs généraux énumérés par G. de LANDSHEERE (64) semblent offrir à la recherche pédagogique un champ plus étendu. Ils se ramènent pourtant au nombre de cinq :

1. Objectif I : connaître l'élève comme enfant (ou adulte) et comme learner. D'où la nécessité d'examiner :

a'. comment le learner se comporte : santé physique et santé mentale, croissance et développement (learning), enfants normaux, handicapés physiques ou mentaux, déficients sensoriels, inadaptés sociaux (caractériels), retardés pédagogiques;

b'. comment les autres le voient : parents et patrie, autres enfants, professeurs, autres adultes;

c'. comment le learner se voit lui-même.

2. Objectif II : connaître les éducateurs et l'enseignement.

a'. Les éducateurs

1'. L'environnement et le milieu humain : adaptation à l'environnement et au milieu humain, action sur l'environnement et sur le milieu humain.

2'. Les parents : l'éducation familiale, la préparation des parents à leur mission d'éducateur, les relations famille-école.

3'. Les enseignants : sélection, formation, statuts, psychologie de l'enseignement.

b'. L'enseignement

1'. théorie psychologique de l'enseignement ou teaching.

2'. méthodologie

3'. les auxiliaires : humains, matériels.

4'. Les examens : docimologie

5'. guidance et counselling

3. Objectif III : connaître les matières à enseigner.

- a'. Objectifs
- b'. Les moyens : matières de l'enseignement
- c'. La répartition des matières : programmes

4. Objectif IV : connaître le système éducatif.

- a'. Fonctionnement : de l'ensemble (structure générale); d'une institution particulière (institutional research)
- b'. Administration : hiérarchie pédagogique : administration proprement dite; législation; financement : ressources, budget, prix de revient; bâtiments scolaires et équipement ; statistiques : prévisions démographiques, etc.

5. Objectif V : connaître les solutions apportées par d'autres.

- a'. dans le passé : histoire de l'éducation
- b'. dans le présent : étude de systèmes étrangers en eux-mêmes : Auslandspädagogik; études comparatives : éducation comparée.

Pourtant, en examinant la réalité de l'éducation dans sa totalité, on verra que cette énumération, elle aussi, est loin d'être complète : un certain élément par exemple la fin de l'éducation, ou une certaine condition, par exemple l'espace de l'éducation, n'y figure pas.

c) - En admettant avec Guy AVANZINI et G. de LANDSHEERE, selon lesquels respectivement les objectifs de la recherche pédagogique se composent "des composants de l'acte éducatif" et de tous "les facteurs qui interviennent dans le processus éducatif" en se basant sur la réalité de l'éducation, dans sa totalité avec tous les éléments, les conditions et les aspects (que nous allons étudier au chapitre quatre) nous proposons les dix directions suivantes, comme objectifs de la recherche pédagogique :

1. Les recherches sur la fin de l'éducation

- a'. quels sont les fins et les buts de l'éducation(65)
- b'. comment les établir et les évaluer correctement?
- c'. comment les atteindre ?

2. Les recherches sur l'éducateur

- a'. qui sont les éducateurs
- b'. quels sont-ils; par nature, par détection, par formation;
- c'. comment se comportent-ils ?

d'. leur rôle dans l'éducation, vu par eux-mêmes, par les autres;

e'. comment les évaluer ?

3. Les recherches sur l'éduqué

a'. qui est-il ?

b'. comment se comporte-t-il, se développe-t-il ?

c'. comment l'aider, le conseiller, le guider, l'éduquer, l'enseigner, l'évaluer;

d'. quelle est la manière par laquelle il se développe le mieux ?

4. Les recherches sur la forme de l'éducation.

a'. quels sont les objectifs de l'éducation ?

b'. quelles sont et doivent être les matières d'enseignement ? Le rôle et la valeur de chacune ?

c'. comment doivent-elles se répartir pour aboutir à de bons résultats ?

d'. quelles sont leurs bases, leur structure ?

5. Les recherches sur le temps de l'éducation.

a'. quel est le temps le meilleur pour l'éducation par rapport à l'éduqué, à l'éducateur, à la durée, à un temps donné du jour, de la semaine, du mois, de l'année ?

b'. comment l'éducation se passe-t-elle dans le passé, dans le présent et dans le futur ? (dans l'ensemble et pour chacun des éléments ou des conditions).

c'. comment l'éducation doit-elle se dérouler selon un plan prévu ? Comment doit-on planifier l'éducation ?

6. Les recherches sur l'espace de l'éducation.

a'. quels sont les espaces de l'éducation et la valeur de chacun ?

b'. comment l'éducation se passe-t-elle dans une relation interpersonnelle, dans un groupe, dans une institution, dans un système ?

c'. comment l'éducation se passe-t-elle au niveau local, régional, national, international ? (66).

d'. quelle est la différence de l'éducation d'une relation, d'un groupe, d'une institution, d'un système (67), d'un pays à l'autre ?

7. Les recherches sur les instruments éducatifs.

- a'. quels sont les éléments d'éducation ?
- b'. quelle est l'efficacité, la valeur, l'utilisation de chacun ?
- c'. comment les évaluer ?

8. Les recherches sur les méthodes éducatives.

- a'. quelles sont les méthodes pour une meilleure éducation à l'égard de la fin, de l'éducateur, de l'éduqué, de la forme, du temps, de l'espace, des instruments de l'éducation ?
- b'. quelle est l'utilisation, la valeur de chacune ?
- c'. comment les évaluer.

9. Les recherches simultanées sur plusieurs éléments et conditions de l'éducation.

- a'. le rôle de l'éducation dans la société
- b'. la relation de l'éducation avec la politique, la religion.
- c'. le prix et l'efficience de l'éducation
- d'. l'aspect psychologique, sociologique de l'éducation, etc.

10. Les recherches sur la recherche pédagogique elle-même

- a'. ses objets et méthodes
- b'. les résultats obtenus, difficultés rencontrées, applications réalisées
- c'. son évolution, ses organismes
- d'. ses conditions et exigences, etc.

III - Selon le critère du but de recherche.

a) - En ce qui concerne le but de recherche, à la suite des grands auteurs américains et basé sur la "Taxonomie de la recherche scientifique" élaborée par Y. de HEMPTINNE en visant les résultats de recherche, M. G. de LANDSHEERE (68) distingue trois catégories principales :

1. Recherche fondamentale (Basic research, Fundamental Research). "C'est la recherche de connaissances nouvelles et de champs d'investigation nouveaux sans but pratique spécifique" (Y. de HEMPTINNE, J. CONANT, P. BUSH). Le chercheur s'efforce de mieux connaître et comprendre une matière, sans se soucier de l'application des nouvelles connaissances acquises.

2. Recherche appliquée (Applied research) "Recherche ayant un but pratique déterminé, en vue de servir l'humanité dans un de ses besoins" (UNESCO, Y. de HEMPTINNE).

On vise ici à l'application pratique de la connaissance scientifique; c'est le stade intermédiaire entre la découverte et l'utilisation quotidienne, "les premiers efforts de conversion des connaissances scientifiques en technologie" (Président science Advisory Committes, Y. de HEMPTINNE).

3. Recherche de développement technique (Development Research).

Adaptation systématique des données de la recherche appliquée et des connaissances empiriques, en vue de la production et de l'emploi de matériaux, d'appareils, de méthodes ou de procédés nouveaux..."

Après cette distinction, le même auteur note : "La distinction entre recherche fondamentale et recherche appliquée est contestée par maints bons esprits". "La tendance actuelle, nettement accusée aux Etats-Unis, est de ne plus retenir que deux catégories principales : la recherche et le développement (R et D). On subdiviserait subsidiairement la recherche en recherches orientées vers des conclusions, et recherches orientées vers des décisions.

. Recherches orientées vers des conclusions :

Elles sont entreprises en toute liberté. Le chercheur s'intéresse spontanément à un problème (fondamental ou appliqué) et peut en formuler l'énoncé, selon la progression du savoir ou même selon ses préférences ou son intuition de la plus grande utilité.

. Recherches orientées vers des décisions :

Le problème est posé au chercheur par un individu ou un organisme qui attend les résultats du travail pour orienter son action. Parfois, les décisions à prendre se situent dans un avenir proche; dans d'autres cas, il s'agit d'une politique à long terme laissant place à une recherche beaucoup moins "appliquée". De toute façon, le chercheur n'est plus libre de changer de sujet de travail à sa guise (d'autant moins que ceux qui ont demandé l'étude la financent souvent) (69).

b) - Sur un même critère, c'est-à-dire le but de recherche, M. Gabriel AUBIN (70), dans une distinction délicate visant surtout l'efficacité de la recherche, à laquelle s'attachent non seulement les buts poursuivis, mais aussi les méthodes utilisées et les secteurs où la recherche s'effectue, dans une thèse présentée à la

Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg, distingue trois niveaux de la recherche pédagogique : recherche fondamentale, dirigée et appliquée.

1. La recherche fondamentale.

"On appelle cette recherche 'fondamentale', parce qu'elle s'occupe des fondements de la pédagogie, c'est-à-dire des matériaux mis à la disposition des pédagogues par les sciences physiques et humaines. Parmi les sciences de la pédagogie, la philosophie tient une place éminente; c'est pourquoi, l'étude des fins concerne également la recherche pédagogique fondamentale ... Nous ne voulons en rien mésestimer les efforts des praticiens de l'enseignement qui oeuvrent au niveau des ministères de l'éducation. Leur action est indispensable au bon fonctionnement de l'école. Mais nous déplorons le fait qu'on accorde trop peu d'importance à la contribution des philosophes de l'éducation, de ceux qui, s'inspirant des données de la philosophie et de la sociologie, s'interrogent à fond sur les tendances de notre société et les aspirations de l'homme moderne".

2. La recherche dirigée (planification).

"Mais la planification, si elle vaut mieux que l'empirisme, n'est pas encore la prospective. Elle n'est pas cette réflexion lointaine, globale et désintéressée, qui a l'homme pour centre et qui constitue une première étape indispensable de la recherche. La planification est une prévision à court ou moyen terme et elle doit s'insérer dans la ligne d'horizon proposée par la prospective à long terme. C'est là que doit se faire le lien entre la recherche fondamentale à long terme et la recherche appliquée à court terme. Elle est l'instrument de l'Etat à qui il appartient de promouvoir la participation des responsables de l'éducation sur le plan local".

3. La recherche appliquée (opérationnelle).

"La recherche opérationnelle est une recherche pratique ou appliquée. Elle n'ambitionne pas d'étudier les grands problèmes généraux de l'éducation. Ses objectifs, s'ils sont plus modestes, n'en sont pas moins importants. Parce qu'elle s'emploie à résoudre les problèmes quotidiens de l'enseignement dans un contexte particulier, elle constitue un complément essentiel de la recherche fondamentale et de la recherche orientée. Souvent, les principes et les données qui dérivent de ces deux derniers types de recherche, ont besoin d'être réexaminés à la lumière de leur application possible dans une situation locale. A ce niveau, la recherche met donc l'accent sur l'expérimentation, et il lui suffit que ces résultats soient valides à l'échelon local".

"En plus de favoriser l'amélioration d'une situation scolaire, la recherche opérationnelle se propose d'entraîner le personnel enseignant à une vision plus scientifique de son activité : "L'art de l'enseignement s'identifie à la science de l'éducation quand un maître essaie de prédire l'impact de son comportement sur les élèves et de contrôler l'exactitude de sa prédiction".

"Dans une recherche opérationnelle, le personnel enseignant fait appel à des conseillers pédagogiques lorsqu'il en éprouve le besoin. Ce genre de recherche assure la coordination entre les différents niveaux du système. Il s'inspire des études plus générales, et inspire à son tour de telles études. Il permet à la réforme de devenir un processus continu et il corrige de façon permanente ce que la prévision à long terme a d'imprécis. C'est pourquoi il participe à la vision lointaine qui doit caractériser toute démarche éducative. Il s'inscrit d'emblée à l'intérieur de l'attitude prospective qui préconise une adaptation de l'homme et des institutions à la modalité même. Il manifeste tellement cette attitude qu'il obéit à la plupart de ses règles d'action. Nous venons de mentionner à quel titre il permet de voir loin. En favorisant la synthèse des différents aspects de la recherche et les rencontres interdisciplinaires, il nous invite à voir large; parce qu'il procède de problèmes concrets, qu'il se déroule dans un milieu naturel et qu'il vérifie ses résultats, on peut dire qu'il analyse en profondeur; il prend des risques parce qu'il réussit à vaincre la routine et l'inertie; il pense à l'homme, puisqu'il améliore les relations humaines en même temps que l'efficacité de l'enseignement"(71).

c) - En s'appuyant sur les critères de la circulaire du 1er déc. 1971, à la suite de M. LEGRAND, en visant non seulement le résultat, la fonction, mais aussi la méthode, M. GIOLITTO classe la recherche pédagogique en trois types :

1. La recherche fondamentale.

En cherchant à "mieux connaître et comprendre", elle appartient à l'ordre du connaître, de l'observation scientifique. Sa fonction principale est de dégager les lois concernant l'éducation. Dans ce type de recherche, qui se divise en trois types : psychologique, sociologique et économique, le chercheur est en dehors de l'objet qu'il étudie.

2. L'innovation.

Appartenant à l'ordre de la pratique reçue, elle vise à l'efficacité, à l'amélioration du perfectionnement du système éducatif. Elle

prend source dans l'insatisfaction qu'éprouvent les enseignants. Ses résultats obtenus n'ont pas de vigueur suffisante pour être généralisés; c'est pourquoi, elle débouche sur la recherche appliquée véritable ou contrôlée.

3. L'innovation contrôlée, ou la recherche opérationnelle.

Plus solide que l'innovation par le contrôle qui se fait en deux sortes d'évaluation : interne et externe, ayant des liens étroits avec la recherche fondamentale, l'innovation contrôlée se propose des objectifs pratiques et tend à faire évoluer le système éducatif (72).

d) - Dans l'ensemble, ces trois contributions ont très bien mis en relief les deux buts fondamentaux de la recherche pédagogique, à savoir le but théorique qui consiste à mieux connaître et comprendre, et le but pratique qui consiste à mieux agir. En détail, respectivement, la première, celle de M. de LANDSHEERE est la plus nette, car elle ne se base que sur un seul critère : le but, tandis que dans la deuxième et la troisième, on trouve des bases plus confuses : de but, de méthode et d'objet dans la deuxième; de but et de méthode dans la troisième. Pourtant, en appliquant la recherche générale à la recherche pédagogique, la première ne précise pas suffisamment en quoi consiste son ou ses buts pratiques qui sont, selon M. HASSENFORDER, "l'innovation et le changement éducatif" (73). La première se présente comme une modification, une amélioration limitée, localisée, partielle. Elle s'opère facilement dans un système moins centralisé et peut aboutir au deuxième, qui est plutôt une transformation globale du système éducatif. Celui-ci s'opère plus difficilement et se trouve d'ordinaire dans des systèmes centralisés.

Ces analyses nous conduisent à une division plus logique, en deux types de recherche :

1. La recherche fondamentale (74) : définie exactement comme les explications mentionnées.

2. La recherche appliquée : elle vise à l'application dans la pratique éducative quotidienne. Elle comprend les deux sortes de recherche appliquée et de développement technique de G. de LANDSHEERE. Elle se subdivise en deux :

a'. recherche appliquée d'innovation (75) : qui vise innovation, modification, amélioration partielle, précise, localisable.

b'. recherche appliquée de changement :
qui vise au changement global du système éducatif.

IV - Selon le critère du statut institutionnel de recherche

a) - En recherchant le statut organique qui régit l'activité et le fonctionnement de la recherche, M. Guy AVANZINI (76) a distingué six groupes d'organismes de recherche pédagogique :

1. Les organismes privés :
 - a'. en continuité avec l'enseignement privé
 - b'. en continuité avec l'enseignement public.
2. Les organismes qui relèvent de l'enseignement supérieur :
 - a'. les UER des sciences de l'éducation
 - b'. les UER spécialisés dans un type déterminé de recherche.
 - c'. les laboratoires de recherche pédagogique.
3. Les organismes publics nationaux
 - a'. à compétence générale
 - b'. à compétence spéciale
4. Les organismes internationaux
 - a'. publics
 - b'. privés
5. Les organismes qui s'attachent aux problèmes extra-scolaires
 - a'. l'éducation familiale
 - b'. animation socio-culturelle
 - c'. enfance inadaptée
 - d'. éducation des adultes
 - e'. la catéchèse
6. Les organismes qui diffusent la recherche.

b) - Cette division nous donne une description assez complète des organismes de recherche qui existent actuellement en France. Pourtant, elle n'est pas tout à fait claire car, le mot "statut" signifie surtout le côté légal qui d'ordinaire distingue deux sortes de droits : public et privé. En s'appuyant donc sur le côté

légal du statut, nous distinguons deux sortes de recherches ou plutôt deux types d'organismes de recherche pédagogique (communs aux autres recherches d'ailleurs).

1. Les organismes publics : sont ceux dont le fonctionnement est prescrit par l'autorité publique, c'est-à-dire l'Etat. Leurs recherches sont qualifiées par le même terme.

2. Les organismes privés : sont ceux dont le perfectionnement est prescrit par l'autorité privée. Leurs recherches sont nommées également privées.

Au sujet de cette distinction, il faut faire deux remarques:

. Premièrement, les organismes (publics ou privés) peuvent s'occuper soit de la seule recherche, soit en même temps d'autres activités annexes, par exemple d'information, d'enseignement, de formation, de coordination, etc.

. Deuxièmement, les recherches publiques ou privées entreprises par ces organismes peuvent être réalisées dans plusieurs dimensions :

- * dans leur étendue : elles peuvent être locales, régionales, nationales ou internationales.
- * dans leur réalisation : orientées vers des conclusions (ou libres) ou vers des décisions (ou recommandées) (77).
- * dans leur élaboration : personnelles ou collectives (77)
- * dans leur relation : divergentes ou convergentes (77)
- * dans leur but : académiques (ou universitaires) et désintéressées qui sont normalement accompagnées d'enseignement, ou industrielles, recherchant un intérêt économique et financier.
- * dans leur fin: elles peuvent être fondamentales ou appliquées.
- * dans leur méthode : réflexives, documentaires ou expérimentales.
- * dans leur objet : s'orienter aussi bien vers l'éducation dans un élément ou condition spéciale, ou dans plusieurs simultanément, que vers la recherche pédagogique elle-même.

Ces deux remarques montrent suffisamment la nature différente des organismes de recherche pédagogique proposée par L. LEGRAND à la réflexion des directeurs d'institut de recherche en matière d'éducation, en vue d'esquisser ce que devrait être une institution théoriquement parfaite, dans le Colloque de Londres du 10 au 12 novembre 1971 (78).

Elles montrent également la complexité de la recherche pédagogique que notre analyse illustre largement. Sans une précision de l'objet, de la méthode, de la fin et du statut, on reste facilement dans la confusion en utilisant une même expression "la recherche pédagogique".

Les constatations précédentes, en poursuivant les documents et en déterminant la signification actuelle de la recherche pédagogique, ont ainsi ouvert les perspectives à bien des réflexions et des études. Mais la question la plus importante et la plus pratique, semble-t-il, devrait être de s'attacher à une synthèse critique de son évolution : Comment a-t-elle évolué et s'est-elle développée ? Quels sont les résultats qu'on peut en tirer pour mieux connaître et pratiquer l'éducation ? L'importance de la question vient d'une raison pratiquement très simple : c'est la prise de conscience et le compte-rendu de la route parcourue qui permet de s'interroger sur ce qu'il faut ou ce qu'il faudrait faire dans l'avenir au bénéfice des résultats les meilleurs.

Il semble que quelques auteurs, tels que MM. MIALARET, JUIF, DOVERO, LEGOUX, LEGRAND, se basant sur l'histoire civile, classifient les étapes évolutives de la recherche pédagogique selon les dates de la première et deuxième guerre mondiale. Mais en négligeant l'évolution de la recherche elle-même, l'intégrant dans une autre, cette classification nous semble trompeuse. Par contre, si l'on recourt à des études documentaires dont l'évolution méthodologique, correspondant largement avec celle des activités de recherche, est nettement discernée, et si l'on s'appuie sur l'histoire de la pédagogie (c'est-à-dire des pensées éducatives) et des sciences de l'éducation dont l'évolution accompagne parallèlement celle de la recherche, on constate trois étapes qui se distinguent nettement :

a) - En rendant compte de l'état de la recherche pédagogique en France au début du siècle, dans un article publié en 1910, G. VATTIER, professeur à l'Université de Caen, n'a pu signaler que les travaux d'A. BINET. Cela est vrai pour la pratique de la recherche. Mais ce n'est pas un inventaire complet, car les enseignements de la pédagogie à l'université, surtout à la Sorbonne, inaugurés par M. MARRION en 1887, puis entrepris par F. BUISSON et E. DURKEIM, apportèrent également leurs contributions à la recherche pédagogique, notamment dans le domaine de la théorie dont ils justifiaient la possibilité, la légitimité et la validité. A ce propos, les travaux de E. DURKEIM sont indéniablement importants. (Malheureusement, il est mort en 1912 et la chaise de pédagogie fut

supprimée. C'est pourtant grâce aux travaux de ces chercheurs et professeurs que la recherche pédagogique fut réalisée et justifiée pour la première fois en France. C'est l'étape de sa naissance.

b) - Après les oeuvres du chercheur fondateur et du premier théoricien, en existe-t-il d'autres ? Lesquelles ? De qui ? En réalité, plusieurs travaux ont été entrepris. Mais il faut noter immédiatement qu'ils sont très disparates et partiels. Grosso-modo, on constate quatre groupes d'activités, qui ont été réalisées à partir de la fin de la première guerre mondiale. Ce sont :

1. celles qui furent réalisées dans les centres où travaille A. BINET, à savoir la Société libre avec MM. SIMON, BOURJADE, Mme Suzanne FOREL-MAISONNY et le laboratoire de la Sorbonne avec M. WALLON, OLERON, FRESSE, etc...
2. celles qu'entreprit l'administration éducative, dont l'IPN et ses centres régionaux et départementaux, CRDP et CPDP, semblent avoir été les organismes les plus actifs. Telles sont les actions de R. GAL...
3. celles que mettent en oeuvre les universités, instituts universitaires, écoles supérieures telles que les U.E.R. de médecine, l'Ecole Normale Supérieure de St Cloud, l'Université des Lettres de Lyon et de Strasbourg;
4. enfin celles qu'effectuent les associations savantes d'intérêt pédagogique, telles que les Compagnons de l'université, l'Association Française de l'Education moderne, l'Association Internationale de la Pédagogie Expérimentale en Langue Française, etc... En raison de la longueur du temps et du nombre modeste, sinon de l'évolution lente, des activités de recherches, nous qualifions cette étape comme celle d'imprégnation.

c) - Si peu nombreuses, si lentes et si disparates qu'elles aient été, ces activités engendrèrent des résultats indéniables qui, sous l'excitation des retentissements à l'étranger, notamment dans les pays européens et dans des pays francophones voisins, se développent, s'enrichissent, à partir des années soixante. L'année 1967 peut être considérée comme l'année I où la recherche pédagogique fut dotée des structures nécessaires et d'un statut assez solide pour qu'on puisse parler d'une unité de son

existence et de son organisation. En effet, cette année-là, se tourne une nouvelle page de l'histoire de la recherche pédagogique, qui se manifeste par plusieurs faits. La création, au mois de février, des U.F.R. des sciences de l'éducation assure la formation et le statut des chercheurs. L'innovation de l'IPN, qui crée un département des études et recherches en éducation, ainsi que la création d'un bureau national de recherche en éducation, perfectionne la coordination et la documentation des recherches. Le colloque d'Amiens et la diffusion massive des informations ont su sensibiliser l'opinion publique. Avec ces modalités riches et bien structurées, cette nouvelle étape ne saurait être nommée que structuration de la recherche pédagogique.

Cette évolution une fois constatée, plusieurs questions détaillées se posent immédiatement : Comment se sont développées ces étapes ? Quelles sont les facilités rencontrées par chaque étape ? Quelles sont leurs difficultés ? C'est à cette série de questions, que nous nous attacherons maintenant.

NOTES DU CHAPITRE II

1. voir par exemple : FLANCHARD (E). - o.c., p. 16.18
2. voir note 1 du chapitre I
3. MIALARET, G. - nouvelle pédagogie scientifique - Paris P.V.F. ; 1954. - 125 p.
4. LANSHEERE, Gaston de). - Introduction à la recherche en éducation. - Paris : Colin ; 1961. - 205 p.
5. GUYOT (Yves) ; PUJADE - RENAUD, (Claude) ; ZIMMERMAN, (Daniel). - La recherche en éducation ; Paris : E.S.F. 1974. - 151 p.
6. voir note 59 du chapitre I
7. AVANZINI, (Guy). - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire. - Toulouse : Privat ; 1975. - 282 p.
8. Informations bibliographiques en sciences de l'éducation. - INRD. Service des Etudes et recherches pédagogiques. Depuis 1975. voir également les notes 45 et 46 du ch. I
9. voir chapitre 7
10. voir chapitre 1 sur la documentation de la recherche pédagogique
11. BUYSE (R) o.c.
12. FLANCHARD (E) o.c.

13. LANDSHEERE (G de) o.c.
14. voir note 1 du ch. II
15. MIALARET (G), in sciences de l'éducation, n 3 + 4, 1968, p. 11
16. LANDSHEERE (G de), o.c., p 15-16
17. BARR (A. S.), cité par G. de LANDSHEERE, oc p. 15
18. Cité par MIALARET (G), Nouvelle pédagogie scientifique, p. 1
19. LANDSHEERE (G de), oc, p 25-26
20. voir DAUZAT (A), DUBOIS (J) et FITTERALD (H), Nouveau dictionnaire étymologique, Paris, Larousse 1964, p. 546 - BLOCK (O) et VON HARTBURG (J), Dictionnaire étymologique de la langue française, Sirey G. Blon, Paris, PUF, 1968, p. 471
PICOCHÉ (J), Nouveau dictionnaire étymologique du français, Paris, Hachette - Tchoud, 1971, p. 502 -
LITRE (E), dictionnaire de la langue française, Paris, GALLIMARD - Hachette, 1971, t. 5, p. 1612-1613
21. DEBESSE (J) - Défi aux sciences de l'éducation, conférence du congrès international sur l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, organisé par l'Association internationale des sciences de l'éducation à Paris, du 3 au 7 septembre 1973, multironéotypé, p. 2
22. DEBESSE (J) in TSP, t. 1, p. 7
23. Ibid, p. 12
24. DURKEIM (E), Education et sociologie. - Paris : PUF ; 1968 ; p. 69

25. DOTRENS (R) et NIALARET (G) in TSF, p. 30, voir également NIALARET (G), Introduction à la pédagogie, p. 8-9.
26. DEBESSE (M.), in TSF, t. 1, p. 11
27. HUBERT (R), oc p. 5 : LANDSHEERE (G de), oc, p. 11
28. LANDSHEERE, oc, p. 14
29. PLANCHARD (E), oc, p. 6
30. voir chapitre 3, voir également BUYSE (R), oc, p. 129-139
31. BUYSE (R), oc, p. 12
32. Ibid
33. PLANCHARD (E), oc, p. 35-38
34. voir TSF 1, p. 129-139
35. BUREAU INTERNATIONAL DE L'EDUCATION - Genève ; la recommandation aux Ministres de l'Instruction publique concernant l'organisation de la recherche pédagogique ; n. 60, GENEVE, l'éditeur, 1966
36. LANDSHEERE (G de), oc, p. 18
37. Ibid : p. 12
38. Ibid : p. 18
39. NIALARET (G) préface in LANDSHEERE (G de), oc, p. 9
40. LANDSHEERE (G de), oc, p. 15
41. Ibid, p. 16-17

42. LEGOUX (Y), Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France, in Etudes et Documents, n. 1, 1960, p. 9
43. AVANZINI (G), Cours professé inédit à l'Institut de Psychologie, de sociologie et de pédagogie de Lyon, 1973-1974
44. voir chapitre 3
45. Cité par BUYSE (R), oc, p. 143
46. Cité par LANDSHEERE (G de), oc, p. 19
47. Ibid, p. 18
48. Ibid, p. 1
49. AVANZINI (G) - Introduction aux sciences de l'éducation. Toulouse, Privat ; 1975. - p. 11
50. BUREAU INTERNATIONAL DE L'EDUCATION. Genève. - oc,
51. BUYSE (R), oc, p. 119-128 ; 142-145
52. NIALARET (G), Nouvelle pédagogie scientifique, oc, p. 17-22
53. Le mot "empirique" est utilisé dans ce rapport dans son sens scientifique : c'est-à-dire pour désigner les recherches axées sur les expériences et des observations systématiques, assorties d'une solide méthode et d'un schéma scientifique (note du bulletin)
54. Bulletin d'information, Conseil d'Europe, n. 2 1974, p. 94, voir également ibid, p. 95-97 n. 1972, p. 31-53
55. NIALARET (G) in TSP, t. 1, p. 135
56. Ibid, p. 138

57. Ibid, p. 39
58. NIALARET (G) exposé d'introduction aux travaux du congrès in l'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, congrès international des sciences de l'éducation, Paris, 3-7 sept. 1971, Paris ; cercle de la librairie, 1973, p. 16
59. BUYSE (R), oc, p. 148-155
60. Ibid, p. 59
61. LE SENNE (R), introduction à la philosophie, 5ème éd., Paris, PUF, 1970, p. 293
62. voir l'observation signalée par CIOGLIOTTO, définition et finalité de la recherche pédagogique in Bulletin de liaison des chercheurs en pédagogie de l'académie de Grenoble n. 4, sept. 1973, p. 3, voir également NIALARET (G) in TSP, p. 138
63. AVAREZINI (G), cours professé inédit à l'Institut de psychologie, de sociologie et de pédagogie, de Lyon, 1973-1974
64. LANDSHERE (G de), oc, 13-17
65. Les sous-titres ne sont donnés qu'à titre d'exemple. Car on peut les analyser largement et richement à plusieurs égards, par exemple aux différents niveaux
66. Généralement on distingue trois niveaux :
- le micro-niveau : l'éducation est étudiée au niveau de l'individu
- le niveau intermédiaire : c'est le niveau du groupe
- le macro-niveau : c'est le niveau national ou international
(voir NIALARET, in: sciences de l'éducation, n. 3-4, 1968, pp. 12-14 ; BI/CCC/2-74, p. 92)

57. On distingue deux niveaux de système éducatif :
Microsystème lorsqu'il s'agit de ce qui se passe dans la salle de classe et les effets divers des différents comportements possibles ; et macro-système lorsqu'il s'agit de ce qui se passe à une échelle plus grande (voir n. 11 ; et l'éducation, 12-12-1971)
58. LANDSHREER (G. de), oc, p.
59. Ibid, p. 25-26
70. AUBIN (Gabriel), la recherche en pédagogie, in: prospective, vol. 6, n. 1, MONTREAL fév. 1970, pp. 17-20
71. FOSHAY (A. W.) et HALL (J. A.), Research for Curriculum Improvement, ASCO, WASHINGTON, 1957, p. 6 (note de J. AUBIN)
72. GIOGLIOTTO, oc, p. 1-7, voir également la classification des types de recherche pédagogique dans les textes officiels
73. HANSENFORDER (J), l'innovation dans l'enseignement, Paris, Castorman 1972, p. 7-9
74. M. DEBESSE refuse l'existence de la recherche fondamentale éducationnelle, voir DEBESSE (M), défi aux sciences de l'éducation, oc, p. 9 - 1. LEGRAND identifie la recherche fondamentale à la recherche en vue des conclusions (voir SI/CCC/2 : 1971, p. 60-61). Ce n'est pas tout à fait vrai car les critères sont nettement différents : la recherche fondamentale s'appuie sur la fin, le résultat de la recherche, tandis que la recherche en vue des conclusions peut être aussi bien appliquée que fondamentale (cf LANDSHREER, (G. de) oc, p. 25)
75. En ce qui concerne les domaines spéciaux et les processus par lesquels l'innovation est élaborée et

diffusée, voir L. LEGRAND - innovation, recherche et politique dans le domaine de l'éducation, rapport de synthèse, in BI/CCC, n. 2, 1974, p. 58

76. AVANZINI (G), oc

77. voir LANDSHEERE (J. de), oc, p. 25-26

78. FI/CCC, n. 1, 1972, pp. 30-31

DEUXIEME PARTIE

PREMIERE PERIODE
DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE:
LA NAISSANCE

En vue de réfléchir sur les modalités et, notamment, les difficultés de la période de naissance de la recherche pédagogique, nous devons nous demander d'abord comment la recherche a été créée en France, comment elle a évolué, quelles difficultés elle a rencontrées . Or la documentation réunie nous semble affirmer unanimement qu'elle a été créée en France avec Alfred BINET et consolidée par les justifications d'Emile DURKHEIM, mais a rencontré, dans cette période, plusieurs difficultés, notamment d'ordre scientifique et épistémologique. Nous allons donc étudier d'abord le rôle d'Alfred BINET dans la recherche pédagogique en France et l'existence de la recherche pédagogique en France après lui.

CHAPITRE III

LE ROLE D'ALFRED BINET DANS LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE

L'objet de ce chapitre est de s'intéresser sur ce que BINET a fait pour la recherche pédagogique en France plutôt que sur sa personnalité. Certes, nous ne voulons point recuser les affirmations de nos devanciers comme MM. SIMON, CLAPAREDE, BUYSE, DOTRENS, DEBESSE, ZUZA, MIALARET, AVANZINI, etc. (1); elles concernent plus ou moins notre problème, surtout quand elles ont été élaborées en fonction d'expériences vécues par leurs auteurs avec BINET ou basées sur des analyses approfondies.

Nous voulons seulement préciser notre objet d'étude : tandis que le leur vise principalement BINET, le nôtre vise avant tout la recherche pédagogique puis, dans ce cadre, la contribution de BINET. Mais il est très possible que les résultats de ces deux approches ne diffèrent guère.

Ainsi précisé, ce problème implique inévitablement les questions suivantes : Qui est BINET ? Qu'a-t-il fait ? Et qu'a-t-il fait pour la recherche pédagogique en France ? Pour le savoir, nous scruterons son hérédité, sa personnalité, son cadre de vie et, surtout, ses travaux (2). Les premiers nous révèlent qu'il est un chercheur. Les derniers nous montrent qu'il est un chercheur en pédagogie quant à l'objet central, et le fondateur de la recherche pédagogique quant à sa méthode.

A. ALFRED BINET, UN CHERCHEUR EN PEDAGOGIE

I. Alfred BINET, un chercheur

Le 20 octobre 1911, deux jours après la mort d'Alfred BINET, M. MALAPERT, alors vice-président de la Société Libre pour L'Etude Psychologique de l'Enfant (3), en prononçant les paroles d'adieu

au défunt, disait: "Tel fut le philosophe, le chercheur, l'écrivain que nous pleurons (4)". Les autres interprètes d'Alfred BINET le considérèrent comme un savant, un psychologue, un pédagogue et même un éducateur (5). Or, philosophe, BINET ne l'est guère (6). Educateur, il est difficile de lui attribuer complètement cette qualification (7). Ecrivain, savant, psychologue, pédagogue, il est tout cela, mais en fonction de ses recherches et grâce à elles. Nous croyons donc que le jugement du Comité de l'Evaluation de l'Académie des Sciences Morales et Politique est plus exact lorsqu'il indique: "Il aime la recherche et la pratique comme un observateur et un expérimentateur (8)". Cette qualité de chercheur attribuée à BINET est très souvent négligée par ses interprètes. Nous essaierons donc de la mettre en lumière en insistant sur les trois points suivants : son hérédité, ses qualités personnelles et son cadre de vie

a/. Tout d'abord, au point de vue héréditaire: BINET descend d'une lignée de médecins, profession qui, depuis Claude BERNARD, est au premier rang de la recherche. Parmi ses ascendants, on trouve au moins quatre médecins: son père, son grand-père, le grand-père de sa mère et un autre de ses ascendants. Citons une petite anecdote rapportée par M. BERTRAND: "Petit fils de médecin, fils d'un médecin et d'une artiste peintre qui était élève de HENNER et l'auteur de plusieurs toiles remarquées... Un de ses ascendants était le docteur RICHELMI qui servit comme chirurgien dans les armées de NAPOLEON Ier, fit la campagne de Russie et a laissé plusieurs études médicales et climatologiques. Le grand-père de sa mère, M. JORDAN, fut également médecin et maire de Marseille. Un autre aïeul, Antoine DESVERNEZ, avait été anobli par LOUIS XVI pour avoir établi des relations commerciales entre Marseilles et Odessa (9)". En considérant cette lignée et en ne regardant l'hérédité que sous l'aspect des aptitudes définies (10), nous pouvons affirmer avec le même auteur que : "Nous croyons que l'hérédité de BINET fut surtout scientifique et pratique, mais heureusement complétée, par sa mère, au point de vue artistique. Ces trois aspects se retrouvent dans sa vie (11)". Comment cette hérédité, très favorable à la recherche se manifeste chez lui, voilà ce que les témoignages sur ses qualités personnelles vont nous révéler.

b/. Parmi eux, nous en retiendrons quatre suivants en raison de la connaissance profonde et intime qu'ils révèlent. Ce sont ceux de Madeleine BINET (12), sa fille aînée ; de M. BEAUNIS (13), le directeur du Laboratoire de Psychologie Physiologique à la Sorbonne ; du docteur Th. SIMON (14), son ami le plus intime et collaborateur au Laboratoire-Ecole de la rue Grange-aux-Belles ; enfin, du professeur Ed. CLAPAREDE (15), son collègue à Genève. Pour les deux premiers, c'est simple, car il n'y a pas d'autre texte. En ce qui concerne les deux derniers, nous en choisissons qui furent écrits immédiatement après la mort de BINET, car ils semblent à la fois spontanés et synthétiques.

Pour que ses traits personnels soient mieux mis en lumière, nous ne citons pas les textes tels quels -ils sont très faciles à trouver-, mais préférons en dégager les points principaux. Or, si nous suivons successivement les témoignages, voici ce qu'ils disent de sa personnalité :

pour Madeleine BINET

1. Attrait pour les plaisanteries, les farces innocentes
2. Vénération profonde pour le travail, passion du travail

pour M. BEAUNIS

3. Profondeur de son intelligence
4. Vivacité d'esprit toujours en éveil
5. "Il savait découvrir quelque chose qui n'avait pas été vu avant lui, émettre des aperçus nouveaux, tenter des voies inexplorées"

pour Th. SIMON

6. Surprenante activité cérébrale (16)
7. Constante originalité de points de vue
8. Abondance de sa production (16)
9. Grande facilité de travail
10. Observation concrète
11. Mémoire excellente

12. Extrême modestie
13. Inquiétude devant la flatterie
14. Probité scientifique
15. Complète indépendance
16. Franchise brutale

pour Ed. CLAPAREDE

17. Ecrivain de talent, d'une clarté parfaite
18. Doué d'un esprit scientifique des plus rigoureux
19. L'esprit le plus curieux, le plus observateur, le plus fin
20. Il déployait dans ses investigations une étonnante ingéniosité
21. Virtuosité
22. Profondément original
23. Absolue indépendance d'esprit
24. Facilité extraordinaire de travail
25. Beau type de chercheur romantique à réaction rapide
26. Nullement éteint par les succès mondains
27. Nullement désireux de décorations
28. Vrai sage
29. N'a jamais repoussé les travailleurs sérieux
30. Inexorable pour tous ceux qu'il sentait guidés par d'autres mobiles que la recherche de la vérité
31. Aucun amour propre
32. La polémique l'intéressait peu
33. Possédait à un haut degré le sens du comique
34. Homme de coeur, ami affectueux et fidèle
35. Modestie la plus parfaite
36. Certaine timidité, voire même un peu de sauvagerie.

Si nous voulons synthétiser ces qualités en deux catégories: morales et intellectuelles, en voici le tableau synoptique:

les qualités morales

1. Bonne humeur, comique, farceur innocent
2. Travailleur, studieux
3. Modeste
4. Inquiet devant la flatterie
5. Franc

6. Sage
7. Aucun amour propre
8. Aucune attirance pour la polémique
9. Homme de coeur, ami affectueux et fidèle
10. Certaine timidité, voire même un peu de sauvagerie

les qualités intellectuelles

1. Profondeur de son intelligence
2. Vivacité d'esprit toujours en éveil
3. Esprit de découverte
4. Surprenante activité cérébrale
5. Constante originalité
6. Observateur concret, minutieux
7. Mémoire excellente
8. Esprit d'une clarté parfaite
9. Esprit scientifique, curieux, rigoureux, fin
10. Etonnante ingéniosité
11. Virtuosité d'esprit
12. Indépendance d'esprit
13. Réaction rapide
14. Recherche de la vérité

Au regard de ces qualités, surtout les qualités intellectuelles, que les témoins relèvent en BINET, on ne peut douter de son aptitude personnelle à la recherche. Pourtant, avoir ces aptitudes et ces qualités ne suffit pas à qualifier quelqu'un comme chercheur. Il faut aussi un cadre de vie favorable, car "le comportement est une fonction du milieu qui existe quand le comportement apparaît (17)".

c/. Or, en ce qui concerne son cadre de vie, vu ses travaux et les milieux où il travaillait, on peut affirmer que, né à Nice le 11 juillet 1857, Alfred BINET a mené une vie vouée toute entière à la recherche jusqu'à sa mort à Paris, le 18 octobre 1911, à l'âge de 54 ans. Cela est manifeste dans sa biographie, dans laquelle, si on la résume, il n'y a que deux étapes possibles: celle de l'écolier-étudiant et celle du chercheur.

Ses études s'orientent au début vers le droit (18), puis vers les sciences naturelles (19), en glissant vers la médecine (20).

Quant à ses recherches, il les commence avec BEAUNIS au Laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne (21) où il travaille jusqu'à sa mort prématurée, au moment de laquelle "le bilan (du laboratoire) est riche et multiple" (22). "naturellement, il travaille

encore dans d'autres centres de recherche dont nous parlerons plus tard (23). Maintenant, disons seulement quelques mots sur sa carrière de recherche à la Sorbonne, où le titre de chercheur lui est officiellement attribué.

L'arrivée de BINET au Laboratoire de la Sorbonne était, comme dit Th. SIMON, "un hasard curieux" (24). Selon les paroles de BEAUNIS (25), on doit dire que ce sont ses travaux psychologiques qui le lui rendirent acceptable et ceux-ci ont déjà été préparés depuis longtemps grâce aux conseils précieux de RIBOT (26).

Cette rencontre avec BEAUNIS se fit en 1892, c'est-à-dire trois ans après l'ouverture du Laboratoire "créé sur la proposition de Louis LIARD, directeur de l'Enseignement supérieur, par arrêté ministériel du 29 janvier 1889 et rattaché à l'École Pratique des Hautes Etudes (section des sciences naturelles)" (27) pour accompagner l'enseignement de Th. RIBOT, chargé de la chaire de psychologie expérimentale au Collège de France (28).

Entré au Laboratoire, il est nommé tout de suite préparateur (29) et devient vite le directeur-adjoint de BEAUNIS (30) auquel il succéda lors de sa retraite, à la fin de 1894 (31). "L'activité de BINET est alors considérable" (32); si bien que, en 1964, dans son discours à l'occasion du 75ème anniversaire du Laboratoire, H. PIERON a considéré BINET comme le représentant d'une des trois grandes étapes de la vie du Laboratoire (33).

Cette activité ne peut être expliquée que par son "existence toute entière consacrée à la recherche", comme en témoignait M. GLEY, son cousin par alliance, à F.L. BERTRAND : "Vivant en reclus volontaire, entre sa femme et ses deux filles, ne s'occupant que de ses études, indifférent à toute vie mondaine, insouciant de toutes relations utiles ou profitables, le travail seul l'intéressait. Jamais il n'accepta ni ne rechercha (sauf une candidature à la succession de RIBOT, au Collège de France, candidature soutenue par le physiologiste MAREY dont il employait les appareils ingénieux, et par quelques amis qui le considéraient déjà comme le représentant le plus qualifié de la psychologie positive en France), aucun emploi lucratif. Une fortune modeste et son goût de la retraite lui rendirent possible cette existence toute entière consacrée à la recherche" (34).

Ainsi voit-on que, fort d'une hérédité et d'une personnalité favorables à la recherche, en réalité, Alfred BINET a assumé des fonctions originales et importantes de chercheur pendant toute sa vie : préparateur, directeur-adjoint puis directeur. Il est donc incontestablement, avant tout et surtout, un chercheur.

II. Alfred BINET, un chercheur en pédagogie

Dans quel domaine BINET est-il un chercheur ? On peut se contenter de répondre à cette question en précisant l'objet central de ses recherches. Or à propos de l'étude de celui-ci, on découvre que les quatre thèses soutenues à la Sorbonne, à Louvain et à Lyon se différencient. Grosso modo, il y a deux positions. La première (35), soutenue communément par MM. MARTIN, BERTRAND, et ZUZA, se contente de ~~regarder~~ **regartir** les recherches de BINET en trois périodes successives :

1. Les travaux du début et de psychologie morbide (36); influence de la Salpêtrière (37).
2. La psychologie normale (38) à la Sorbonne (39).
3. La psychopédagogie (40) dans les écoles (41).

La deuxième, soutenue par G. AVANZINI, pour qui "apparemment oratique et vraisemblable, cette distinction chronologique ne manque pas d'être trompeuse (42)"; il affirme en effet qu' "une étude plus attentive révèle la constance et la permanence, donc la simultanéité des trois séries de préoccupations" (43). Autrement dit "l'analyse des textes permet donc de penser que, malgré l'éparpillement apparent des thèmes, la multiplicité des problèmes abordés et l'abondance des publications, il y a dans l'oeuvre de BINET une profonde et réelle stabilité de dessein, dépassant la psychologie générale qui, en tant que telle, s'attache à ce qui est commun à tous les esprits et néglige ce qui les singularise pour rechercher l'universalité des processus mentaux et veut, selon une formulation qu'il se déclare le premier à employer, élaborer 'la psychologie individuelle' (44) qui est 'inséparable d'une pédagogie individuelle'" (45).

Sans entrer dans la discussion n'i prendre parti, une lecture attentive des publications de BINET exige de nous, inévitablement, une combinaison de ces deux positions. Car, d'une part, comme le dit M. AVANZINI, il y a "une émergence des problèmes d'ordre pédagogique dans la pensée de BINET" (46), ce que les trois premiers auteurs ne nient pas non plus; au contraire, ils tendent à unifier les recherches (47) de BINET d'une manière ou d'une autre. Ces recherches, d'autre part, marquent des préférences successives qui semblent correspondre aux trois étapes de sa vie, à savoir, à la Salpêtrière, à la Sorbonne et dans les écoles (48).

Ainsi, l'une ne nie pas l'autre; au contraire, elles se clarifient mutuellement, car c'est l'objet central qui dirige et unifie les recherches; en revanche, ce sont les étapes ou les préférences de recherche qui vont enrichir l'objet central.

a). Cependant, on ne peut pas préciser l'objet central des recherches sans s'interroger sur son but, car celui-ci dépend de celui-là. Quel est donc le but des recherches d'Alfred BINET ? Notons bien qu'il est surtout pragmatique (49). Dans cet esprit, à plusieurs reprises, il a déclaré clairement qu'il vise le savoir théorique, bien entendu, mais ne s'arrête pas là, car il vise en même temps, et surtout, la pratique. Et, pour lui, pratique signifie pédagogique. En 1906, il déclare : "Dans toutes nos recherches, nous avons constamment la préoccupation suivante : il ne s'agit pas d'arriver à quelque vérité abstraite ayant une portée scientifique et philosophique, mais n'étant pas susceptible d'application. Il faut être pratique, c'est-à-dire pédagogique " (50). Cela est encore mieux exprimé dès 1904 : "Notre ambition n'est pas seulement de faire une oeuvre de science positive, elle vise un autre but : elle prétend faire ici une oeuvre d'éducation qui a son importance sociale." (51) Il est donc indiscutablement évident que c'est l'oeuvre de l'éducation qui constitue le but de ses recherches. C'est lui qui motive ses recherches; c'est lui aussi qui les oriente nécessairement vers un certain objet central.

b). Quel est donc l'objet central des recherches d'Alfred BINET ?

Pour le savoir, il est indispensable d'étudier la liste de ses publications (voir notre bibliographie). Ce regard, à notre avis, sera très profitable, d'une part, pour montrer les objets de recherches réalisées par A. BINET, d'autre part, pour illustrer ses préférences successives, à travers lesquelles, pourtant, un objet central demeure. En outre, on y verra l'originalité et, surtout, l'abondance des travaux de BINET

Certes, à la lecture de cette liste, il serait possible de prendre l'objet le plus étudié, le plus marqué pour l'objet central. C'est le cas de M. ZUZA, pour qui c'est la psychologie de l'intelligence. Il écrit : " En dépit

de la variété des domaines qui ont abordé son activité intellectuelle, BINET paraît avoir toujours été hanté par un but unique. Dans les écoles comme à la Sorbonne et à la Salpêtrière, il cherche en définitive à pénétrer le mystère de l'intelligence humaine. On l'appellerait volontiers 'le psychologue de l'intelligence'." (52)

Une autre opinion plus originale se fonde sur les affirmations de BINET lui-même, qui semble indiquer deux directions différentes.

La première s'oriente vers la psychologie différentielle. Il l'a affirmé lui-même dans La Suggestibilité, édité en 1900 : "Cet ouvrage est l'exécution d'une toute petite partie d'un plan beaucoup plus général. Le plan, auquel je travaille depuis bien des années, et pour lequel j'amasse des matériaux dont la plupart n'ont pas encore été publiés, consiste à établir la psychologie expérimentale des fonctions supérieures de l'esprit, en vue d'une différenciation des individus. J'ai déjà publié, avec Victor HENRI quelques aperçus sur cet ensemble de recherches, en donnant à ces aperçus le nom sommaire de psychologie individuelle." (53) En 1904, il ré p è t e cela en montrant la convergence de ses travaux vers un même but : "Malgré les différences très manifestes de personnes, de problèmes, de décors et de technique, tout cela tend vers le même but : relever les différences psychologiques individuelles afin d'établir expérimentalement une classification des caractères." (54)

La deuxième porte sur les choses de l'éducation. Dès 1894, l'année même où il assumait la direction du Laboratoire physiologique à la Sorbonne, BINET a déclaré : "Depuis plusieurs années, je poursuis des recherches sur les diverses formes de la mémoire, avec l'idée directrice que ces recherches pourront être de quelque utilité pour la pédagogie." (55) A la fin de sa vie, ce même objet central s'affirme dans son testament de pédagogie d'une manière plus nette et plus synthétique. Il y déclare que toutes les recherches poursuivies pendant trente ans, c'est-à-dire depuis 1880, l'année de sa première publication "De la Fusion des Sensations semblables", visent à apprendre sur les choses de l'éducation. (56)

Naturellement, l'opinion de M. ZUZA ou d'autres sera moins pertinente à cause de sa subjectivité, de sa partialité, et de l'affirmation de BINET, d'autre part. Pourtant, même en la né-

gligeant pour ne nous occuper que de celle de celle-ci, se posent encore de nombreuses questions. Etant donné que BINET a indiqué deux directions pour objet central de ses recherches, on se demandera si elles sont séparées, parallèlement, et successives ou si, plutôt, elles s'unifient, se complètent pour n'en constituer qu'une seule ?

Pour le savoir, demandons-nous laquelle, parmi elles, constitue l'objet central de ses recherches. A cette fin, il suffit de nous appuyer sur ces deux critères :

1. cet objet doit être dans la ligne du but visé;
2. il doit être suffisamment large pour embrasser toutes les recherches de BINET.

Il est clair que la première direction, selon laquelle l'objet central de ses recherches est la psychologie différentielle, ne satisfait pas au premier critère, au moins d'une manière directe, car, ainsi que nous l'avons noté, son but c'est l'oeuvre de l'éducation. Elle ne satisfait pas non plus au deuxième critère car, selon BINET, la psychologie différentielle ne se compose que des quatre groupes d'études suivants: les races, les malades mentaux, les criminels et les enfants (57). Or, parmi ses recherches, il s'en trouve qui ne peuvent s'incorporer à aucun des groupes ci-dessus mentionnés de la psychologie différentielle; par exemple celles qui portent sur les méthodes et les programmes d'enseignement.

S'il en est ainsi, pourquoi BINET a-t-il dit que la psychologie différentielle constitue l'objet central de ses recherches? Pour répondre à cette question, il faut lire son testament de pédagogie, dans lequel il indique un autre objet central plus large, qui est l'oeuvre de l'éducation, dans laquelle la psychologie différentielle est préliminaire.

Il est bien évident que cette deuxième direction correspond pleinement au premier critère. Mais il nous reste à savoir si elle peut envelopper toutes les recherches de BINET, et correspondre aussi au deuxième critère.

Dans Idées modernes sur les enfants, BINET distingue trois questions fondamentales des choses de l'éducation :

1. les programmes ;
2. les méthodes d'enseignement ;
3. les aptitudes des enfants (58).

Il explique immédiatement chacune de "ces trois grandes divisions" :

a. Les programmes sont "ce qu'on enseigne (59)". Ils appellent deux groupes d'étude : celle des enseignements donnés et celle de leur but et de leur idéal. Trois approches sont proposées : psychologique, pédagogique et, surtout, sociologique (60).

b. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, qui répondent à la question "comment on en enseigne" (61), il distingue les quatre études suivantes : 1. l'éducateur ; 2. les réglementations de la durée des études ; 3. la distribution des leçons et leur évaluation ; 4. la forme de l'enseignement (62).

c. La troisième répond à la question "ce qu'on enseigne" (63), dont les problèmes principaux tournent autour des aptitudes des enfants. Ici "nous examinons, précise-t-il, la pédagogie dans ses rapports immédiats avec les enfants et les écoliers;... nous chercherons à savoir ce qu'ils sont, en quoi consiste l'art de les connaître ; nous montrerons que cet art n'a pas pour but de nous donner le plaisir charmant de pénétrer dans leur âme, de nous jouer de leurs idées et de leurs émotions, mais qu'il s'agit de dégager leurs aptitudes réelles afin de couper, à leur mesure, l'enseignement qu'ils reçoivent (64)".

Voilà les trois questions principales que posent "les choses de l'éducation". Mais laquelle, de l'avis de BINET, est la plus importante et, par conséquent, doit être préalablement étudiée ?

BINET a répondu clairement que celles qui ont trait aux programmes sont "belles" et, "à diverses reprises, ont préoccupé l'opinion" ; portant, il précise : "elles ne font pas partie de notre programme, mais nous y ferons mainte allusion (65)". Il en va de même des méthodes d'enseignement. Il écrit : " Avec regret, nous sommes obligés de nous défendre ce domaine, car ce n'est pas le nôtre ... mais, de temps en temps, nous serons obligés, par suite de notre sujet, de faire des incursions dans l'analyse des méthodes , car il est difficile d'établir des frontières entre des questions qui sont bien solidaires les unes des autres" (66). En revanche les aptitudes des enfants, qui "sont les parties les plus négligées de l'éducation (67)", suscitent chez BINET l'intérêt le plus vif et le plus pressant (68). Cela est vérifié par ses 25 ans de recherche dans les écoles : "Quant à moi, après une expérience déjà longue -il y a vingt-cinq ans que je fais des recherches dans les écoles- je crois que la détermination des aptitudes des enfants est la plus grosse affaire de l'enseignement et de l'éducation (69)" et c'est aussi "une des questions les plus importantes qui se posent de notre temps (70)", car "c'est d'après leurs aptitudes qu'on doit les instruire et aussi les diriger vers une profession (71)".

C'est pourquoi ce sont elles que BINET a choisies d'étudier (72). Chez d'autres auteurs, elles s'appellent "la pédagogie avec les qualificatifs de scientifique, moderne, expérimentale, psychologique, ou même la pédologie (73)". Quant à lui, il les groupe sous le nom de pédagogie individuelle, pour la distinguer de la pédagogie générale, dont l'objet porte sur les méthodes d'enseignement (74). Ces deux parties de la pédagogie, et la troisième qui s'occupe des programmes, doivent avoir comme préliminaire l'étude de la psychologie individuelle (75).

Ainsi, les questions de l'éducation, selon BINET, peuvent-elles être schématisées comme suit :

- Tout d'abord, une étude préliminaire : c'est la psychologie individuelle;
- puis, l'étude la plus vive et la plus pressante : c'est la pédagogie individuelle;
- ensuite, les études sur les méthodes d'enseignement : c'est la pédagogie générale;
- et enfin, les études sur les programmes. BINET ne les nomme pas encore par un nom scientifique. Pourtant, étant donné les objectifs et les approches qu'il leur propose, selon son vocabulaire, il semble qu'on peut leur donner le nom de pédagogie sociale car celle-ci, se basant principalement sur la méthode sociologique, va étudier les aspirations de la société, en vue d'établir l'idéal éducatif, pour en déduire les enseignements.(76)

Ce schéma permet le tableau synoptique suivant :

Objet central	Objets détaillés	nom scientifique	rôle
EDUCATION	1. Les différences psychologiques	La psychologie individuelle	préliminaire
	2. Les aptitudes des enfants	La pédagogie individuelle	La plus grosse affaire
	3. Les méthodes d'enseignement	La pédagogie générale	questions des incursions
	4. Les programmes	(La pédagogie sociale)	questions de maintes allusions

Ce tableau, en précisant le rôle des objets détaillés, illustre en même temps les deux points les plus richement étudiés, à savoir les différences psychologiques individuelles, les aptitudes des enfants et leur objet central : les choses de l'éducation. (77) Il s'ensuit que, si BINET a étudié la psychologie individuelle qu'il a parfois désignée comme l'objet central de ses recherches (78) et dont l'objet comprend les différences psychologiques

individuelles, c'est parce qu'elle est préliminaire ; et s'il a longuement étudié la pédagogie individuelle, dont l'objet se concentre sur les aptitudes des enfants, parmi lesquelles l'intelligence joue le rôle le plus important -et ZUZA l'a considéré comme l'objet central des recherches de BINET- c'est parce que cette étude est la plus grosse affaire de l'éducation et, par conséquent, de la pédagogie. Pourtant, si bien étudiées soient-elles, psychologie et pédagogie individuelles ne sont pas indépendantes et suffisantes à la science de l'éducation. Elles ne s'expliquent pas par elles-mêmes, ni dans le domaine de la connaissance pure, ni dans celui de l'action pratique; en revanche, les deux autres études, méthodes d'enseignement et programme qui, faute de temps et à cause de sa mort prématurée (79), n'ont pas été étudiées (80), prennent part à la constitution de l'ensemble des études de l'éducation. C'est seulement dans cette dépendance et cohérence qu'elles doivent être expliquées ; sinon, elles risquent d'être mal comprises, car ce sont les choses de l'éducation qui constituent leur objet central d'étude.

Nous pouvons donc conclure, d'une manière assez solide, que l'objet central de toutes les recherches de BINET est l'éducation, car, d'une part, le but visé n'est autre qu'elle et, d'autre part, elle seule peut envelopper toutes ses recherches. Il s'ensuit donc que qualifier BINET de psychologue, de pédologue ou d'un autre titre (81), c'est ne le regarder que sous un seul aspect de ses activités, si ce n'est même le fausser. Pour être juste, il faut le qualifier d'abord de chercheur en pédagogie et, puisque ses recherches ont été les premières réalisées en France (82), il est également juste qu'il soit appelé "le premier chercheur en pédagogie en France" (83). Voilà le seul titre qui lui convienne et seul BINET en est digne. Et, en entreprenant ainsi les premières recherches en pédagogie faites en France, il augure la recherche pédagogique actuelle.

B. ALFRED BINET, LE FONDATEUR DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE
EN FRANCE

Dans sa préface au livre de M. ZUZA, Théodore SIMON observe: "BINET a posé la méthode (84)". Or cette observation semble bien saisir l'essentiel qui est "d'examiner si l'introduction en pédagogie de recherches qui sont non seulement expérimentales, mais rigoureusement scientifiques, serait un bienfait pour la pédagogie (85)". En quoi consiste donc cette méthode, comment BINET l'a-t-il entendue et expliquée ? Pour le saisir, posons préalablement deux remarques primordiales. La première sur la signification du mot de fondateur attribuée à BINET, la deuxième sur la manière dont nous nous en servons.

1. A vrai dire, Alfred BINET n'est pas celui qui a inventé une méthode nouvelle, mais plutôt celui qui a appliqué la méthode expérimentale à un terrain nouveau qui est l'éducation -quoique, simultanément, il contribue à la méthode expérimentale elle-même-. Par conséquent, si nous disons qu'il est le fondateur de la recherche pédagogique en France, c'est pour unique sens qu'il est le premier à avoir appliqué la méthode expérimentale à l'éducation.

2. En accord total avec M. PIAGET, pour qui, "chez BINET, il y a un arrière fond théorique qui est très profond, qu'il n'a explicité que par occasion, par prudence, car il avait la plus grande méfiance de ce qui ne pouvait pas être prouvé point par point (86)", nous nous limitons, dans les lignes qui suivent, à dévoiler cet "arrière fond théorique" qui, en dirigeant toutes ses recherches, constitue vraiment une assise solide.

Cela dit, illustrer la méthode que BINET a posée pour la recherche pédagogique n'est pas tellement difficile car, "écrivain de talent, d'une clarté parfaite (87)", ses pensées sur cette question sont très nettes. Il en distingue deux aspects : négatif et positif.

Négativement, il réfute et la pédagogie ancienne et l'éducation nouvelle.

Tout d'abord, BINET veut supprimer la première. Car, malgré de bonnes parties de détails qui consistent dans ce que ses pratiques sont formées pour résoudre des questions réelles et, sont toujours restées en contact avec l'existence réelle, grâce à quoi elle a rendu de grands services (88), elle a commis deux fautes radicales : verbiage à l'égard de ses moyens et empirisme à l'égard de son procédé.

Verbiage (89) car 1. elle a été faite "de chic" - 2. elle est le résultat d'idées préconçues - 3. elle procède par affirmations gratuites - 4. elle confond les démonstrations rigoureuses avec les citations littéraires - 5. elle tranche les plus graves problèmes en invoquant la pensée d'autorités.

Empirisme (90) : 1. elle a fait des observations pratiques et utiles, mais celles-ci ont été, la plupart du temps, oubliées et il n'est resté que certaines règles de conduite, des usages, des habitudes - 2. elle cultive un grand respect de la tradition - 3. d'ailleurs, ses réponses, ses changements et ses innovations, si excellents qu'ils soient, ont commis ce défaut général : sans contrôle - 4. enfin, sa théorie, sa doctrine restent vagues et purement littéraires.

En un mot, "l'ancienne pédagogie est trop génératrice, trop vague, trop littéraire, trop moralisatrice, trop verbale, trop prédicatrice (91)."

C'est la pédagogie de l'homélie et du prêche qui, aux yeux de BINET, sont "inefficaces, ennuyeux, exaspérants" (92). C'est donc une pédagogie à supprimer.

Il faut noter d'emblée que BINET entend la pédagogie "ancienne" non seulement dans le registre du temps mais, surtout, dans celui de la méthodologie. Elle implique toutes pédagogies, même contemporaines, qui emploient la méthode ancienne, à savoir empirique, y compris les tentatives soi-disant scientifiques que R. BUYSE nomme "pédagogie expérimentée" (93), comme G. AVANZINI, qui y place aussi l'éducation nouvelle (94). En effet, quoi qu'il s'y produise des réformes,



des changements d'orientation et même des innovations, "jamais on n'a songé à des expériences de comparaison avec témoin, qui sont indispensables pour administrer une preuve scientifique (95)."

En ce qui concerne l'éducation nouvelle (qu'il appelle quelquefois indifféremment la pédagogie nouvelle), les critiques de BINET ne sont pas moins dures. Bien conscient des avantages des méthodes modernes qu'elle met en lumière, à savoir l'observation et l'expérience, il y voit cependant des défauts.

Tout d'abord, son programme est extrêmement vaste : "On veut d'une part, réformer l'organisation de l'enseignement et, d'autre part, mettre au premier plan la psychologie de l'enfant, et en déduire avec une rigueur mathématique tout l'enseignement qu'il doit recevoir (96)."

Ensuite, "ces travaux s'exécutent, soit dans des enquêtes par questionnaires, soit dans des laboratoires de facultés, quelquefois aussi, mais plus rarement, dans des collèges, lycées et écoles... Des expériences sont sèches, étroites, partielles, bien souvent inutiles, imaginées par des gens de laboratoire qui n'ont pas le sens de l'école et de la vie et qui semblent mettre le nez à la fenêtre de leur laboratoire (97)."

Et enfin, ces résultats semblent surtout peu probants, car "ceux qui ont voulu connaître, analyser, comprendre les travaux de la nouvelle science ont toujours été un peu déçus; car ils n'y trouvent que des travaux très techniques à aspect barbare, dont les conclusions restent très partielles et surtout d'un intérêt bien médiocre, d'une portée bien contestable; ce ne sont que des fragments épars, isolés, démenbrés. Et les maîtres ont été surtout surpris de voir que même s'ils se pénétraient de toutes ces expériences, ils n'en tireraient presque aucun profit, aucune application pratique dans la manière dont ils font la classe (98)."

De ces quelques constatations, BINET conclut : " La pédagogie nouvelle a l'aspect d'une machine de précision, une locomotive mystérieuse ; mais les pièces semblent ne pas tenir les unes aux autres, et la machine a un défaut, elle ne marche pas (99)".

A la pédagogie ancienne et à l'éducation nouvelle, BINET oppose sa propre méthode, qu'il appelle la pédagogie nouvelle et qu'il présente ainsi :

1. La pédagogie nouvelle doit se fonder sur la méthode expérimentale -contre la pédagogie ancienne qui se caractérise par le verbiage et l'empirisme-
2. Elle possède ses propres aspects, dont les points essentiels sont la souplesse de la méthode et la variété des expériences, en insistant surtout sur celles que l'on réalise dans les écoles -contre l'éducation nouvelle qui veut réduire la pédagogie à la pédagogie sèche, étroite, partielle et dont les expériences sont rarement exécutées dans les collèges, lycées et écoles-.

Ce sont là les deux précisions essentielles qui constituent l'aspect positif de la méthode que BINET a posée pour la recherche pédagogique. Elles sont plutôt une "conciliation heureuse des services différents" de la pédagogie ancienne et de la pédagogie nouvelle dans laquelle "l'ancienne pédagogie doit nous donner des problèmes à étudier" car "elle a eu la vision directe des problèmes à résoudre; elle a été mêlée à la vie des écoles et elle ne s'est pas trompée en insistant sur tout ce qui nous intéresse le plus dans l'éducation" et "la pédagogie nouvelle doit nous donner des procédés d'études" car "leurs méthodes modernes sont l'expérience, le contrôle, la précision, la vérité (100)". BINET écrit lui-même: "J'ai cherché ... non pas à concilier ces deux systèmes opposés, mais à trouver mon chemin entre les deux (101)".

I - La recherche pédagogique doit se baser sur la méthode expérimentale

En constatant le verbiage et l'empirisme de la pédagogie ancienne, dès 1899, BINET a déclaré résolument dans "La Fatigue intellectuelle" : "ce n'est pas, à proprement parler, une réforme de la pédagogie ancienne qu'il faut tenter, mais la création d'une pédagogie nouvelle (101)". Cinq années plus tard, il précise sa pensée en affirmant que : "la méthode expérimentale appliquée à la pédagogie n'est pas seulement une bonne méthode, mais qu'elle est la seule méthode (102)". En quoi consiste cette méthode ? Essayons d'examiner ses principes fondamentaux et ses phases principales.

a) - Les principes fondamentaux de la méthode expérimentale

En ce qui concerne les principes fondamentaux de la méthode expérimentale, BINET semble insister surtout sur les suivants :

1. Principe des faits réels -
2. principe de la quantification -
3. Principe de l'expérimentation.

1 - Principe des faits réels

En extrayant ce principe de la pédagogie ancienne, BINET insiste sur les points : 1. il faut recourir à des faits; 2. précis, recueillis de première main; 3. en vue de la vie pratique.

Toute la pédagogie doit se baser sur les faits : "Pour savoir si un programme d'enseignement est bien conçu, si les méthodes d'enseignement sont à conserver, si l'ajustement de tout cela aux aptitudes de l'élève a eu lieu convenablement, il est nécessaire de recourir à une constatation des faits (103)." Car, pour la recherche de la vérité, "dans le domaine moral aussi bien que dans le domaine physique", "l'étude lente, patiente et minutieuse des faits, c'est la seule méthode qui puisse nous faire obtenir une parcelle de vérité (104)."

Des faits, ce ne sont pas des discussions théoriques, bien entendu; **m a i s** **n o n** plus des propos recueillis dans la lecture : "ce que nous repoussons, dit-il, de toutes nos forces, ce sont les discussions théoriques qui veulent remplacer l'exploitation des faits, ou qui s'établissent sur des faits obscurs équivoques, légendaires, qu'on va recueillir dans des lectures, car c'est là ce que certaines gens appellent observer : c'est lire (105)

Par contre, ce sont "des petits faits, bien nets, bien précis, à conditions déterminées, faciles à reproduire et à contrôler (106)", recueillis de première main (107)", et méthodiquement (108).

Les faits ainsi recueillis doivent être étudiés en vue de la vie pratique, dont les deux critères sont nettement posés par BINET; l'un pour la pédagogie comme science "comme la médecine, la pédagogie implique à la fois un diagnostic et un traitement (109)"; et l'autre pour l'éducation comme action pratique, selon lequel l'éducation doit viser l'adaptation de l'individu à son milieu en vue de son intérêt et de celui de la société à laquelle il appartient (110).

Ce principe ainsi expliqué, nous voyons encore plus clairement l'esprit pragmatique qui domine toutes les recherches de BINET. Pourtant, pour que ces faits soient fructueusement et sérieusement étudiés avec précision, voire mathématiquement, cela pose un problème, car le domaine éducatif est normalement considéré comme un domaine humain, qualitatif, imprécis. Une quantification y est-elle possible ?

2 - Principe de quantification

BINET a beaucoup insisté sur la quantification car, selon lui, elle est exigée, d'une part, par le principe des faits : "pour les besoins de la pratique" (111) et, d'autre part, par le progrès de la science : "la science a pour fin de considérer tout phénomène comme une grandeur et d'appliquer à cette grandeur une mesure. Chaque science progresse plus ou moins vite vers cet idéal mathématique et celle qui est la plus avancée est celle qui emploie avec justesse, le plus grand nombre de calculs (112)."

C'est pourquoi il faut l'introduire en pédagogie : "l'introduction de la mesure en pédagogie n'a pas seulement une valeur théorique, un intérêt de science (but pratique), elle nous apparaît comme un moyen (but secondaire), comme le meilleur moyen de faire régner partout, dans la classe, dans l'enseignement, dans les conflits de personnalités, l'influence décisive de ce contrôle sans lequel on ne peut rien faire de bon, de précis, d'honnête (113)

BINET précise d'emblée ce qu'il faut entendre par la mesure en pédagogie; ce n'est pas la mensuration physique ou au sens mathématique, mais c'est plutôt le classement. A plusieurs reprises, il explique clairement que "le mot mesure" n'est pas mis ici au sens mathématique; il n'indique que le nombre de fois qu'une quantité est contenue dans une autre. L'idée de mesure se ramène pour nous à celle de classement hiérarchique (114).

Dans ce sens, ce que la pédagogie peut mesurer, c'est le comportement extérieur du jugement et non le jugement intérieur : "la projection au dehors de notre jugement est mesurable et non le jugement : la conclusion du jugement, le contenu, la matière du jugement, voilà ce qui est mesuré (115)."

C'est ainsi que BINET et ses collaborateurs ont introduit une série de techniques quantitatives en pédagogie : les échelles de moyenne, les barèmes d'instruction, le calcul de corrélation, le groupe témoin, la méthode du rang, ou coefficient de différence, l'échelle métrique de l'intelligence, etc.

Dans cet esprit, et grâce à des techniques quantitatives, les faits pédagogiques (on dit aussi les variables, les données pédagogiques) sont traités avec précision, mais pas encore rigoureusement. Pour cela, il faut les contrôler par l'expérimentation qui est le troisième principe de la méthode expérimentale.

3 - Principe de l'expérimentation

Dans la pratique éducative, aussi bien que dans la recherche pédagogique, BINET pense que l'expérimentation est nécessaire.

Parmi les trois facteurs^{requis} pour l'amélioration de la pratique éducative, il insiste sur le troisième, qui consiste dans l'attitude d'expérimentateur chez l'enseignant : "ce qu'il faut demander aux maîtres, c'est de prendre avec décision l'attitude d'expérimentateur quand c'est nécessaire. Il y a là, on le comprend, toute une formation d'esprit nouvelle, tendant à faire du professeur ce qu'il est rarement; enseignant, il doit devenir aussi observateur (116)."

Quant à la recherche pédagogique, il affirme que, si : "la pédagogie nouvelle doit être fondée sur l'observation et sur l'expérience, elle doit être, avant tout, expérimentale (117)."

On s'en laisse facilement persuader, si l'on comprend bien le sens et l'utilité de l'expérimentation. BINET continue à expliquer en quoi consiste l'expérimentation : "Nous n'entendons pas ici, par expérience, ce vague impressionnisme des personnes qui ont beaucoup vu; une étude expérimentale, dans l'acceptation scientifique du mot, est celle qui contient des documents recueillis méthodiquement et rapportés avec assez de détails et de précision pour qu'on puisse, avec ces documents, recommencer le travail de l'auteur, vérifier, ou en tirer des conclusions qu'il n'a pas remarquées (118)."

En ce qui concerne son utilité, parmi tant d'autres, "l'expérimentation qui est, à tant de titres, inférieure à l'observation des faits spontanés, présente cependant un grand avantage : multipliant et variant à l'infini les conditions de l'observation, elle permet de considérer un fait sous un grand nombre de faces et elle fait parfois surgir des phénomènes nouveaux qu'une observation passive aurait vainement attendue (119)."

b) - Les phases principales de la méthode expérimentale

Voilà les principes fondamentaux qui doivent diriger et dominer toutes les recherches. Mais comment s'appliquent-ils dans la réalité, autrement dit comment les recherches doivent-elles être réalisées selon ces principes ? BINET en a bien montré les phases principales en réfutant un reproche : "On nous a quelquefois reproché d'être aveuglément les ennemis de la théorie de l'opinion. C'est un reproche injuste. Nous admettons les discussions de la théorie, avant les recherches expérimentales, pour les préparer, et après, pour les interpréter (120)". On peut dégager facilement les trois phases que BINET (121) distingue clairement dans la réalisation des recherches expérimentales :

1. la préparation -
2. l'expérimentation proprement dite - et
3. l'interprétation.

1. La préparation

Elle consiste dans la "mise au point" qui comprend le choix d'un sujet et la planification du travail.

Tout d'abord, la préparation commence par le choix d'un sujet d'étude. BINET y a rigoureusement initié tous ceux qui venaient

auprès de lui : "Nous disions donc à tous ceux qui venaient à nous : nous sommes prêts à vous donner des conseils, des directions, des indications bibliographiques; mais d'abord, faites preuve d'initiative en imaginant par vous-même un sujet d'études (122)".

Le sujet choisi, "il est nécessaire de donner à une question sa forme expérimentale avant d'aborder l'expérimentation (123)"; c'est-à-dire, "dressez un plan, mûrissez-le (124)". Dans ce plan, il faut préciser nettement l'objet et les méthodes. "On ne tient son programme que lorsqu'on sait exactement ce qu'on cherche, lorsqu'on peut formuler en termes précis la question qu'on veut, par l'expérience ou l'observation, poser à la nature; lorsqu'enfin on a trouvé la méthode, le procédé, la technique qui sont capables de nous donner, avec un minimum d'erreurs, la solution cherchée (125)."

Ainsi comprise, cette phase de préparation joue un rôle extrêmement important. C'est pourquoi BINET continue d'emblée à expliquer : "Cette partie purement préparatoire de mise au point représente souvent, en tant qu'effort à dépenser et difficultés à vaincre, la moitié du travail total (126)". L'autre moitié reste à faire; c'est ce dont l'expérimentation et l'interprétation s'occupent.

2 - L'expérimentation proprement dite

Comme nous venons de le voir, en se basant sur l'observation et l'expérience, en visant une conclusion ou une vérification, l'expérimentation consiste essentiellement dans un collationnement de faits bien détaillés et bien précis. Pour obtenir de meilleurs résultats, voici quelques règles pratiques conseillées par BINET :

a' - Premièrement, "autant que possible, il ne faut rien laisser au hasard" (127). A propos de cette règle, quatre remarques sont importantes :

a' 1 - Il faut bien choisir le milieu de l'expérience dont on a décidé, selon le but recherché : "Quand on fait un travail pour lequel on a besoin d'un grand nombre de sujets, par exemple, dans les études anthropologiques sur la taille, la force musculaire, les relations entre l'intelligence et certaines

qualités physiques, il faut préférer les écoles nombreuses; pour les recherches dans lesquelles on a besoin d'expériences délicates prolongées, sur un petit nombre de sujets bien connus, il faut aller dans les petites écoles (128).

a' 2 - Il faut varier les méthodes utilisées suivant les sujets sur lesquels l'expérience se fait : "L'expérimentateur est obligé, jusqu'à un certain point, de changer de méthode suivant les sujets auxquels il s'adresse : il y a certaines règles à suivre quand on expérimente sur un enfant; il y a d'autres règles pour les personnes adultes; il y en a d'autres aussi pour les hystériques; il y en a d'autres enfin, pour les aliénés (129) ".

a' 3 - Dans certaines expériences, il est utile que l'expérimentateur se soumette lui-même par avance aux épreuves : "il est bon, dans ces sortes d'expériences, de commencer par se soumettre soi-même aux épreuves qu'on fait subir aux sujets : on peut ainsi se rendre compte des conditions mentales où l'hystérique se trouve (130)".

a' 4 - Une étude approfondie vaut mieux qu'une étude qui s'appuie sur le nombre. FINET le déclare : "L'expérience ne demande pas tant un plus grand nombre de sujets qu'une étude plus approfondie sur chacun d'eux (131)". Car "le nombre tout seul, sans l'exactitude de la précision, ce n'est qu'un mirage. L'étude détaillée de 30 enfants par des personnes qu'on connaît, qu'on sait attentives, consciencieuses, intelligentes, instruites, vaut infiniment mieux, c'est incontestable, que des observations vagues, souvent équivoques, recueillies par des inconnus, sur 30.000 enfants (132)". Ceci dit, l'attention du sujet à l'expérience est, elle aussi, très importante : "Au risque de me répéter à satiété, je dirai encore une fois que la première condition de ces expériences, est bien de fixer l'attention de l'enfant. Je préfère être seul avec lui dans sa chambre, afin qu'aucune personne étrangère ne le distraie. Je cherche surtout à l'intéresser aux expériences et je veille à ce qu'il ne s'ennuie pas (133)".

b' - Les documents recueillis, il faut bien les contrôler, car "l'expérience ne prouve rien tant qu'on ne fait pas une contre-épreuve (134)". Voilà le sens de la deuxième règle dont la formule se prononce comme suit : "l'âme de la méthode expérimentale, c'est le contrôle (135)". A propos, il faut noter que : "le vrai contrôle consiste en ceci : le contrôleur refait une partie des expériences; il les refait à lui tout seul, et en inscrit les résultats, sans connaître ceux de l'expérimentateur qu'il contrôle; et ensuite, quand tout est écrit, on compare (136)".

c' - La troisième règle concerne la simplicité des instruments, car "le meilleur procédé est celui qui exige le minimum d'habileté et de connaissance (137)". BINET lui-même a fait "toutes les expériences sur l'idéation" avec seulement "une plume, un peu de papier et beaucoup de patience (138)".

d' - Nous notons que les recherches n'exigent guère l'emploi d'instruments compliqués, mais demandent "beaucoup de patience". C'est la quatrième règle que BINET a posée. "L'expérimentateur qui est novice a une tendance à s'impatienter (139)". Mais en réalité, pour obtenir des résultats utilisables, il faut avoir de la patience pour poursuivre les expériences. Celle-ci est exigée par la méthode expérimentale même : "lorsqu'on ne veut pas se contenter d'obtenir une vérité de moyenne; lorsqu'on désire connaître les nuances d'une personnalité particulière; lorsque, enfin, dans cette personnalité, on cherche à mettre en lumière des fonctions extrêmement complexes, la méthode d'expérimentation proprement dite, avec des tests et les instruments, n'est applicable qu'à condition d'être poursuivie avec lenteur, pendant très longtemps. Une expérience rapide ne donne que des résultats très particuliers et souvent inutilisables (140)".

Aussi la patience est-elle nécessaire pour reprendre et recommencer les expériences : "... quand on obtient un résultat négatif. On doit alors suspendre les expériences et les reprendre plus tard, à un moment plus favorable, et les recommencer ainsi, 10 fois, 20 fois, avec une grande patience (141)".

En un mot, il faut de la patience pour "dominer le sujet", en avoir une vue d'ensemble" et ainsi, s'améliorer, progresser; car,

"c'est au moment où l'on finit un travail que l'on s'aperçoit comment on aurait dû le faire. A mesure qu'on travaille, on domine davantage son sujet; c'est comme si on faisait une ascension; il faut être parvenu tout à fait en haut pour avoir une vue d'ensemble (142)".

Voilà les règles principales proposées par BINET; par leur application, la description des faits est bien recueillie, précise et contrôlée. Pourtant, si parfaite soit-elle, on ne peut s'arrêter là, car : "le but de la recherche n'était pas une inutile description, mais une tentative d'explication (143)". Ceci dit, nous allons voir la dernière phase : l'interprétation.

3 - L'interprétation

C'est la phase la plus importante, car c'est ici que la conclusion ou la vérification apparaît. C'est aussi la phase la plus délicate puisque, d'une part, elle exige de l'expérimentateur des qualités tant intellectuelles que morales et que, d'autre part, elle est susceptible d'erreurs, au sujet desquelles BINET donne quelques conseils à suivre, afin de les éviter.

a' - Il ne faut pas, bien entendu, tirer de ces expériences très précises, et par conséquent très limitées, des conclusions générales qu'elles ne comportent pas (144)".

b' - Pourtant, "L'infailibilité n'existe pas plus dans les instruments que dans les esprits(145)". Il convient donc, d'une part, de savoir son erreur et de veiller à ne plus la commettre : "c'est en se trompant et en s'expliquant ensuite la cause de l'erreur commise qu'on apprend à ne pas se tromper une seconde fois (146)"; d'autre part, il faut se cultiver pour acquérir "le sens précieux de la preuve" : c'est surtout par la culture des sciences d'observation que nous entretenons en nous le sens précieux de la preuve, que nous pouvons le contrôler à chaque instant par la vérification expérimentale (147)".

Voilà les principes fondamentaux et les phases principales de la méthode expérimentale, qui semblent le mieux mis en lumière par BINET. Continuons à examiner comment ils sont appliqués en pédagogie : le sont-ils rigoureusement ici comme dans les autres

sciences ? BINET semble les atténuer en notant les aspects propres de la méthode expérimentale en pédagogie. C'est son deuxième apport à la recherche pédagogique.

II. La recherche pédagogique expérimentale a ses propres méthodes

A la suite des sciences humaines et, surtout, de la psychologie, la pédagogie applique la méthode expérimentale dans ses recherches. Mais c'est, selon BINET, plutôt dans l'ordre méthodologique que dans celui du contenu ou du résultat. Et, dans le même sens, elle ne doit pas être rigide appliquée telle qu'elle se présente mais s'adapter au domaine auquel elle s'étend. Voilà ce qu'a affirmé BINET en accord avec M. DUR : "La pédagogie expérimentale n'est point purement et simplement une application des conséquences de la psychologie, mais une science autonome, ayant ses méthodes propres (148)". En quoi consistent ces méthodes propres à la pédagogie expérimentale par rapport à la méthode expérimentale ? Il semble que BINET insiste sur ces deux points : 1. la souplesse de la méthode; 2. la variété des expériences.

a). La souplesse de la méthode

Elle concerne les principes fondamentaux de la méthode expérimentale, parmi lesquels il valorise la théorie, la description et l'introspection.

1. L'importance de la théorie

La méthode expérimentale se base sur les faits. Cependant, au cours des phases de la réalisation, la théorie semble indispensable, surtout dans la préparation et l'interprétation. C'est en ce sens que BINET a réagi à un reproche qui lui était adressé d'être un ennemi de la théorie et, par là, il fait connaître les phases de l'expérimentation (149). C'est aussi en ce sens qu'il a défini la méthode expérimentale : "L'idéal de la méthode scientifique doit être, à notre avis, une collaboration de la théorie et de l'expérimentation, collaboration bien précisée dans la formule suivante : une méditation prolongée sur les faits recueillis de première main (150)".

Sur ce point, donc, BINET se trouve tout à fait d'accord avec Claude BERNARD qui affirme que "la méthode expérimentale, considérée en elle-même, n'est rien d'autre qu'un raisonnement à l'aide duquel nous soumettons méthodiquement nos idées à l'expérience des faits (151)".

Il s'ensuit que la souplesse de la méthode expérimentale élaborée par BINET n'est pas bien évidente, ni originale, en ce qui concerne l'importance de la théorie. Il faut plutôt considérer l'importance qu'il réserve à la description qualitative et à l'introspection, pour s'en persuader.

2 - L'importance de la description qualitative

La quantification est exigée par les besoins de la pratique. Aussi est-elle le signe du progrès d'une science. Pourtant, appliquée à la pédagogie, ainsi qu'à la psychologie, qui sont des sciences humaines, elle doit être atténuée.

D'une part, elle ne doit pas être comprise d'une manière rigidement mathématique, sinon on risque de déshumaniser l'homme "comme un chien de laboratoire" (152), et de le fausser en le "réduisant à l'automatique (153)".

D'autre part, en vue d'expliquer la réalité, elle doit être complétée par la description qualitative. Dans "La suggestibilité" par exemple, BINET a écrit : "la suggestibilité d'une personne ne peut pas s'exprimer entièrement par un chiffre, alors même que ce chiffre correspondrait exactement au degré de tous les petits faits qui complètent la physionomie de l'expérience (154)".

Cela résulte du fait que, d'une part, "ces questions de mesure ne sont pas le seul objectif de la psychologie individuelle : celle-ci ne se borne pas à prendre le degré des différents processus, mais aussi leurs qualités (155)", et d'autre part, chez l'homme "il y a des différences qualitatives qui sont au moins aussi importantes à connaître que les différences quantitatives (156)". Cela affirmé, sont nécessaires et importantes, non seulement la description qualitative, mais aussi l'introspection.

3 - L'importance de l'introspection

En reprochant la conception mécanique de l'expérimentation chez les physiologistes "de l'école allemande qui étudient les phénomènes de la psychologie selon les méthodes physiologiques, en portant le meilleur de l'attention sur les appareils, les méthodes d'excitation et en attachant beaucoup moins d'importance à l'introspection (157)", BINET a fait connaître ses idées sur l'importance de l'introspection.

Il écrit : "Il est curieux de remarquer combien nos conceptions des phénomènes influent sur les méthodes auxquelles nous recourons pour les étudier, bien que souvent, ces conceptions aient été acceptées, à priori, sans aucune critique préalable. La définition de la sensibilité, envisagée comme consistant dans un ensemble de sensations, a conduit les physiologistes à faire abstraction, autant que possible, dans l'étude des sensations, de ce qui correspond au facteur intellectuel, au jugement; on n'a demandé au sujet aucune introspection délicate et soigneuse; on n'a pas recherché quelles étaient les causes d'erreurs psychologiques qui pouvaient se produire pendant l'examen de la sensibilité; on a tout réduit à l'automatisme; dans certaines recherches, on ne donne ni l'âge, ni le sexe du sujet; on ne nous explique pas le sens qu'il attribuait à ses réponses, l'idée qu'il se faisait de la recherche : on le traite vraiment comme un chien de laboratoire (158)".

Ce fait remarqué, BINET écrit, dans la préface de l'Etude expérimentale de l'intelligence : "l'ancienne technique sera suffisante à condition qu'on l'élargisse, qu'on entende par excitation, non seulement la sensation proprement dite, mais la perception complexe et même la parole; à la condition aussi, qu'on entende, par réponse du sujet, non seulement ses mouvements simples ou son témoignage sur la sensation éprouvée, mais tout l'ensemble des réactions dont il est le théâtre; à la condition enfin, qu'on donne, dans les recherches, la première place à l'introspection attentive, détaillée et approfondie (159)". Il insiste sur la qualité "attentive, détaillée et approfondie" de l'introspection, car il est bien conscient de ses faiblesses, par lesquelles, elle

est sujette à bien des erreurs (160)".

L'importance de l'introspection reconnue, la perspective de l'expérimentation sera changée : "l'introspection sera mise à sa vraie place qui est la première et toutes les expériences seront considérées simplement comme des prétextes à l'introspection. Ce point de vue nouveau donnera un tout autre sens aux expériences anciennes; si on les conserve, on les fera autrement. On ne se contentera pas d'obtenir du sujet de brèves réponses; on se contentera encore moins de prendre des temps de réactions sans rien demander au sujet; on ne mettra pas d'un côté les études sur les sensations et, de l'autre, les études sur les perceptions comme s'il était possible de faire la distinction entre les deux; on ne traitera pas en deux pages les expériences sur les associations d'idées qui sont les plus difficiles à faire; on recommandera à l'expérimentation d'écrire tout ce qui se dit dans une séance, et, par dessus tout, comme premier exercice, on dressera les étudiants à l'introspection en les habituant, soit à interroger, soit à répondre, sans faire de suggestions et en augmentant la conscience des processus mentaux, ce qui est véritablement l'abc de la psychologie expérimentale (161) .

Et pour conclure sur l'introspection, BINET écrit dans l'Ame et le corps : "Les caractères tranchés par lesquels on voudrait séparer l'extrospection et l'introspection n'existent pas (162)"; en accord avec TITCHENER, qui affirme (dans la préface du livre (163) dont BINET se plaint, à cause de son caractère pratique, à "reconnaitre la haute valeur"(164) et qu'il qualifie "d' un bon guide") : La psychologie domine le laboratoire; nous employons nos instruments de précision non pour eux-mêmes, mais seulement parce qu'ils nous aident à affiner et aiguïser l'introspection".

b)- La variété des expériences : les centres de recherches d'A. BINET

En ce qui concerne la variété des expériences, la réalisation de l'expérimentation, BINET veut compléter les expériences du laboratoire par celles d'autres lieux, en particulier et en première importance, les écoles : "Les expériences de pédagogie psychologique peuvent être divisées en deux groupes :

1. celles qui sont faites dans les laboratoires de psychologie,
2. celles qui sont faites dans les écoles (165)".

Cela n'exclut nullement que les expériences soient réalisées par ailleurs : "Il est essentiel qu'on ne s'enferme pas dans les laboratoires, mais qu'on s'inspire des observations de la vie journalière et surtout de faits qui se présentent si fréquemment devant les tribunaux. Les annales judiciaires, dans le compte-rendu des procès, posent chaque jour des problèmes psychologiques intéressants. Ce sont surtout ces problèmes-là qu'il faut envisager, car cela est actuel et vivant, et on ne risque pas de se perdre dans des analyses (166)."

1. Les principaux centres de recherche d'Alfred BINET

Il faut maintenant étudier les centres de recherche de BINET. A cet égard, ZUZA (167) en énumère quatre :

- le laboratoire de psychologie physiologique à la Sorbonne,
- la Société Libre pour l'étude psychologique de l'enfant,
- le laboratoire-école de la rue Granges-aux-belles,
- le Comité international et permanent de pédagogie.

Mais, quoique juste, cette énumération ne manque pas d'être insuffisante et trompeuse. D'une part, sa famille, les écoles, autres que celle de la rue Granges-aux-belles où il a établi son laboratoire-école, et le "tiers-milieu que constituent la rue, le sport, les mouvements de jeunesse, les médias, etc. (168) ", devraient, eux-aussi, être considérés comme les centres de recherche d'A. BINET. D'autre part, la Société libre et le Comité international, vu le statut de l'un et le projet de l'autre à l'égard de BINET, sont plutôt des organes d'information, de diffusion et de motivation que des centres de recherche. Il est donc plus réel et raisonnable d'énumérer aussi quatre centres de recherche d'A. BINET, mais différemment, à savoir le tiers-milieu, la famille, les écoles et les laboratoires.

a' - le tiers-milieu

M. MARTIN (169) a divisé la vie intellectuelle de BINET en trois périodes; or il note à propos de la deuxième que "comprenant que les ressources de l'hôpital sont insuffisantes, il se tourne vers la vie normale, vers l'activité sous toutes ses formes pour les interroger avidement, grands écrivains, joueurs d'échecs, enfants, adultes, il interroge partout. De fait, cela est très significatif et vrai. Car, en réalité, BINET a fait des observations en plein air, et des expérimentations en dehors de sa famille, des écoles et des laboratoires. Cela se voit clairement dans la construction de l'échelle métrique dont il écrit lui-même : "Elle a été construite lentement, à l'aide d'études faites non seulement dans les écoles primaires et les écoles maternelles sur les enfants de tout âge, depuis 3 ans jusqu'à 16, mais encore, dans les hôpitaux, les hospices, sur les idiots, les imbéciles et les débiles, et enfin dans toutes sortes de milieux, et même au régiment sur des adultes lettrés et illettrés (170)".

Il se livre à des expériences dans les colonies scolaires (171), pendant des vacances annuelles à Sannois. BERTRAND rapporte que : "Pendant ses vacances annuelles à Sannois, BINET observait aussi des écoles rurales de Seine-et-Marne pour varier les contingences de milieu. On s'y occupait d'adultes également. C'est ainsi que, pour se renseigner très exactement sur la dépopulation des campagnes et les conséquences de l'instruction pour l'avenir des jeunes gens, BINET confia une enquête très intéressante et précieuse à l'instituteur de Sannois qui exerçait depuis 25 ans dans ce même village (172).

Même au théâtre, et pendant ses loisirs, il ne perd pas le "goût de l'observation exacte, complète, prise sur le vif (173)." Comme le rapporte BERTRAND : "A plusieurs reprises, soit seul, soit avec la collaboration d'André de LORDE, BINET fit représenter, non sans succès, plusieurs pièces de théâtre où l'analyse fouillée des caractères tenait naturellement la première place (174). Aussi, a-t-il fait des expériences devant les tribunaux

grâce auxquels il a créé la science nouvelle du témoignage, la science psycho-judiciaire (175). Mais les centres du tiers-milieu les plus fréquentés par lui sont incontestablement les hôpitaux et, surtout, La Salpêtrière (176).

C'est là que sont nées plusieurs études comme "le magnétisme animal" (177), "l'échelle métrique de l'intelligence" (178), etc.; elle est considérée par plusieurs de ses interprètes comme l'une des trois périodes de sa vie (179).

b' - La Famille

Pour terminer le premier article du chapitre sur la vie d'A. BINET, BERTRAND écrit : "Nous voilà parvenus de nouveau, par historique des premiers travaux d'A. BINET, à cette année 1892 qui marquait la fin de notre introduction et qui nous paraît capitale dans sa vie. Il avait épousé, en 1884, la fille d'un professeur du Collège de France, BALBIANI, l'un des maîtres de l'embryologie dans notre pays. Quelques années après, il était père d'une fillette, puis d'une seconde. L'observateur passionné, averti, sagace, allait étudier ce troublant et charmant mystère de la vie qui éclôt chez le tout petit enfant. Le psychiâtre de la Salpêtrière où il avait reçu une excellente préparation aux méthodes expérimentales nouvelles, grâce à la vie de famille toute calme et paisible, aux joies de la paternité qu'il goûtait à Meudon, va devenir tout-à-fait un psychologue de l'enfance (180)".

M. ZUZA suppose que la première étude à laquelle BINET se livre sur l'enfant "se révèle à la connaissance de ses propres enfants (181)". Quoi qu'il en soit, un fait est indéniable, c'est que BINET lui-même s'occupe de l'éducation de ses deux filles (182); ce sont elles qui sont sujets d'observations pour L'Etude expérimentale de l'intelligence, oeuvre que GODENOUGH pense être "l'étude la plus récente et sûrement la meilleure sur les méthodes positives qui ont paru dans la littérature et en comparaison de laquelle, la plupart des méthodes projectives modernes semblent superficielles" (183).

Bien qu'il ne le dise nulle part clairement, sa famille est indiscutablement un de ses centres de recherche.

c' - Les écoles

En dehors de la famille "la fréquentation des écoles devait à son tour réagir sur PINET et infléchir l'orientation de ses travaux (184)".

Il répète, à maintes reprises, qu'il y fait des recherches lui-même. Dès 1898, il écrit avec VASCHIDE dans l'Année psychologique : "depuis dix ans, la grande majorité de nos recherches a été faite dans les écoles de Paris et de la banlieue (185)".

Huit ans plus tard, en 1906, il répète : "depuis bientôt vingt ans que je fais des recherches de psychologie dans les écoles ... (186)".

Et dans son testament, en 1906, il redit encore : "il y a vingt-cinq ans que je fais des recherches dans les écoles (187)".

Peu importe de savoir en quelle année exactement cette fréquentation commence (188); une seule chose est certaine, c'est que, sans doute, il fut, comme l'indique CLAPAREDE, le premier en France et en Europe même à y entreprendre des investigations (189)".

Les écoles constituent le centre de ses recherches, non seulement parce qu'il s'y intéresse, mais aussi parce qu'il en est chargé (190) soit par les a u t o r i t é s dans la Commission des enfants anormaux, créée en 1904, soit par ses collaborateurs de la Société libre pour l'étude de l'enfant. On comprendra donc aisément que les recherches qui y ont été effectuées aient attiré la participation de nombreuses personnes.

d' - Les Laboratoires

Parmi toutes ces écoles, c'est celle de la rue Granges-aux-belles qu'il fréquente le plus souvent. Il y établit même un laboratoire qu'il appelle "laboratoire de pédagogie normale". Parallèlement aux travaux effectués dans le laboratoire-école, il dirige également des recherches dans le laboratoire de psychologie à la Sorbonne : deux sortes de laboratoires nécessaires à un chercheur en pédagogie. En réalité, ils se complètent l'un l'autre.

A ce propos, la pensée de BINET est assez nette et originale. Il écrit "Les expériences de pédagogie physiologique peuvent être divisées en deux groupes :

1. celles qui sont faites dans les laboratoires de psychologie,
2. celles qui sont faites dans les écoles.

"En pédagogie, ce sont surtout les expériences du deuxième groupe qui sont appréciées, mais il ne faut pas négliger, pour cette raison, les expériences de laboratoires. En effet, dans les laboratoires de psychologie, on fait des recherches sur un petit nombre de personnes qui, en général, viennent au laboratoire pour apprendre la psychologie et se prêtent, par conséquent avec beaucoup de bonne volonté, aux expériences. Avec ces personnes comme sujets, on peut faire des examens minutieux; on peut étudier l'influence des différentes causes d'erreurs, chercher si telle méthode peut donner quelque résultat ou non, essayer de nouvelles méthodes et les perfectionner de façon à les rendre pratiques et simples.

Ce sont, en somme des recherches de méthodes; elles sont, en général, très longues et très minutieuses car, d'une part, on étudie des personnes patientes qui peuvent consacrer à la science plusieurs mois; d'autre part, ces sujets d'élite étant très peu nombreux - six à dix en moyenne dans les laboratoires les plus fréquentés - on est obligé de répéter sur eux un très grand nombre de fois les mêmes expériences, pour être bien certain de ne pas commettre d'erreurs. Il sort de ce long travail de préparation un plan de recherche pour les écoles, plan pratique où toutes les questions de méthode sont déjà élucidées, où les principaux points à traiter, ceux qui ont paru les plus importants, sont mis en pleine lumière.

La recherche commencée au laboratoire se poursuit donc dans les écoles; elle prend, en changeant de milieu, un caractère tout différent. Remarquons d'abord qu'on transporte rarement dans les écoles les appareils compliqués qui servent au laboratoire; l'instrumentation est réduite au maximum de simplicité, pour des raisons faciles à comprendre. Mais ce qui domine avant tout les recherches scolaires, c'est la rapidité d'exécution. Admis à faire

des recherches sur des enfants envoyés à l'école uniquement pour s'instruire, et auxquels on ne doit pas faire perdre de temps précieux, le psychologue ne peut les traiter comme des adultes bénévoles qu'on examine à loisir pendant quelques mois. Il faut apporter dans les écoles le moins possible de dérangements, ne pas y faire de bruit, ne pas gêner les cours spéciaux, ni indisposer le personnel enseignant qui ne comprend pas toujours la raison de ces recherches; c'est avant tout affaire d'expérience et de tact. Une autre raison encore, doit engager l'expérimentateur à se presser. Les élèves, intéressés par une recherche qui débute, donnent leur maximum d'attention; mais bientôt, ils deviennent distraits et, si l'expérience se prolonge, elle paraît monotone, ennuyeuse et les élèves cherchent à s'y soustraire" (191).

Pourtant, il faut noter que c'est au laboratoire-école que BINET se trouve le plus à l'aise; si bien que, depuis sa création, il "se rend de moins en moins souvent à son laboratoire de la Sorbonne (192)", alors qu'il va au laboratoire-école presque chaque jour. Non seulement, il y conduit des recherches et des formations, mais encore il y situe le siège de la Société depuis 1905. D'ailleurs, ce laboratoire est son oeuvre originale; il marque un tournant important de l'histoire de la pensée pédagogique et de la pratique éducative. Aussi, s'il met en pratique les expériences pédagogiques, il inspire la formation d'autres laboratoires, services d'orientation scolaire, centres pédagogiques, etc., comme l'affirme MIALARET : "On peut affirmer sans crainte que les laboratoires actuels, les services d'orientation et beaucoup de centres psycho-pédagogiques sont les descendants divers des pionniers qui entouraient A. BINET, ainsi que les psychologues scolaires et les services de recherche pédagogique (193)".

2 - Le centre de recherche favori et original d'A. BINET : le laboratoire-école

A ce sujet, un article écrit en commun par BINET, SIMON et VANEY, semble irremplaçable. Nous le citons largement (194).

Le laboratoire prit son origine dans les recherches sur les enfants anormaux, recherches entreprises par MM. BINET et SIMON :

"L'examen des enfants anormaux a été fait par MM. BINET et SIMON à l'école de la rue Grange-aux-belles, dans l'année qui a précédé la création du laboratoire et ce sont ces recherches qui ont donné l'idée de créer dans cette école un centre régulier de travail (195)".

En ce qui concerne cette création, ses créateurs déclarent : "Le 16 Novembre 1905, à l'Assemblée Générale de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, M. BINET annonçait la création d'un laboratoire de pédagogie normale à l'école de la rue Grange-aux-belles. M. le Directeur de l'enseignement primaire voulut bien nous accorder l'autorisation officielle de disposer des locaux (Octobre 1905), et nous fit donner les meubles indispensables (Janvier 1906). La Société d'Etude psychologique nous dota d'une bascule automatique (196).

Ainsi créé, le laboratoire est très bien organisé. Son personnel se compose de trois groupes :

* un comité de patronage : "le laboratoire-école pouvait compter sur l'appui éclairé des membres d'un comité de patronage qui réunit rapidement MM. BOURGEOIS, BEDONEZ, BELOT, BAUDRILLART, BOITEL, BAGNER, BUISSON, Melle BILLOTEY, MM. CHARLOT, COMPAYRE, DEVINAT, LECHATTELLIER, Dr LEGENDRE, LANGLOIS, LACABE, Dr MATHIEU (délégué cantonal), Dr MEYER, MALAFERT, OLIVIER, PAYOT, THAMIN (197).

* un groupe de chercheurs composé d'un psychologue : Alfred BINET Directeur, et de deux collaborateurs dont l'un est médecin : M. le Docteur Ch. SIMON, et l'autre éducateur enseignant et administrateur : M. V. VANEY ; "M. BINET se plaît à reconnaître l'aide si désintéressée qui lui a été apportée par ses collaborateurs : le Dr SIMON, médecin-adjoint de l'Asile public de Sainte-Anne, et M. VANEY, Directeur de l'école de la rue Grange-aux-Belles (198).

* un groupe de collaboration : "Le laboratoire était assuré de la collaboration dévouée des maîtres de l'école, MM. ROUSSELLE, LALLIAT, PICARD, FLAMANT, JOURDE, GRUGELLE et RIQUIER, des Directeurs et Directrices, Instituteurs et

Institutrices des écoles voisines, Mesmes NESFOULONS, RODOT, ROUSSON, SUBERPIE, COLLOT; MM. LEBORGNE, AZAIS, ANFROY, etc. (199). Tous ces hommes et ces femmes travaillent avec ardeur, désintéressement et grand courage : "Vous y trouverez surtout, ce qui vaut encore mieux que les appareils, des gens qui sont décidés à travailler beaucoup, avec ardeur et désintéressement. Nos ressources sont petites, mais notre courage est grand (200). Il faut citer également les commissions de la Société libre pour l'Etude psychologique de l'enfant (201), et les relations apportées au laboratoire par le monde universitaire, les parents et les enfants (202).

A propos du laboratoire, voici ce que BINET dit lui-même : "Il se compose matériellement d'une modeste petite pièce de 5 m sur 4 m, bien aérée et bien éclairée, qui se trouve dans une école primaire de Paris, 36 rue Grange-aux-Belles. La pièce est au rez-de-chaussée d'un petit pavillon qui prend jour sur un préau découvert, et qui est très suffisant pour les expériences ordinaires de psychologie, non pour celle de l'audition. Cette pièce a été mise à notre disposition par M. le Directeur de l'Enseignement primaire de la Seine, qui a bien voulu en outre, la faire meubler avec une grande table, des chaises et un cartonnier. J'ai fourni moi-même la plupart des appareils qui garnissent le laboratoire; une balance automatique, d'un prix élevé (300 F), nous a été gracieusement offerte par la Société psychologique de l'enfant. Les tableaux d'expériences qui garnissent les murs ont été composés entièrement par M. RANEZ, directeur de l'Ecole. Le laboratoire a été créé, sans subside d'aucune sorte, il est vrai, mais avec des facilités de travail qui ne sont pas à dédaigner (203)". En ce qui concerne les outils, les appareils, M. BINET précise : "Vous trouverez là la toise, le dynamomètre, le spiromètre, le compas d'épaisseur, le tambour et le cylindre enregistreur de MAREY, les tableaux pour la mesure de l'acuité visuelle, les instruments pour la mesure de l'acuité auditive, les méthodes qui permettent d'étudier l'attention, la mémoire, l'imagination, le jugement (204).

Bien créé, bien organisé, bien installé, le laboratoire est aussi bien défini. Deux buts étaient assignés : l'un d'ordre

scientifique, l'autre d'ordre pratique. Au sujet du premier, PINET écrit : "Ce but c'est d'organiser, selon des méthodes scientifiques, l'étude des aptitudes physiques, intellectuelles et morales des enfants. La pédagogie comprend deux parties distinctes; elle se propose de juger : 1° les enfants, 2° les méthodes d'enseignement. Pour bien étudier les questions, il faut les diviser et les sérier. Le laboratoire écarte pour le moment les recherches sur les méthodes d'enseignement et consacre son premier effort à l'étude des capacités de chaque enfant. On peut pour fixer les idées, donner à cette partie de la recherche le nom de pédagogie individuelle, par opposition à la pédagogie générale, qui se réserve plus expressément à l'examen des méthodes ... C'est la mise en oeuvre de ce principe qui guide toutes les recherches du laboratoire. Qu'il s'agisse du corps ou de n'importe quelle faculté intellectuelle, toujours et régulièrement l'enfant est comparé à une échelle de moyenne. Il est évident que l'établissement de ces moyennes a coûté un long travail (205)".

Et pour l'ordre pratique : "En fondant ce laboratoire de pédagogie, nous avons une intention : celle de faire pénétrer dans l'enseignement les résultats les plus récents des recherches pédagogiques, ceux que les spécialistes connaissent seuls". Par là, il s'est rendu compte plus tard qu'il s'était trompé et il a corrigé son point de vue. "Je me suis aperçu bien vite que je me trompais. Ce dont nos écoles primaires ont besoin, ce n'est pas qu'on leur apporte des méthodes inédites, c'est surtout qu'on leur rappelle des faits acquis de longue date, des méthodes élémentaires qui devraient être universellement connues et qui sont, au contraire, universellement ignorées (206)".

Quant au fonctionnement, PINET en formule ailleurs les principes : "On fait les expériences scolaires de deux manières principales : collectivement ou individuellement.

1° collectivement : on arrive dans la classe avec le Directeur, on explique en quelques mots l'expérience à laquelle on va procéder - épreuve de mémoire, par exemple, ou d'imagination - on fait ramasser les copies et, on se rend dans une autre classe pour recommencer. La leçon des élèves n'a été interrompue que pendant un quart d'heure; nous pensons qu'une interruption aussi

courte, surtout si elle ne se renouvelle pas plus de deux fois dans le cours d'un mois, n'apporte aucune espèce de trouble dans les études; parfois même, l'expérience est, pour les élèves, un exercice de style ou d'écriture. Pendant cette interruption d'un quart d'heure, l'expérimentateur a pu rassembler une quarantaine de copies, qu'il examine à loisir, après avoir quitté l'école et dont il peut toujours tirer des conclusions instructives si l'expérience a été bien conçue;

2° individuellement : certaines recherches ne peuvent pas être faites collectivement parce qu'elles exigent un examen individuel au sujet. Pour la mesure de la force musculaire, par exemple, et pour certaines expériences psychologiques de mémoire et de comparaison où il faut interroger le sujet et analyser ses réponses, on est obligé d'examiner chaque élève isolément. Un cabinet isolé, le plus souvent le cabinet du Directeur, est mis à la disposition de l'expérimentateur; les élèves y sont appelés un par un, ou deux par deux, ou par groupes plus importants, suivant les convenances; quand l'examen d'un élève est terminé, il rentre en classe et il est remplacé par un camarade, d'après un déroulement convenu d'avance avec le professeur. Comme l'examen de chaque élève ne se prolonge jamais au-delà de cinq à dix minutes, c'est pour lui une perte de temps insignifiante, d'autant plus insignifiante que cet examen ne se renouvelle guère souvent et que, au cours de la leçon, il ne peut être troublé par la sortie de deux ou trois élèves.

En somme, les expériences de pédagogie réalisées dans les écoles, prennent peu de temps aux élèves; elles n'apportent aucun trouble dans l'ordre des études et, si l'on songe qu'il suffirait de faire chaque mois une expérience d'un quart d'heure sur chaque élève, en comprenant dans cette recherche une dizaine d'écoles et de lycées, pour résoudre pratiquement un grand nombre de questions pédagogiques de la plus haute importance qui sont encore discutées, il semble que l'Administration devrait encourager de tout son pouvoir des recherches de ce genre, en les confiant surtout à des savants exercés (207)".

C'est conformément à ces buts et à ces principes que les recherches et les expériences sont entreprises. Voici "les travaux

du laboratoire en 1905-1906, première année de sa création" rapportés par les auteurs eux-mêmes : "Les recherches que nous avons entreprises peuvent se classer suivant la nature des mensurations et observations qu'elles ont demandées, le but à atteindre, en plusieurs catégories :

a' - Physiologique :

1. examen pédagogique de la vision chez les enfants,
2. mesure de l'acuité auditive,
3. attitude correcte pour écrire,
4. échelle métrique,
5. misère sociale et misère physiologique.

b' - Psychologique :

1. les deux méthodes pour l'appréciation du développement intellectuel;
2. relation entre le développement physique et le développement intellectuel des enfants;
3. les anormaux.

c' - Pédagogique :

1. épellation et présentation visuelle pour l'enseignement de l'orthographe d'usage.

d' - Signes objectifs de l'intelligence :

1. physionomie : y a-t-il, dans la physionomie, une indication de l'intelligence de l'individu ?
2. la main : il paraît vraisemblable que la forme de la main, comme les traits de la physionomie, doit contenir une révélation partielle de notre dedans psychologique (208).

En synthétisant ces travaux, BINET et ses collaborateurs précisent : "En faisant la synthèse de nos travaux d'une année, voici comment nous pouvons préciser leur utilité. Ce que l'instuteur peut apprendre et peut utiliser immédiatement, dans l'intérêt de sa classe, et pour le plus grand profit de ses enfants, ce sont les méthodes que nous avons mises au point pour apprécier le développement corporel des enfants, l'état de leur vision et en partie, l'état de leur intelligence (209) ".

Selon cet élan, on peut déjà deviner les résultats obtenus au laboratoire (210) et les relations avec l'extérieur. Ces dernières, après une année seulement, s'avèrent très favorables et et consolantes. FINET, SIMON et VANEY décrivent :

"Les relations du laboratoire avec l'extérieur. Avant de faire l'inventaire des travaux de laboratoire, deux mots sur ses relations avec l'extérieur, sur le mouvement qu'il a suscité dans le monde universitaire. C'est surtout avec la province que nous avons eu de nombreuses communications. Les élèves maîtres (Bordeaux, Poitiers, etc.), les Directeurs ou Directrices d'écoles (école annexe de Rumilly, Savoie), école nationale d'Armentières, (école primaire de Dakar), etc, nous ont demandé des renseignements sur nos expériences ou nous ont consultés.

D'autres, mieux avisés, ont voulu voir de leurs propres yeux; quelques uns ont été, sur leur demande, instruits pratiquement par des mensurations et observations qu'ils ont pu faire sous notre contrôle.

C'est ainsi que nous avons eu la visite de Melle BILLOTEY, directrice de l'école normale de Paris; de Melle JANIN, directrice de l'école Edgard QUINET; de Mme la directrice du Lycée de Carcassonne; de MM. MALAPERT, BAGNER, BAUDRILLARD, LACABE, LANGOIS, FOURAULT, etc.

"Les élèves de la Mission laïque y suivent en ce moment les leçons sur la méthode expérimentale".

Les étrangers, eux aussi, sont venus étudier le fonctionnement du laboratoire :

M. le Dr WILLIAM, professeur anglais;

Melle Lilie MARTIN, professeur de psychologie à l'université de Stanford.

MM. CLAPAREDE, ROUILLY, de l'université de Genève.

Parents : Une crainte nous était venue au début.

Comment les parents allaient-ils accueillir cette innovation ? Mesurer la taille des enfants, les peser, ceci peut passer. Mais photographier leurs mains, étudier la forme de leur menton et de leurs oreilles, avec des compas, s'assurer qu'ils n'ont pas

la tête trop grosse ou le front trop étroit. Les prendrait-on, par hasard, pour de futurs criminels ?

Notre crainte était chimérique, aucune réclamation, aucune difficulté ne s'est élevée. Les parents suivent nos travaux avec un intérêt sympathique ou avec indifférence, suivent leur culture intellectuelle. Nous avons même obtenu pour l'une de nos expériences sur le développement physique, que chacun des parents, père, mère, nous donnât sa taille exacte en centimètres. Les résultats inespérés nous ont causé le plus vif plaisir. C'est la preuve qu'il sera possible d'intéresser activement les parents à nos recherches. C'est aussi un curieux exemple qui montre que la coopération des familles avec les maîtres est possible dans l'enseignement primaire.

Quant aux enfants, avons-nous besoin de dire qu'ils sont heureux chaque fois qu'ils sont appelés au laboratoire ? C'est une diversion à la vie monotone de l'écolier. Une distraction, dira-t-on ? Sans doute, mais nullement nuisible pour eux. Un horaire qui suit l'emploi du temps de chaque classe indique quel jour et à quelle heure on peut distraire les élèves de la classe sans grand préjudice pour les études. Le nombre de certificats d'études qui sont obtenus par l'Ecole à la fin d'année scolaire n'a pas diminué, au contraire, dans l'année qui a coïncidé avec l'organisation du laboratoire (211).

Telle est la vie du laboratoire qui, après la mort prématurée de BINET en 1911, sera animé par Th. SIMON comme directeur et, à l'Assemblée Générale du 29 Novembre, nommé laboratoire A. BINET (212).

Ce nom montre bien l'estime des membres de la Société vis-à-vis des activités de BINET, qui y ont été accomplies. Il illustre également l'importance de ce laboratoire parmi les autres centres de recherche où travaille A. BINET. Pourtant, il faut remarquer d'emblée qu'aussi important qu'il soit, le laboratoire école de la rue Grange-aux-Belles n'est nullement indépendant, selon la pensée de BINET lui-même. Ce n'est là qu'une suite nécessaire du laboratoire de la Sorbonne et les recherches qui y sont accomplies, sont complétées par ailleurs dans le tiers -

milieu, la famille, les autres écoles, etc.

Quoi qu'il en soit, toutes les recherches entreprises dans ce laboratoire, ainsi que dans d'autres centres de recherche, sont motivées, diffusées et informées à travers des organismes d'information, de diffusion et de motivation comme les revues, les éditions, les collections, les sociétés, les comités, etc., parmi lesquels, les six organismes suivants, créés par BINET lui-même, en collaboration avec d'autres (213) :

- l'Année psychologique - (1894) (214)
- l'Intermédiaire du Biologiste (1897) (215)
- la Bibliothèque de pédagogie et de psychologie (1898) (216)
- la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant (1899) (217)
- le Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant (1900) (218)
- le Comité international et permanent de pédagogie (1905) (219)

Ajoutons que BINET a bénéficié d'une quantité suffisante de matériel, de temps et surtout, de la collaboration de l'administration quant à la pratique de l'éducation aussi bien que du soutien de la société de son époque.

Notons pour finir, afin de confirmer A. BINET comme un des fondateurs de la recherche pédagogique, que celle-ci n'est pas une activité isolée, mais liée à d'autres activités aussi scientifiques que sociales, exigeant une collaboration étroite entre les responsables politiques, les praticiens et les chercheurs de l'éducation.

A travers les analyses précédentes, nous avons essayé de répondre d'une manière satisfaisante aux questions : "Qu'a fait BINET pour la recherche pédagogique ?" , "quelle est son oeuvre originale et particulière ?". Bien entendu, la conception de BINET sur l'éducation dont l'élément d'objet (c'est-à-dire l'éduqué) est particulièrement mis en relief, apparaît même une de ses particularités. Mais d'autres l'avaient déjà précédé sur ce point : J.J. ROUSSEAU, Allen KEY, etc... Faut-il donc chercher autre chose que l'objet de l'éducation pour trouver sa

propre originalité ? Tous ceux qui connaissent BINET affirment unanimement que ce en quoi il dépasse ses devanciers et inspire ses descendants consiste dans sa méthode de recherche pédagogique. Autrement dit, si BINET a été appelé le fondateur de la recherche pédagogique, ce n'est pas parce qu'il a fait des recherches sur l'éducation, ce que ses devanciers avaient largement effectué, mais c'est parce qu'il a eu l'initiative d'appliquer la méthode expérimentale à ses recherches. Celle-ci, selon BINET, n'est pas la méthode empirique de la pédagogie ancienne, ni la méthode expérimentée de l'éducation nouvelle, mais elle se base sur les principes des faits réels, de la qualification et de l'expérimentation; d'une part, elle ne dévalorise pas la théorie, la description et l'introspection et, d'autre part, elle met en relief la variété des expériences avec des centres de recherche dont les plus importants sont, sans aucun doute, le laboratoire de psychologie et surtout le laboratoire-école.

Voilà donc le fondement méthodologique posé par BINET, fondant une base à la recherche pédagogique actuelle et même à la pédagogie contemporaine. Examinant l'état actuel des sciences de l'éducation, M. DEBESSE (220) les a groupées en trois courants : celui qui exige la rigueur scientifique, celui qui les oriente vers l'application et celui qui met en relief leur unité. Or, comme nous venons de le voir, en appliquant la méthode expérimentale à la recherche pédagogique, BINET fut le premier à exiger la rigueur minutieuse; c'est aussi lui qui le fut en décrivant la pédagogie comme science pragmatique et thérapeutique et il le fut, enfin, en reconnaissant la complexité de l'éducation et donc la pluralité des disciplines qu'il étudie, sans oublier les entreprises pour les unifier. Il semble que là sont les raisons pour lesquelles M. AVANZINI écrit : "Ainsi, peut-on dire que toute la pédagogie contemporaine se situe dans la ligne de BINET, et elle se doit de lui en rendre hommage (221)".

Force est donc de conclure avec MM. SIMON, MARTIN, BERTRAND, ZUZA, AVANZINI, BUYSE, DOTRENS, CLAPAREDE, DEBESSE, MIALARET, etc. (224), que BINET reste, indiscutablement, l'initiateur, le créateur, le maître et surtout le fondateur de la recherche pédagogique actuelle en général, et en particulier en France. Non seulement,

il a réalisé des recherches lui-même et a heureusement appliqué la méthode expérimentale, mais aussi, par cette réalisation et cette application, il a esquissé les objectifs pour la recherche pédagogique et inauguré les principaux centres de recherche, sans parler des associations qu'il a fondées et dirigées, du support de l'opinion publique de l'administration scolaire et surtout, des enseignants. Enfin, il a tracé ainsi une nouvelle manière de concevoir l'éducation par les faits et la pratiquer en vue de la rentabilité économique et sociale.

NOTES DU CHAPITRE III

- 1 - Voir notre bibliographie concernant les publications de Alfred BINET
- 2 - Voir notre bibliographie concernant les publications sur Alfred BINET.
- 3 - Fondée en 1899 par F. BUISSON, la Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant, présidée pendant 9 ans par A. BINET du 23 novembre 1902 au 28 octobre 1911, a pris à l'assemblée générale du 29 novembre 1917 le nom de Société Alfred BINET et en 1962 (assemblée générale du 10 mai 1962) celui de Société Alfred BINET et Théodore SIMA, cf. AVANZINI (G.) Alfred BINET et la pédagogie scientifique, Paris, Vrin, 1969, notamment chapitre 3, (pp. 39-50), et annexe (pp. 235-243).
- 4 - MALAPERT . Alfred BINET, Bull. n. 74, août-septembre-octobre 1911, p.4.
- 5 - Voici quelques qualificatifs accordés à A. BINET par ses interprètes :
 - a - psychologue
 - * " psychologue de l'intelligence "
 - ZUZA (F.). Alfred BINET et la pédagogie expérimentale Paris : Vrin, 1948; p.34.
 - CLAPAREDE (E.). Alfred BINET; in : Arch. de Psych.XI 1911, p.384.
 - HUBERT (R.). Traité de pédagogie générale; 7ème éd. Paris : PUF; 1970; p.110.
 - * " Premier maître de la psychologie de l'enfant "
 - DEBESSE (M.). in : MIALARET (G.). Nouvelle pédagogie scientifique - Paris : PUF; 1954; p.2.
 - ZAZO (R.). Alfred BINET et la psychologie de l'enfant in : Psychologie Française, n. 2, t. 3, avril 1958; p.113.

- * " psychologue expérimental "
 - CLAPAREDE (E.); o.c.; p. 376-388.
 - FRAISSE (P.). Traité de psychologie expérimentale, t.1, 4ème éd. Paris : PUF; 1976; p. 1-36.
- * "le pionnier incontestable de la psychopathologie " :
 - PICHOT (P.). Alfred BINET et la psychopathologie. in : Psychologie Française; o.c.; p. 104.
- * " Précurseur de la psychologie scolaire en France " :
 - GILLY (M.). in : DEBESSE (M.) et MIALARET (G.) Traité des sciences pédagogiques, t.5. Paris : PUF; 1974; p.283.
- * " Psychopédagogue père de la psychologie expérimentale en France " :
 - LEON (Wolf). in : DEBESSE (M.) et MIALARET (G.). o.c.; A. 2; Paris : PUF; 1971; p.369.
 - VIAL (J.). ibid.; p.492.
- * " Fondateur de la psychologie infantile et juvénile " :
 - HUPERT (R.). o.c.; p. 110.
- b - Pédologue : " L'éminent pédologue français " : ZUZA (F.); o.c., p. 181.
- c - Pédagogue :
 - * " le maître de la pédagogie moderne " :
 - MARTIN (R.); Alfred BINET; Paris : PUF; 1924; p.120.
 - AVANZINI (G.); o.c. p.234
 - * " Créateur de la pédagogie expérimentale "
 - CLAPAREDE (E.). o.c.; p.379
 - * " Initiateur de la pédagogie expérimentale " :
 - DEBESSE (M.). in DEBESSE (M.) et MIALARET (G.); o.c. t. 1; Paris : PUF; 1969, p.13
 - DOTRENS (R.) et MIALARET (G.); ibid., p. 42

* " Maître de la pédagogie expérimentale " :

- ZUZA (F.); o.c., p.180

- DEFESSE (M.). in : MIALARET (G.); o.c., p.2

d - Savant :

- BEAUNIS, in : SIMON (Th.), Alfred BINET; in : A.P., 1912, p. 2 et 7

- ZUZA (F.); o.c., p.171

e - Educateur :

- BERTRAND (F.L.), Alfred BINET et son oeuvre; Paris : Alcan; 1930, p. 43, 61 et 259

f - Philosophe :

- MALAPERT; o.c., p.4

- DUMAS (G.); in BERTRAND (F.L.); o.c., p. 61

- MARTIN (R.); o.c., p. 69-91

g - Chercheur :

- CLAPAREDE (E.); o.c., p. 374

- MARTIN (R.); o.c., p. 1

- MIALARET (G.); Alfred BINET et la pédagogie expérimentale; in : Bull. n. 500; 1968, p.42

- GAUQUELIN (F.); un chercheur et ses idées : Alfred BINET, La naissance des tests d'intelligence; in : psychologie; n.18, juillet 1971; p. 9-12.

- 6 - Voir AVANZINI (G.); o.c., p. 223.
- 7 - Voir ZUZA (F.), o.c. P. 37, 175-181; MIALARET (G.), Alfred BINET et la pédagogie expérimentale, Bull. n.500, P.42
- 8 - Sciences et travaux de l'académie des sciences morales et politiques, année 47e, t.28, 1887, p. 644-665.
- 9 - BERTRAND (F.L.), o.c., p. 11 et 12
- 10 - PIERON (H.), Traité de psychologie appliquée, livre 1, La Psychologie différentielle, Paris : PUF, 1962, p. 4-7
- 11 - BERTRAND (F.L.), o.c., P.12. C'est nous qui soulignons.
- 12 - BINET (Madeleine), Souvenirs sur Alfred BINET, Bull. N.503, 1968, p.204
- 13 - Rapporté par SIMON (Th.), Alfred BINET, A.P. 1912, p. 2 et 7
- 14 - Ibid., p. 7-12
- 15 - CLAPAREDE (E.), Alfred BINET, A.P., 1911, t.11, p. 374-388

- 16 - De fait, ceux-ci ne sont pas des qualités. Ils sont plutôt les résultats des qualités.
- 17 - C'est une des trois propositions de la "Field Theory" de LEWIN, qui sont successivement : "(1) Behavior is a function of the field which exists at the time the behavior occurs, (2) Analysis begins with the situation as a whole from which are differentiated the component parts, and (3) the concrete person in a concrete situation can be represented mathematically." cf. CALVIN, S. HALL and GARDNER LINDZEY, Theories of personality 17 th printing, New-York : Wiley 1966; p.207
- 18 - Il est licencié en Droit en 1878 à Paris. Voir BERTRAND, o.c., p. 12.
- 19 - Sous la direction de BALBIANI, professeur d'embryologie au Collège de France, il prépara une licence ès Sciences à la Sorbonne, puis une thèse de doctorat ès Science, "Contribution à l'étude du système nerveux sous-intestinal des insectes". Il la soutint en 1894 à la Sorbonne; voir ibid., p.12, 30, 33-34.
- 20 - * ... il commence des études de médecine et se passionne pour les séances cliniques de CHARCOT traitant de l'hystérie et des altérations de la personnalité, à la Salpêtrière. Mais il épouse la fille de son directeur de thèse, Maure BALBIANI en 1884 et renonce à terminer les études de médecine entreprises, pour accepter en 1889 de seconder le professeur BEAUNIS, créateur du premier laboratoire de psychologie à la Sorbonne. "GAUQUELIN (F.), Un chercheur et ses idées, o.c., p.9. Notons que selon BERTRAND, c'est seulement en 1892 que BINET rencontra BEAUNIS, voir les notes 25 et 26.
- 21 - Ce laboratoire s'est appelé successivement "
1. Laboratoire de psychologie physiologique (1889-1925);
 2. Laboratoire de psychologie expérimentale et de physiologie des sensations (1925-1951);
 3. Laboratoire de psychologie expérimentale et comparée (depuis 1952). Voir Le 75ème anniversaire du laboratoire de psychologie de la Sorbonne (1885-1964), in : A.P., n.1; 1965; p.5
- 22 - OLERON (G.), Le 75ème Anniversaire du Laboratoire de Psychologie Expérimentale et Comparée de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, Bull. de Psychologie, n.249, t.XIX, 16-18, mars 1966; p.968
- 23 - Voir plus tard p.
- 24 - Voyons l'anecdote rapportée par BERTRAND, o.c., p.31 : "Citons encore un autre bon témoin de sa vie et de son oeuvre, M. le docteur Th. SIMON. Il nous explique le grand évènement qui décida de la carrière de BINET en 1892 : la rencontre de BEAUNIS à qui LIARD avait confié la création et la direction du premier laboratoire français de psychologie à la Sorbonne. 'Par un hasard curieux, son sort se décida sur le quai de cette gare de Rouen..' "

- 25 - "Dès qu'il se fit connaître en m'abordant, écrit BEAUNIS, la glace fut vite rompue entre nous. Je connaissais ses travaux et je les appréciais, tout en me trouvant dans un camp opposé au sien dans les questions d'hypnotisme et de suggestion qui m'occupaient beaucoup en ce moment. Nous causâmes et il me demanda de venir travailler au laboratoire, autorisation que je lui accordai immédiatement, heureux de trouver un collaborateur de cette valeur pour un laboratoire à ses débuts et dont la création avait éveillé des défiances et des hostilités plus ou moins déclarées qui n'étaient pas encore éteintes." Cité par BERTRAND, o.c., p.32
- 26 - Lisons encore une autre anecdote, rapportée par BERTRAND, ibid., p.12. "C'est alors, en 1884, qu'il adressa à RIBOT, directeur de la 'Revue Philosophique', une première étude psychologique sur la fusion des images. RIBOT lut cet article comme il voyait tout ce qu'on lui adressait et le publia avec quelques retouches. Il engagea BINET, déclare M. le professeur GLEY qui tient ce détail de RIBOT lui-même, à s'abandonner à son goût pour la psychologie. Ses études de droit à peu près terminées, BINET suivit le conseil excellent qu'on lui avait donné. Dans tous ses articles, il n'a jamais cessé de témoigner d'une admiration réelle pour le grand psychologue moderne français qui l'avait si bien accueilli." A ce propos, voir aussi PIERON (H.), Quelques souvenirs personnels, Psychologie française, n.2; t.3, avril 1958, p.89-90. Notons pourtant que l'article "De la fusion des sensations semblables" de BINET est publié en 1880. Voir R.Ph., t.10, p. 284-301
- 27 - BEAUNIS, cité par OLERON (G.), o.c., p.966. Voir aussi A.P., n.1; 1965; p.5
- 28 - OLERON (G.), ibid.
- 29 - "La fonction de Préparateur correspond à celle d'Assistant dans les Facultés des Sciences dont le préparateur était également l'ancienne dénomination. L'Ecole Pratique des Hautes Etudes n'a pas encore obtenu le changement de nomination". Ibid.
- 30 - Selon PIERON (H.) et FRAISSE (P.), c'est en 1892. Voir PIERON (H.), Quelques Souvenirs personnels, Psychologie Française, n.2, t.3, avril 1958, p.90; FRAISSE (P.), L'oeuvre d'Alfred BINET en Psychologie expérimentale, ibid., p.105. F.L.
- 31 - OLERON (G.), o.c., p.967
- 32 - Ibid., p.966
- 33 - Ibid., p.965. PIERON (H.), A.P., n.1; 1965; p. 6-7
- 34 - BERTRAND (F.L.), o.c., p.31
- 35 - MARTIN (R.), o.c. p. 18-19. BERTRAND (F.L.), o.c., p. 11-63 ZUZA (F.), o.c., p. 24-36. Voir aussi DELAY (J.), la vie et l'oeuvre d'A. BINET, Psychologie française, o.c. p. 85-88. PIERON (H.), Quelques souvenirs personnels, o.c., p.89-91.

- 36 - ZUZA (F.), o.c., p. 25.
- 37 - BERTRAND (F.L.), o.c., p. 11.
- 38 - ZUZA (F.), o.c., p. 26
- 39 - BERTRAND (F.L.), o.c., p. 31
- 40 - ZUZA (F.); o.c., p. 31.
- 41 - BERTRAND (F.L.), o.c., p. 41.
- 42 - AVANZINI (G.), o.c., p.17.
- 43 - Ibid., p.18.
- 44 - Ibid. A ce propos, voir quelques textes originaux de BINET : La Suggestibilité, Schleicher, Paris, p.385; La création littéraire, A.P., 1904, t.10, p.3.
- 45 - AVANZINI (G.), o.c., p.26.
- 46 - AVANZINI (G.), o.c., p.15.
- 47 - MARTIN, o.c., p. 19-20.
BERTRAND, o.c., p.42, 312 et suivant
ZUZA, o.c., p. 34-36 et 171-181
- 48 - Voir page précédente, note 35. Il semble que l'analyse de Théta H. WOLF est plus réelle, en insistant, que l'alliance avec CHARCOT, à la Salpêtrière, quand il avance qu'elle n'est qu'une des influences qui s'exercèrent sur BINET pendant ses dix premières années, une période de "Errors compounded and a time of crisis", parmi lesquelles se trouvent les autres, à savoir : RIBOT, DELBOEUF, BALBIANI, Théta H. WOLF, Alfred BINET, The University of Chicago Press, Chicago and London; 1973, p.77.
- 49 - Voir note II
- 50 - BINET (A.), Le laboratoire de la rue Grange-aux-Pelles; attitude correcte pour écrire, Bull.n.34; 1906; p.23.
- 51 - BINET (A.). Le passé et l'avenir de notre société. Bull.n.19; 1904; p.555
- 52 - ZUZA, o.c., p.34; voir également les autres opinions de la même approche, note 5.
- 53 - BINET (A.), La suggestibilité, o.c., p.385
- 54 - BINET (A.), La création littéraire; A.P.; 1904; t.10; p.3
- 55 - BINET (A.) (avec Hennequy), La psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs, Paris, Hachette; 1894; préface.
- 57 - BINET (A.) (avec HENRI), La psychologie individuelle; in A.P., t.2; 1896; p.411-65
- 56 - BINET (A.). Les Idées modernes sur les enfants, p.1.
- 58 - BINET (A.). Les Idées modernes sur les enfants, p.2.
- 59 - Ibid., p.7.
- 60 - Ibid., p. 2-3.

- 61 - Ibid., p.7.
- 62 - Ibid., p. 4-6.
- 63 - Ibid., p.7.
- 64 - Ibid.
- 65 - Ibid., p.3.
- 66 - Ibid., p.6.
- 67 - Ibid., p.7.
- 68 - Ibid., p.2.
- 69 - Ibid., p.11. Voir également AVANZINI (G.), o.c. p.25.
- 70 - Ibid., p.1.
- 71 - Ibid., p.11
- 72 - Ibid., p.7.
- 73 - Ibid., p.1.
- 74 - PINET, SIMON, VANEY, Le Laboratoire de la rue Grange-aux-Belles, Bull.n.34; 1906; p.11.
- 75 - BINET, les Idées modernes sur les enfants, p.11.
- 76 - Nous voyons que BINET ne donne pas encore un nom scientifique aux questions des programmes. Il faut attendre R. BUYSE qui va le compléter pour théoriser et schématiser les études pédagogiques en général et la recherche pédagogique en particulier. Voir BUYSE (R.), Expérimentation en pédagogie, Bruxelles, Lamertin; 1935; p.24-25.
- 77 - Ainsi, nous voyons que l'objet de la pédagogie expérimentale, selon BINET, est plus large que celui assigné par BUYSE et DOTRENS, qui la limitent à "l'étude des moyens de l'éducation", DOTRENS, o.c., p.5; ou "aux trois parties fondamentales : la biologie, la psychologie et la didactique, BUYSE (R.), o.c., p.11.
- 78 - Voir note 53
- 79 - Voici les quelques travaux préparés par BINET, qui ne sont pas encore réalisés à la veille de sa mort : A.P. XVII, 1911, p. X-XI, ZUZA, o.c., p.35.
1. Une théorie de l'esthétique psychologique appliquée à la peinture;
 2. Un essai de psychologie synthétique;
 3. Une étude sur les aptitudes des enfants.
- 80 - Voir AVANZINI (G.), o.c., p.229.
- 81 - Voir note 5.
- 82 - Voir ZUZA, o.c., p.8; WOLF, o.c., p.274; VATTIER, o.c. p.402.
- 83 - JUIF (P.) et DOVERO (F.), o.c., p.114.

- 84 - ZUZA (Fr.). o.c.; p.7
- 85 - BINET (A.). Les idées modernes sur les enfants; o.c., p.338
- 86 - PIAGET (J.). L'intelligence selon A. BINET; Bull. n° 54, 1975; p. 109.
- 87 - Voir note 15.
88. PINET (A.). Ibid. p. 341.
- 89 - BINET (A.), HENRI (V.) : La fatigue intellectuelle, Paris, Schleicher, 1898; p. 1.
- 90 - PINET (A.), les idées modernes sur les enfants, o.c., p. 338-341.
- 91 - Ibid. p. 341
BUYSE (R.), inspiré de BINET aboutit à la même conclusion : "la pédagogie empirique est faite de coutumes respectables, utilisant des procédés traditionnels ... sans chercher à atteindre aux principes ... ou bien sans les vérifier par un recours à l'expérimentation contrôlée".
(BUYSE R., o.c. p. 46-47)
- 92 - PINET (A.), Ibid.
- 93 - BUYSE (R.), o.c.; p. 49
- 94 - AVANZINI (G.), o.c.; p. 169-170
- 95 - BINET (A.), Ibid. p. 339
- 96 - Ibid. p. 340
- 97 - Ibid. p. 340-341
- 98 - Ibid. p. 340
- 99 - BINET, les idées modernes sur les enfants; o.c.; p. 340-341
- 100 - Ibid. p. 340
- 101 - BINET, la fatigue intellectuelle, o.c.; p. 1
- 102 - BINET (A.), nos commissions au travail, in : Bull. n° 14; 1904; p. 346.
- 103 - BINET, les idées modernes sur les enfants; o.c.; p. 18
- 104 - BINET (A.), nos commissions au travail; cf. également Bull. n° 14; 1904; p. 346.
BINET (A.), les altérations de la personnalité; Paris, Alcan, 1892; p. 312
- 105 - BINET (A.) (avec SIMON), le développement de l'intelligence chez les enfants; in : A.P. n° 14 ; 1908; p. 1
- 106 - BINET (A.), sur un cas d'inhibition psychique; in : R. Ph. n° 32. 1891; p. 622.
- 107 - BINET (A.) (avec SIMON), le développement de l'intelligence chez les enfants; in : A.P. n° 14; 1908, p. 1

- 108 - BINET (A.), la fatigue intellectuelle; o.c., p. 2
- 109 - BINET, les idées modernes sur les enfants; o.c.; p. 39
- 110 - Ibid., p. 6 - 12 - 17
- 111 - BINET (A.) (avec SIMON), méthode nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuel des animaux; in : A.P. n° XI; 1905; p. 195
- 112 - BINET (A.) Causerie pédagogique. cf. également BINET (A.), réflexions sur quelques problèmes qui ont été étudiés; in : Bull. 43; Jan. 1908; p. 50
- 113 - PINET (A.), causerie pédagogique, A.P. n° 14; 1908; p. 431; cf. également PINET (A.), réflexions sur quelques problèmes qui ont été étudiés; in : Bull. n° 43; jan. 1908; p. 52
- 114 - PINET, les idées modernes sur les enfants, o.c., p. 135; cf. également : la suggestibilité, o.c., p. 103;
- BINET (A.), la mesure en psychologie individuelle : in : R. Ph. n° 46; 1898; p. 173, 123;
- PINET (A.) psychologie individuelle : la description d'un objet; in : A.P. n° 3; 1897; p. 314 - 315
- BINET (A.), l'écriture pendant les états d'excitation artificielle; in : A.P., n° 9; 1903; p. 83;
- BINET (A.) (avec SIMON), méthode nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuel des animaux; in : A.P. n° XI, 1905, p. 195
- ZUZA, o.c., p. 165, 168; AVANZINI, o.c. p. 33 et suivantes
- 115 - BINET (A.), l'écriture pendant les états d'excitation artificielle; in : A.P. n° 9; 1903; p. 83
- 116 - BINET (A.); les idées modernes sur les enfants; o.c., p. 14, 15
- 117 - BINET (A.), la fatigue intellectuelle; o.c. p. 1 - 2
- 118 - Ibid.
- 119 - BINET (A.), les altérations de la personnalité; Paris, Alcan, 1892; p. 75
- 120 - PINET (A.) (avec SIMON), le développement de l'intelligence chez les enfants; in : A.P. n° 14; 1908; p. 1
- 121 - ZUZA (F.) les a appelés différemment par les 3 étapes de la recherche expérimentale : l'hypothèse, le collationnement des faits par l'expérimentation et, l'interprétation des résultats. Cf. ZUZA (F.), o.c., p. 158 -170
- Quant à M. AVANZINI (G.), il note "Ce sont donc les étapes classiques de la méthode expérimentale, celles que Claude BERNARD avait imposées à la biologie et lui-même (PINET) à la psychologie, qu'il entend faire parcourir aussi à la pédagogie : " cf. AVANZINI (G.); o.c., p. 31 "

- 122 - BINET (A.). Le passé et l'avenir de notre société; in : Bull. n° 19; 1904; p. 549
- 123 - BINET (A.). Nos commissions au travail; in : Bull. n° 14, 1904 p. 337
- 124 - BINET (A.). Le passé et l'avenir de notre société; in : Bull. n° 19; 1904; p. 549
- 125 - BINET (A.). Nos commissions au travail; in : Bull. n° 14, 1904; p. 337
- 126 - Ibid.
- 127 - BINET. La suggestibilité; Paris, Schleicher (Coster, suc.), 1900, p. 23
- 128 - Ibid.
- 129 - BINET (A.). La perception des longueurs et des nombres chez les enfants; in : R. Ph., t 30; 1890; p. 70
- 130 - BINET (A.). Recherche sur les mouvements volontaires dans l'anesthésie hystérique; in : R. Ph. t 28; 1889; p. 488
- 131 - BINET (A.). Etude expérimentale de l'intelligence
- 132 - BINET (A.). Nos commissions au travail; Bull. n° 14; 1904, p. 341
- 133 - La perception des longueurs et des nombres chez les enfants; R. Ph. t. 30; 1890; p. 70
- 134 - BINET (A.). Revue annuelle des erreurs de psychologie; A.P. n° 10; 1904; p. 396
- 135 - BINET (A.). Etude expérimentale de l'intelligence; p. 300
- 136 - BINET (A.). Revue annuelle des erreurs de psychologie, A.P. n° 10; 1904; p. 397
- 137 - BINET (A.). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école; A.P. T. 17; 1911 ; p. 185
- 138 - BINET (A.). L'étude expérimentale de l'intelligence; II; p. 9
- 139 - BINET (A.) (et SIMON); l'Intelligence des imbéciles; A.P. t. 15; 1909; p. 136
- 140 - BINET (A.). La création littéraire; portrait psychologique de M. Paul HERVIEU; A.P. n° 10; 1904; p. 5
- 141 - BINET (A.). La perception des longueurs et des nombres chez les enfants; R. Ph. t. 30; 1890; p. 70
- 142 - BINET (A.). L'évolution de l'enseignement philosophique; A.P. t. 14; 1908; p. 154
- 143 - BINET (A.). Bibliographie; A.P. t. 3; 1897; p. 511
- 144 - BINET (A.). Causerie pédagogique; A.P. n° 14; 1908; p. 429
- 145 - Ibid.
- 146 - BINET (A.). La perception des longueurs et des nombres chez les enfants; R. Ph. t. 30; 1890; p. 70
- 147 - BINET (A.). L'âme et le Corps; Paris, Flammarion; 1905; p. 243

- 148 - BINET (A.). Le bilan de la psychologie en 1909; in : A.P. n° 16; 1910; p. 6
- 149 - Voir note 120.
- 150 - BINET (A.) (avec Dr SIMON). Le développement de l'intelligence chez les enfants; in : A.P. n° 14; 1908; p. 1
- 151 - BERNARD (Cl.). Introduction à l'étude de la médecine expérimentale; Paris, Delagrave; 1943; p. 44
- 152 - BINET (A.). L'écriture pendant les états d'excitation artificielle. in : A.P., t. 9; 1903; p. 84
- 153 - Ibid.
- 154 - BINET (A.). La suggestibilité; o.c., p. 119-120
- 155 - BINET (A.). La mesure en psychologie individuelle. in : R. Ph., 46; 1898, p. 123
- 156 - Ibid.
- 157 - BINET (A.). Analyses bibliographiques, questions générales et traitées. in : A.P. n° 8; 1902, p. 575
- 158 - BINET (A.). L'écriture pendant les états d'excitation artificielle. in : A.P. n° 9; 1903, p. 84
- 159 - BINET (A.). L'étude expérimentale de l'intelligence; o.c., p. 4
- En ce qui concerne la distinction de l'introspection collective et comparée, voir BINET (A.) : Introduction à la psychologie expérimentale. Paris, Alcan; 1894; p. 84, 85, 134
- 160 - BINET (A.). La suggestibilité; o.c., p. 151
- 161 - BINET (A.). Analyses bibliographiques, questions générales et traitées. in : A.P. n° 8; 1902; p. 575-576
- 162 - BINET (A.). L'âme et le Corps; o.c., p. 151
- 163 - TITCHENER (E.B.). Experimental psychology; 2 vol. 214 et 456 pages; New York; Macmillan; 1901
- 164 - BINET (A.). Discussion-réponse; A.P. n° 9; 1903; p. 506-507
- BINET (A.). Analyses bibliographiques, questions générales et traitées. A.P. n° 8; 1902; p. 573-576
- 165 - BINET (A.). La fatigue intellectuelle; o.c., p. 1-2
- 166 - BINET (A.). La science du témoignage. in : A.P. t. II; 1905 p. 136
- 167 - ZUZA (Fr.). o.c.; p. 51-66
- 168 - RABOUL (O.). La philosophie de l'éducation. Paris, P.U.; 1971; p. 11
- 169 - MARTIN. o.c.; p. 18-19
- 170 - BINET (A.). Les idées modernes sur les enfants. o.c.; p. 125
- 171 - BERTRAND (F.L.). o.c.; p. 40
- 172 - Ibid

- 173 - LARGUIER DES BANCELS, cité par BERTRAND (F.L.). o.c. p. 35
- 174 - Ibid; p. 38; voir également ibid. p. 36.
- 175 - Ibid. p. 52, 53 - Voir également :
BINET (A.). La science du témoignage. A.F. n° 11; p. 128-136
- 176 - BERTRAND (F.L.). o.c., p. 12-30
- 177 - Il a noté clairement dans la préface de ce livre : "nous devons prévenir le lecteur que ce livre a été écrit dans l'atmosphère de la Salpêtrière".
BINET (A.) et FERRE (C.). Le magnétisme animal. Alcan, Paris; 1887, préface.
- 178 - AVANZINI (G.). o.c., p. 100
- 179 - Voir les pages précédentes concernant le sujet central des recherches d'A. BINET.
- 180 - BERTRAND (F.L.). o.c., p. 30
- 181 - ZAZO, BINET (A.) et la psychologie de l'enfant, in Psychologie française; t. 3; n° 2; avril 1958; p. 115; voir également : AVANZINI (G.), o.c.; p. 24-25
- 182 - cf WOLF; o.c. p. 32-33
- 183 - GOODENOUGH (F.L.). Mental Testing; New-York; Rinehart and Co, 1944; p. 416-422
- 184 - AVANZINI (G.). o.c., p. 26
- 185 - BINET (A.) (avec VASCHIDE) : La psychologie à l'école primaire; in : A.F. t. 4; 1898; p. 5
- 186 - BINET (A.). Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique; Paris; Alcan; 1906; p. 159
- 187 - BINET (A.). les Idées modernes sur les enfants; o.c., p. 11; Voir également :
BINET (A.). Commission des sentiments moraux... chercher parmi les enfants ceux qui présentent des aptitudes spéciales... in : Bull., n° 28; 1906, p. 56
BINET (A.). Les révélations de l'écriture. in : Bull., n° 33 1906; p. 181-186
BINET (A.). Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique; in : R.Ph., t. 63; 1907; p. 318
- 188 - AVANZINI (G.). o.c., p. 25
- 189 - CLAPAREDE (Ed.). Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale. Genève, Kunding; 1924; p. 57; voir également :
AVANZINI (G.); o.c., p. 25
- 190 - Cf AVANZINI(G.), o.c. p. 95-105; voir également :
BERTRAND (F.L.). o.c., p. 49
- 191 - BINET (A.) et HENRI (V.). la fatigue intellectuelle. o.c. p. 1-2
- 192 - Cf. AVANZINI (G.). o.c., p. 64
- 193 - MIALARET (G.). Alfred BINET et la pédagogie expérimentale. in : Bull. n° 50; 1968; p. 34-35

- 194 - BINET (A.) (SIMON et VANEZ). Le laboratoire de la rue Grange aux-Belles. in : Bull. N° 34; 1906, p. 10-24 (reproduit in Bull. n° 470-471; 1962, p. 187-202)
A ce sujet, voir également :
- BINET (A.). Un laboratoire de pédagogie normale; in : Revue générale des sciences t. 16; 1905; p. 1069; Bull. n° 350-351; 1938, p. 193
- BINET (A.). Les recherches de pédagogie scientifique; in: A.P., t. 12; 1906; p. 233-274
- BINET (A.). Causerie pédagogique; A.P., n° 14; 1908, p. 405-431
- Voir également :
- ZUZA (Fr), o.c., p. 62-64. BERTRAND (F.L.), o.c., p. 41 et suivantes
- MARTIN, o.c. AVANZINI, o.c. 64-65
- 195 - BINET (A.) (SIMON et VANEZ), Le laboratoire de la rue Grange aux-Belles; in : Bull. n° 34; 1968; o.c. p. 18
- Voir également :
- BINET (A.), Recherche de pédagogie scientifique; A.P., t. 12; 1906; p. 233-238
- 196 - Ibid., p. 10
- 197 - Ibid.
- 198 - Ibid.
- 199 - Ibid.
- 200 - BINET (A.) (Th. SIMON et V. VANEZ), Recherches de pédagogie scientifiques; in : A.P., t. 12; 1906; p. 238
- 201 - Cf note 3
- 202 - Voir plus tard
- 203 - BINET, SIMON, VANEZ : Recherches de pédagogie scientifiques; in : A.P., t. 12; 1906; p. 238-239
- 204 - Ibid., p. 238
- 205 - BINET (A.) (SIMON et VANEZ). Le laboratoire de la rue Grange aux-Belles; in : Bull. n° 34; 1906; p. 11
- 206 - BINET (A.), SIMON (Th.), VANEZ (V.) : Recherches de pédagogie scientifique; in : A.P., t. 12; 1906; p. 239
- 207 - BINET (A.) et HENRI (V.) : La fatigue intellectuelle : o.c. p. 1-2
- 208 - BINET (A.), SIMON (Th.) et VANEZ (V.). Le laboratoire de la rue Grange-aux-Belles; in : Bull.n° 34; 1906, p. 13-20
- 209 - Ibid., p. 20-21
- 210 - Cf ZUZA (Fr.); o.c., p. 63
- 211 - BINET (A.), SIMON (Th.), VANEZ (V.). Le laboratoire de la rue Grange-aux-Belles. in : Bull.n° 34; 1906, p. 11-13

- 212 - En ce qui concerne les activités du laboratoire après la mort de BINET, l'ouvrage de M. AVANZINI donne une description largement détaillée, spécialement dans l'annexe p. 235-243. Nous donnons ici quelques traits importants :
- Sa bibliographie s'enrichit de cent volumes offerts par un des membres de la Société, l'abbé Jeanjean, aumônier du pensionnat de Passy.
 - De nombreuses personnalités y sont venues pour visiter et travailler, notamment MM. BALDWIN, CLAPAREDE, PIAGET ...
 - De nombreux "exercices pratiques" de la pédagogie expérimentale y sont assurés par M. le Docteur SIMON pour les étudiants de l'Institut de Pédagogie de la Faculté des lettres de la Sorbonne, inauguré le 20 janvier 1920, aux préparatifs de l'ouverture duquel M. SIMON lui-même est associé.
 - A partir de novembre 1923, les séances mensuelles de la Société ne se tiennent plus étant donné que, d'une part, selon l'estime de M. SIMON, le laboratoire "est trop éloigné du centre" et que, d'autre part, "le caractère rudimentaire, voire défectueux, des installations choque les visiteurs".
 - En 1926, l'école de la rue Grange-aux Belles est désaffectée puis détruite. C'est pour cela qu'à partir de 1925, les séances de travaux pratiques ont lieu dans une école de filles, 28 rue Saint-Jacques. Et c'est là que des séances de démonstration de psychologie et de pédagogie expérimentales destinées aux instituteurs sont organisées en 1926-1927 par SIMON.
 - En janvier 1929, le laboratoire s'ouvre à l'école de la rue du Bois dont la directrice était Melle REMY, alors secrétaire générale de la Société, élue à l'Assemblée générale du 27 novembre 1926, en remplacement de M. VANNEY qui prend sa retraite (décédé le 29 août 1938).
 - En 1938, Melle REMY prend sa retraite; la Société et le laboratoire se déplacent à l'école normale de filles des Batignolles.
 - La deuxième guerre mondiale interrompt les activités de la Société et bien sûr, du laboratoire.
 - Depuis 1958, le secrétariat de la Société s'installe à Lyon où se créa, en 1957, le laboratoire de pédagogie expérimentale qui est actuellement dirigé par M. G. AVANZINI, professeur à l'université de Lyon II et secrétaire général de la Société. Il faut d'ailleurs souligner que c'est là qu'est née l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française en 1953.
- 213 - En ce qui concerne les nombreux organismes auxquels BINET a collaboré, on note :
- a. les revues :
 - 1 - Revue philosophique : 58 articles depuis 1880
 - 2 - Revue des revues : 4 articles
 - 3 - L'année biologique

- 4 - Revue des deux mondes
- 5 - Revue de psychiatrie
- 6 - Revue pédagogique
- 7 - Revue internationale
- 8 - Revue générale des sciences
- 9 - Bulletin de la société française de philosophie
- 10 - Les archives de physiologie, Paris
- 11 - Les archives en psychologie, Genève
- 12 - La revue scientifique, Paris
- 13 - Mind, Londres
- 14 - Bulletins de la société de psychologie physiologique
- 15 - Bulletin de travaux de laboratoire (à la Sorbonne)

b. les éditeurs :

- 1 - Alcan, Paris
- 2 - Douin, Paris
- 3 - Hachette, Paris
- 4 - Flammarion, Paris
- 5 - Schleicher, Costes Soc., Paris
- 6 - Chicago

c. les autres organismes :

- 1 - élu membre de la Société de biologie 1895
- 2 - les autres activités, voir art. 1

214 - Fondée par BEAUNIS et BINET

215 - Fondée par BINET et HENRI

216 - Deux livres y paraissent : la fatigue intellectuelle et la suggestibilité

217 - Voir note 3

218 - Le premier numéro paraît le 15 octobre 1900. L'abonnement actuel au prix de 30 F. pour la France et l'Union française, 40 F. pour l'Etranger, devrait s'adresser à :

Société A. BINET et Th. SIMON

47, rue Philippe de Lassalle

69004 - LYON

219 - Cf. ZUZA (Fr.), o.c., p. 65

220 - M. DEBESSE, défi aux sciences de l'éducation; conférence donnée le 3 septembre 1973, au congrès international sur "l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation", organisée

par l'Association Internationale des Sciences de l'Education,
à Paris du 3 au 7 septembre 1973, texte ronéotypé, p. 5-8

221 - AVANZINI (G.). o.c., p. 234

222 - Voir note 5.

CHAPITRE IV

L'EXISTENCE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE APRES ALFRED BINET

Certes, la recherche pédagogique, ainsi créée, contredit la mentalité française du début du siècle, selon laquelle, la pédagogie est "profondément imbue de l'esprit philosophique (1)". De là on se demande : peut-elle attirer l'attention des pédagogues, et est-il possible de l'entreprendre ? Autrement dit, après les premières réalisations de son créateur, continua-t-elle à exister ou mourut-elle ? Son existence dans ce contexte historique soulève en effet, des problèmes vraiment cruciaux concernant sa possibilité et sa signification mêmes. En réalité, elle continua à exister plus fortement, grâce aux justifications théoriques d'E. DURKHEIM, mais, d'autre part, assez péniblement à cause des difficultés d'ordre scientifique concernant la notion elle-même, son objet et sa méthode.

A. LES JUSTIFICATIONS THEORIQUES D'EMILE DURKHEIM

Professeur de pédagogie à la faculté des lettres de Bordeaux (1887), puis à la faculté des lettres de Paris (1902), DURKHEIM est l'auteur de plusieurs ouvrages importants (2) de sociologie, "qui occupent une place exceptionnelle par leur cohérence scientifique, par leur importance, enfin par leur influence aussi bien en France qu'à l'étranger. C'est l'effort jusqu'à présent le mieux réussi vers une jonction entre théorie sociologique et recherche empirique (3)". C'est surtout dans l'oeuvre posthume "Education et sociologie" (4) que E. DURKHEIM formule sa pensée sur la science de l'éducation et la recherche pédagogique, dont le point le plus original et le mieux réussi semble la justification de

la possibilité d'être une science de l'éducation. A ce propos, il a défendu quatre thèses :

- 1 - L'éducation est une action. un fait,
- 2 - L'éducation peut être objet de science,
- 3 - La science de l'éducation est sociologique,
- 4 - Elle utilise principalement la méthode d'observation ou plus précisément la description historique sociale.

I - En vue de comprendre l'éducation, DURKHEIM l'a étudiée sous deux aspects différents : négativement, il refute une définition de l'éducation idéale, parfaite, universelle et unique des théoriciens, par laquelle, abstraction faite de toute condition de temps et de lieu, "on admet implicitement qu'un système éducatif n'a rien de réel par lui-même (5)". En vérité, cette définition a commis des erreurs et, quand on aborde la question de l'éducation, pour éviter la récidive, l'observation historique apparaît comme indispensable. C'est la méthode par laquelle il définit positivement l'éducation comme "l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (6)".

Dans cette définition, où deux générations sont mises en présence : une génération d'adultes et une génération de jeunes, l'essentiel se trouve dans leur action qui n'est rien d'autre qu'une "socialisation méthodique de la jeune génération (7)" en constituant en celle-ci l'être social formé par l'ensemble des croyances religieuses, des croyances et des pratiques morales, des traditions nationales ou professionnelles, des opinions collectives de toute sorte. C'est là la raison par laquelle "l'éducation est chose éminemment sociale (8)".

Cette chose sociale, ce ne sont pas des théories, mais précisément des actions, des faits acquis, réalisés, donnés à l'observation, présentant entre eux une homogénéité suffisante (9). Ceci se voit clairement dans le principe qu'il se pose à lui-même dans la recherche d'une définition de l'éducation : pour cela, il faut considérer les systèmes éducatifs qui existent ou qui ont existé, les rapprocher, dégager les caractères qui leur sont communs (10). Ceux qui existent ou qui ont existé, ce sont des faits. Dans cette approche, P. FAUCONNET, disciple de DURKHEIM, a illustré l'objet formel de la science de l'éducation de son maître en écrivant : "C'est par le côté où elle est un fait social qu'il aborde l'éducation (11).

Mais ce fait social qu'est l'éducation peut-il être l'objet de science ? C'est justement ce dont DURKHEIM a définitivement essayé de donner des preuves explicites.

II - Après avoir bien distingué l'éducation comme chose de l'action, continue avec la pédagogie comme chose de la réflexion, des théories, intermittente (12), DURKHEIM a posé les caractères qu'un ensemble d'études doit présenter pour qu'il puisse être appelé science. Ils sont au nombre de trois (13) :

- 1°) - Il faut qu'ils portent sur des faits acquis, réalisés, donnés à l'observation ;
- 2°) - Il faut que ces faits présentent entre eux une homogénéité suffisante pour pouvoir être classés dans une même catégorie ;
- 3°) - Enfin, ces faits, la science les étudie pour les connaître, et uniquement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée.

Ces caractères posés, DURKHEIM a affirmé qu'il n'y a pas de raison pour que l'éducation ne devienne pas l'objet d'une recherche qui satisfasse à toutes ces conditions et qui, par conséquent, possède tous les caractères d'une science. Pourquoi ? Il va

répondre lui-même : D'abord l'éducation a des faits acquis, réalisés, donnés à l'observation. Ces faits d'ailleurs, la science les étudie pour les connaître, et seulement pour les connaître, d'une manière absolument désintéressée "En effet, l'éducation en usage dans une société déterminée et considérée à un moment déterminé de son évolution, est un ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits parfaitement définis et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux. Ce ne sont pas, comme on l'a cru pendant longtemps, des combinaisons plus ou moins arbitraires et artificielles, qui ne doivent l'existence qu'à l'influence capricieuse de volontés toujours contingentes. Elles constituent, au contraire, de véritables institutions sociales ... Elles sont donc des choses distinctes de nous, puisqu'elles nous résistent, des réalités qui ont par elles-mêmes une nature définie, acquise, qui s'impose à nous ; par conséquent, il peut y avoir lieu de l'observer, de rechercher à la connaître dans le seul but de la connaître (14).

Voilà les première et troisième conditions. En ce qui concerne la deuxième, les faits éducatifs présentent exactement entre eux une homogénéité suffisante pour pouvoir être classés dans une même catégorie : "Toutes les pratiques éducatives, quelles qu'elles puissent être, quelque différence qu'il y ait entre elles, ont en commun un caractère essentiel : elles résultent toutes de l'action exercée par une génération sur la génération suivante en vue d'adapter celle-ci au milieu social dans lequel elle est appelée à vivre. Elles sont donc toutes des modalités diverses de cette relation fondamentale. Par conséquent, elles sont des faits d'une même espèce, elles ressortent d'une même catégorie logique (15)".

De ce triple accomplissement des conditions posées, résulte naturellement la conclusion que l'éducation, ou en terme plus concret, les pratiques éducatives peuvent donc servir d'objet à une seule et même science, qui serait la science de l'éducation (16).

Voilà les preuves que DURKHEIM a apportées pour prouver que l'éducation, comme telle, peut être objet de science. Il est évident que, à part lui, d'autres auteurs affirment la même chose. Mais ils ne le prouvent pas expressément comme DURKHEIM. C'est la raison pour laquelle nous disons que DURKHEIM a définitivement essayé de donner les preuves explicites à la scientificité de l'éducation.

III- Ces preuves se présentent comme une base fondamentale, sur laquelle toutes les études sur l'éducation, quelles qu'elles soient, doivent s'appuyer. Cette base, une fois établie, a un double effet : d'une part, elle prouve solidement la scientificité de l'éducation; d'autre part, elle révèle les points à étudier. Quels sont-ils ?

Tout d'abord, il faut distinguer la science de l'éducation de la pédagogie, car "la pédagogie est autre chose que la science de l'éducation (17)".

La première distinction vient de leur relation, par laquelle la pédagogie devrait d'abord s'appuyer sur la science de l'éducation, puis sur la sociologie et la psychologie (18). Cela tient à leurs buts, différemment visés. Etant une théorie pratique, la pédagogie n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur, des idées qui le dirigent (19); autrement dit, elle est la réflexion appliquée le plus méthodiquement possible aux choses de l'éducation en vue d'en régler le développement (20).

Tout autre est la science de l'éducation ; car étant une science, elle vise à savoir "quelle est la nature de l'éducation, quelles sont les conditions diverses dont elle dépend, les lois suivant lesquelles elle a évolué dans l'histoire (21).

C'est justement ce but qui précise le contenu ou les points d'étude de la science de l'éducation. Elle est constituée de deux groupes de problèmes dont le caractère purement scientifi-

que ne peut être contesté. Les uns sont relatifs à sa genèse, les autres au fonctionnement des systèmes d'éducation (22). De ces deux groupes de problèmes, résultent "les principales disciplines qui peuvent éveiller et cultiver la réflexion pédagogique (23)", qui sont de deux sortes : les unes permettent de "déterminer les fins que doit poursuivre l'éducation à chaque moment du temps ; les autres "regardent les moyens nécessaires à la réalisation de ces fins, c'est à la psychologie qu'il faut les demander", dont la psychologie infantile et la psychologie collective sont les plus importantes (24).

Pourtant "qu'il s'agisse des fins qu'elle (éducation) poursuit ou des moyens qu'elle emploie, c'est à des nécessités sociales qu'elle répond ; ce sont des idées et des sentiments collectifs qu'elle exprime ... C'est donc toujours à l'étude de la société qu'il faut en revenir (25).

IV - Cette prise de conscience de l'aspect historique et social de l'éducation de DURKHEIM a inspiré non seulement toutes sortes de disciplines éducatives traitées sous l'aspect historique, géographique et social, mais aussi des disciplines qui traitent de l'administration, de la gestion, de l'économie, de la construction ... de l'éducation. Mais comment faut-il les étudier ? C'est par la méthode d'observation ou la description historique sociale. Dans "éducation et sociologie", il a déclaré : "ainsi, ne serait-ce que pour constituer la notion préliminaire de l'éducation, pour déterminer la chose que l'on nomme ainsi, l'observation historique apparaît comme indispensable" (26). En quoi consiste cette méthode ?

Dans le même livre, il conclut le chapitre sur "nature et méthode de la pédagogie" par cette phrase qui résume toute sa méthode : "Au lieu de chercher à édicter, pour la pédagogie, un code abstrait de règles méthodiques, entreprise qui, en un mode de spéculation composite et aussi complexe, n'est guère réalisable d'une manière satisfaisante - il nous a paru préférable d'indiquer de quelle manière le pédagogue nous paraît devoir être formé (27).

Il y a là un double aspect : l'un négatif - "au lieu de chercher à édicter un code abstrait", et l'autre positif - "il nous a paru préférable d'indiquer de quelle manière" ... Le premier, étant une entreprise qui n'est guère réalisable d'une manière satisfaisante, ne nous intéresse guère. Arrêtons-nous donc au deuxième, pour connaître ce que DURKHEIM a indiqué aux pédagogues dans l'étude des questions éducatives.

Sur ce point, il a écrit : "Dans toutes ces recherches, il s'agit simplement ou de décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes, ou d'en déterminer les effets (28)". Dans les quelques pages qui suivent, il insiste encore : "nous n'avons donc rien d'autre à faire qu'à faire pour le mieux, qu'à rassembler le plus de faits instructifs qu'il nous est possible, qu'à les interpréter avec le plus de méthode que nous pouvons y mettre, afin de réduire au minimum les chances d'erreur (29)".

En analysant ces phrases, nous comprenons tout de suite que cette méthode se compose de trois phases :

- 1 - la première consiste à décrire des choses présentes ou passées, - rassembler le plus de faits instructifs qu'il nous est possible ;
- 2 - vient ensuite la deuxième phase dont l'essentiel est d'en rechercher les causes,
- ou les interpréter avec le plus de méthode que nous pouvons y mettre ;
- 3 - et enfin la troisième visant à en déterminer les effets
- et réduire au minimum les chances d'erreur.

Dans la première phase, - la description des faits - il s'agit d'utiliser des observations méthodiques (30) et non pas d'ajouter de foi à des impressions empiriques. Cela se réalise par une bonne statistique (31) et aboutit à des comparaisons et des classifications des types d'éducation (32).

De cette description, on peut arriver à une interprétation des faits. Celle-ci exige une culture assez large qui consiste non seulement à connaître et comprendre ce système tel qu'il est aujourd'hui, mais toute l'histoire de l'enseignement, au moins de l'enseignement national (DURKHEIM lui-même l'a esquissé dans l'évolution pédagogique en France (33)), car il n'est qu'un produit de l'histoire que l'histoire seule peut expliquer (34). Or, cette histoire de l'enseignement n'est pas la seule qui influence le système scolaire, car celui-ci, trouve, en plus, des tendances vers l'avenir, des aspirations vers un idéal nouveau, plus ou moins clairement entrevu. Ces tendances s'expriment dans les doctrines pédagogiques. Donc l'histoire des doctrines doit compléter celle de l'enseignement. Ces connaissances, si constructives qu'elles soient, ne sont pas suffisantes, surtout quand il s'agit des moyens à utiliser dans l'éducation. C'est ici qu'est indispensable une connaissance de la psychologie et surtout de la psychologie collective ou sociale.

Ainsi formulé les descriptions et les interprétations des faits, on peut en déterminer même les effets (35). Ceux-ci avaient pour résultat de nous faire comprendre de quelle manière se sont constituées nos institutions pédagogiques (36) et de quelle manière elles fonctionnent, c'est-à-dire quels résultats elles prodiguent et quelles sont les conditions qui les font varier (37).

Voilà comment Emile DURKHEIM propose une approche scientifique de l'éducation par les faits et en justifie la scientificité ; il ouvre une perspective de recherche que Alfred BINET a moins explicité ou, du moins, n'a pas eu le temps d'étudier ; il s'agit de l'aspect sociologique, autrement dit des objectifs sociaux de la recherche pédagogique ; enfin, il propose une méthode de recherche, qu'il appelle historique et sociale. Parmi ces quatre apports, il semble que ce soit

surtout le deuxième qui l'emporte et ainsi complète bien les travaux de BINET en justifiant de droit la possibilité scientifique de la recherche pédagogique. C'est la raison pour laquelle E. DURKHEIM est considéré comme "le théoricien le plus connu de l'éducation du début de ce siècle (38)". Pourtant, même avec ces justifications d'E. DURKHEIM ainsi qu'avec les recherches et explications théoriques d'A. BINET, c'était une période où la conception scientifique ne convainquait pas encore la plupart des pédagogues ; la recherche pédagogique ne conquiert pas encore ses droits de cité, et cela même dans l'ordre idéologique. Comment cela se fait-il ?

B. LES DIFFICULTES SCIENTIFIQUES DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Ainsi réalisée (par A. BINET), expliquée (par A. BINET) et justifiée (par E. DURKHEIM), la recherche pédagogique est déjà réellement créée et consolidée. Pourtant, à plusieurs reprises, des pédagogues aussi anciens que présents s'interrogent non seulement sur l'utilité et la validité de la recherche pédagogique, mais aussi sur sa légitimité et sa possibilité mêmes (39).

La réalité de l'existence de la recherche pédagogique, attestée de l'époque d'A. BINET jusqu'à nos jours, justifie sa possibilité non seulement dans l'ordre de l'essence, "de jure", mais aussi dans celui de l'existence, "de facto". Nous partageons donc l'avis de Michel DEBEAUVAIS, qui reproche aux auteurs du livre "LA Recherche en éducation" de "poser la question : la recherche en éducation est-elle possible ? Cela peut paraître paradoxal, puisque des dizaines de chercheurs en France et des meilleurs dans le monde ont pour activité professionnelle d'étudier les différents aspects du

systeme éducatif, que des dizaines d'institutions les rassemblent, que des sociétés financent leurs recherches. On doit donc prendre cette interrogation philosophique au second degré, me semble-t-il (40), nous croyons donc qu'il est plus raisonnable de regarder le problème sous l'aspect des difficultés d'existence que sous celui de sa possibilité ou de sa légitimité.

A ce propos, A. BINET a prévu lui-même que : "il ne s'agit que d'expérimenter et d'observer, c'est vrai, mais que de peine à trouver la vraie formule de l'expérience (41)".

Les auteurs modernes, comme Th. SIMON, DECROLY, R. BUYSE, E. CLAPAREDE, L. HUSSON, E. PLANCHARD, G. MIALARET, G. AVANZINI, D. ZIMMERMANN, pour ne citer que les principaux, ne cessent pas de signaler les difficultés de la recherche pédagogique. R. BUYSE en distingue deux sortes : les difficultés intrinsèques et les difficultés extrinsèques (42). Quant à L. HUSSON, il les divise en deux types : les difficultés d'ordre technique et celles d'ordre moral (43). De même, M. PLANCHARD les regroupe en deux sortes : les limites morales et les difficultés techniques (44), que G. MIALARET appelle les aspects déontologiques de la pédagogie expérimentale et les aspects épistémologiques et scientifiques de la pédagogie expérimentale (45). Récemment, MM. GUYOT, PUJADE-RENAUD et ZIMMERMANN ont signalé trois niveaux d'obstacles de la recherche pédagogique : obstacles au niveau de la société générale ; obstacles au niveau de l'institution pédagogique et obstacles au niveau de la recherche (46) ; tandis que en demandant sur les inhibitions de la recherche pédagogique (47) ou sur la stagnation de la recherche pédagogique (48), sans négliger les difficultés de l'ordre épistémologique (49), Guy AVANZINI a insisté sur celles imputées "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" (50).

Non que ces relevés des difficultés soient incomplets ou mauvais, mais elles nous semblent appeler une autre classification.

En effet, au moment de sa création, les difficultés concernent principalement sa possibilité et la légitimité de son existence, ainsi que sa signification, son objet et sa méthode; ces difficultés sont d'ordre épistémologique. Mais, une fois créée et réalisée, la recherche a rencontré un autre type de difficultés, qui, cette fois-ci, concernent surtout les hommes. Il s'agit de l'attitude de la société ainsi que de celle du corps enseignant et du cortège des chercheurs vis-à-vis de la recherche pédagogique : acceptation ou rejet ; acceptation passive ou active. Nous qualifions ces difficultés d'humaines. Enfin, devenue structurée, la recherche pédagogique rencontre un autre type de difficultés provenant de ses structures mêmes. Ce sont les contraintes des institutions, que nous nommons difficultés institutionnelles. Naturellement, ces trois types de difficultés ne sont pas exclusifs dans leurs périodes respectives mais peuvent très bien s'entraîner les unes les autres.

Revenons à la première période où, sous l'éclairage de la réflexion épistémologique ainsi que des faits historiques, il est incontestable que ce sont les difficultés scientifiques qui prévalaient. Quelles sont-elles? D'où viennent-elles ?

Sans doute les deux raisons qui se présentent comme les plus évidentes sont-elles l'ambiguïté de la signification de la recherche pédagogique et sa naissance trop récente. Il faut y ajouter la richesse problématique de l'éducation et l'opinion controversée sur la méthode expérimentale. De tout cela découlent malentendu et mauvaise compréhension des chercheurs. Mais, plus précisément, nous croyons que ces difficultés proviennent d'une triple origine : de la notion même de recherche pédagogique, qui est ambiguë ; de l'objet de cette recherche, qui est riche ; enfin de ses méthodes et de ses techniques, qui

sont contestées, délicates et difficiles.

I. LES DIFFICULTES PROVENANT DE LA NOTION AMBIGUE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

En étudiant le point actuel de la signification de la recherche pédagogique (51), nous avons noté comment il faut entendre la recherche pédagogique et, du même coup, nous avons évoqué également l'ambiguïté de cette notion. C'est une chose inévitable, pour une jeune discipline qui se forme, qu'il existe des difficultés de ce type. Et ce n'est pas seulement au début de son existence qu'elle les a rencontrées, mais même à l'heure actuelle. Cela explique l'utilisation attentive de ce vocable chez les chercheurs, chaque fois qu'ils l'utilisent; ce qui affirme la prise de conscience de ces difficultés. Mais qu'a-t-on fait pour les résoudre et d'où viennent-elles ?

a). Ce qu'on a fait pour résoudre l'ambiguïté de la notion de recherche pédagogique

Suivant exactement la démarche normale de l'intelligence, par une simple coïncidence ou par un effort volontaire, les auteurs des ouvrages sur la recherche pédagogique ont essayé de la faire comprendre par trois approches différentes qui, grosso modo, se développent parallèlement à l'évolution de la recherche elle-même :

1. une vue générale sur ce qu'est la recherche pédagogique. C'est ce que Alfred BINET et Emile DURKHEIM ont fait et que nous venons de voir ci-dessus (52). Il est inutile de le répéter.

2. une explication négative de ce qui n'est pas la recherche pédagogique. Ainsi, dès 1924, Th. SIMON, après avoir constaté "les réponses si variées et surtout si imprécises (53)" qui peuvent résulter de deux groupes de faits : "-les uns sont des faits d'ordre psychologique, les autres sont le récit d'expériences posées, comme l'écrit CLAPAREDE, en termes pédagogiques," a dû insister : "1. la pédagogie expérimentale ne se confond pas avec la psychologie (54); 2. la pédagogie expérimentale ne consiste pas en expériences isolées (55) ; 3. mais la pédagogie expérimentale est l'étude méthodique des réactions des élèves aux procédés de l'enseignement (autonomie de la pédagogie (56)).

Plus précis et limitant la recherche pédagogique au sens strict, c'est-à-dire expérimental, à la didactique expérimentale, c'est-à-dire "l'étude expérimentale des problèmes de la méthodologie scolaire (57)", en 1935, R. BUYSE, après avoir tracé une évolution de triple courant avec la pédagogie empirique, la pédagogie nouvelle et la pédagogie expérimentale, a distingué la recherche pédagogique de la psychologie expérimentale et de la pédagogie expérimentale même (58), en analysant concrètement l'imprécision trouvée dans quelques ouvrages de ses contemporains, tels que "la Science de l'éducation" de De MOOR et JONCKHEERE (59), et "La pédagogie expérimentale au Jardin d'Enfants" de JONCKHEERE concernant la première distinction ; et "Problème de l'éducation" de Louis DUGAS (61) et "Pédagogie expérimentale" de G. RICHARD concernant la seconde distinction.

Dix ans plus tard, en 1945, Emile PLANCHARD, pour arriver à une définition positive de la recherche pédagogique, appelée la pédagogie expérimentale, consistant en "contrôle scientifique des faits pédagogiques considérés comme tels", a distingué longuement celle-ci de la psychologie expérimentale, de la psychopédagogie, de la méthode de tests, des sciences bio-médicales, et de la pédagogie nouvelle (63).

Tout récemment, en constatant peut-être chez les chercheurs,

des confusions au sujet de la notion de recherche pédagogique, trouvées même dans les inventaires actuels, des recherches en cours, comme note M. Michel DEBEAUVAIS (64), les auteurs du livre "La Recherche en éducation" publié en 1974, insistent encore sur cette explication négative de la recherche pédagogique en les séparant de la recherche en éducation et de la recherche hors et contre l'institution (65).

3. et enfin une explication positive de la recherche pédagogique. Nous avons étudié longuement le point actuel de la signification de la recherche pédagogique avec ses deux tendances nettement différentes et complémentaires : celle de la définition générale et celle de la précision typologique de la recherche pédagogique (66). A noter que cette explication positive n'est devenue précise que récemment, avec G. MIALARET dans "Nouvelle pédagogie scientifique" publié en 1954 (67) et plus précisément dans "Théorie, pratique et recherche en pédagogie" publié en 1969 dans "Traité des sciences pédagogiques" (68) ; puis avec Gaston de LANDSHEERE dans "Introduction à la recherche pédagogique", publié la première fois en 1964 (69) ; avec Guy AVANZINI dans "Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire (70)" publié en 1976 et "Introduction aux sciences de l'éducation (71)" publié en 1977 ; et dans les circulaires n° 71-391 du 1er décembre 1971 (72) et n° 75-493 du 31 décembre 1975 (73) ; elle est déjà esquissée dès le début avec A. BINET, E. DURKHEIM, Th. SIMON, R. BUYSE, E. PLANCHARD, etc.

4. En réalité, ces explications négative et positive de la recherche pédagogique résultent d'une autre tentative, qui est beaucoup plus efficace : c'est la formation des chercheurs au niveau supérieur et la diffusion des informations de recherche d'une manière organisée et abondante. Mais ces deux tentatives sont-elles efficaces et suffisantes pour dissiper l'ambiguïté

de la notion de recherche pédagogique ?

b). L'origine de cette ambiguïté

Tout d'abord il faut noter que la pédagogie fut bien longtemps conçue comme une discipline philosophique; d'où une ambiguïté difficile à éliminer. D'ailleurs, philosophiquement parlant, l'expérimentation est elle-même, en fin de compte, une attitude épistémologique, donc philosophique. Cependant, nous voyons surtout cinq raisons qui rendent la notion de recherche pédagogique ambiguë :

1. La première, c'est l'opinion différente sur la notion de recherche. Comment faut-il entendre la notion de recherche elle-même ? Appartient-elle exclusivement aux sciences exactes et expérimentales, ou peut-elle également s'appliquer aux sciences humaines et sociales ? Certes, elle est utilisée dans les sciences humaines et sociales mêmes, mais que faut-il entendre par recherche dans ces sciences ? Faut-il l'entendre comme dans les sciences exactes ou pas ? Or, ces questions comportent beaucoup de réponses différentes, qui constituent autant d'opinions controversées sur la recherche en général et la recherche pédagogique en particulier.

2. En réalité, cette pluralité des opinions est liée à un autre problème qui explique également l'ambiguïté de la notion de recherche pédagogique. C'est l'origine différente des chercheurs. Nous avons déjà parlé de la multidisciplinarité des sciences de l'éducation, ainsi que des points de vue différents à partir desquels on regarde l'éducation. Un chercheur ayant reçu une formation philosophique aura difficilement la même opinion

sur la recherche pédagogique que celui qui y vient par formation mathématique. De même, un historien entend la recherche pédagogique d'une manière différente de celle d'un physicien. Prenons le cas concret d'A. BINET et d'E. DURKHEIM. Si tous deux tombent d'accord sur la possibilité scientifique de la recherche pédagogique, ils se séparent l'un de l'autre sur l'objet et la méthode. Si le premier préconise à la recherche pédagogique quatre types de problèmes, concernant les différences psychologiques individuelles, les aptitudes des enfants, les méthodes d'enseignement et les programmes, le second limite la recherche pédagogique à deux groupes des problèmes concernant "la genèse" et "le fonctionnement des systèmes d'éducation". Outre cette différence sur l'objet de la recherche, ils sont divisés aussi sur la méthode elle-même. Si A. BINET insiste sur les principes expérimentaux et utilise des techniques psychologiques, E. DURKHEIM met en relief l'observation historique et se sert des techniques sociologico-historiques.

3. A cette cause, une autre s'ajoute; c'est la non-formation ou la malformation des chercheurs, qu'elle soit trop spécialisée ou trop générale. Bien entendu, la compréhension de la recherche pédagogique est différente chez ces deux types de chercheurs.

Chez ceux qui sont spécialisés à l'excès, elle se limite à un type particulier de recherche; chez les non formés ou mal formés, elle se confond avec les autres activités, telles que l'expérience, la réflexion, l'étude. La conséquence de cette mauvaise compréhension est ainsi devenue très grave. On comprend dès lors la prise de conscience sérieuse des chercheurs professionnels au sujet de la formation des chercheurs. Aussi s'est-on félicité de la création des sciences de l'éducation ainsi que de leur enseignement au niveau supérieur.

4. Si les causes précédentes ont toutes leur origine chez les chercheurs, et ainsi ont un caractère plutôt subjectif qui

peut être corrigé ou amélioré, la cause suivant a un aspect tout à fait contraire, car elle vient de la recherche pédagogique même. C'est la jeunesse de la recherche. Au point de vue historique, cela est indiscutable ; il est donc facile de la comprendre mal ou fausement, d'autant plus que cette jeunesse historique s'accompagne d'une jeunesse scientifique ou plutôt d'une pauvreté scientifique qui se voit non seulement dans le nombre assez petit des recherches, dans la non-coordination des recherches, mais aussi dans leurs résultats peu probants et difficilement reconnaissables (74). On se demande si l'absence d'une étude synthétique et critique des résultats de recherche pédagogique en France ne résulte pas de cette pauvreté scientifique.

5. Liée à la jeunesse historique ou scientifique, la naissance de la recherche pédagogique, "accouchée" par la psychologie et la sociologie, est aussi une occasion de confusions dont, à plusieurs reprises, nous avons vu les corrections et les discussions.

En face de cette énumération, que nous n'avons pas l'ambition de croire exhaustive, une question se pose : peut-on surmonter ces difficultés ? En dévoilant leur origine, en évaluant les remèdes, on espère que oui. Mais ce n'est pas sûr car, si on peut surmonter les difficultés d'ordre épistémologique, on s'affronte aux autres qui, en en constituant l'origine, sont plus fondamentales. Il s'agit de celles qui proviennent de son objet et de ses méthodes. En réalité, l'ambiguïté de cette notion, au fond, résulte, hormis les raisons précédentes, d'une part de la problématique trop riche de l'éducation qui constitue son objet, et, d'autre part, de méthodes et techniques trop nombreuses et contestées qui lui sont appliquées.

II. LES DIFFICULTES PROVENANT DE LA RICHESSE DE L'OBJET DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE QUI EST L'EDUCATION

a). Les domaines différents de l'éducation

L'éducation est une réalité. C'est ce sur quoi tout le monde est d'accord. Mais quelle réalité ? C'est ce sur quoi l'accord n'est pas encore obtenu : est-elle une réalité folklorique, artistique, philosophique, morale ou scientifique ? De fait, on peut la classer dans ces différents domaines : arts, philosophie, morale, science. Or cela explique pourquoi on entend différemment une recherche, dont l'objet est précisément l'éducation.

Mais, même quand on ne regarde celle-ci que sous l'angle de la science, on rencontre encore des difficultés très graves, provenant du fait qu'elle est une réalité constituée de différents éléments, qui relève donc de diverses approches.

b). Vision globale des éléments, conditions, qualités et aspects de l'éducation

"Aufang won die tat" au commencement était l'action. Voilà un vers de FAUST, qui s'inspire de la première phrase de la Genèse, peut, sans doute, s'appliquer à l'éducation, dont le premier caractère affirmé par toutes les définitions est qu'elle est essentiellement une action.

Or, ontologiquement parlant, l'action, c'est l'être. Cela est facile à comprendre car l'action, en tant qu'action, existe

ou du moins est susceptible d'exister. Or tout ce qui existe ou peut exister, soit "per se", soit "per aliud", est l'être. Ce qui peut exister, à fortiori ce qui existe, "et existe vraiment est l'être "in actu". Ce qui peut exister et n'existe pas encore est l'être "in potentia".

Tout être, soit l'être in actu, soit l'être in potentia, en tant qu'être, n'est que l'être, quand il y a des causes suffisantes, à savoir les causes fondamentales qui sont au nombre de quatre: la cause finale, la cause efficiente (ou motrice), la cause formelle et la cause matérielle. Donnons un exemple, emprunté de BREHIER, appliqué à la sculpture et à la médecine: "La théorie des causes répond à la question: qu'est-ce qui fait que tel sujet acquiert telle forme, que le malade guérit ou que l'airain devient la statue? C'est la cause matérielle de quoi la chose est faite: c'est ici l'airain ou le malade; la cause formelle, forme, modèle ou essence, qui est l'idée de la santé dans l'esprit du médecin ou l'idée de la statue dans l'esprit du sculpteur; la cause motrice qui est le médecin ou le sculpteur; la cause finale, c'est-à-dire l'état final ou achevé en vue duquel l'être en puissance est devenu l'être en acte, la forme de la statue vers laquelle tend l'airain, celle de la santé vers laquelle tend l'organisme (75)".

En appliquant cette théorie à l'éducation, nous voyons qu'elle nécessite les quatre éléments constitutifs suivants: une fin qui est sa cause finale, l'état final en vue duquel elle se fait; un éducateur, qui ^{est} sa cause efficiente, l'agent par qui elle se fait; un éduqué qui est sa cause matérielle, la "matière" de quoi elle se fait; et une forme de l'éducation, selon laquelle elle se fait.

Voilà les quatre éléments constitutifs de l'éducation. Ils sont fondamentaux et suffisants pour que l'éducation soit l'être en tant qu'être. Mais un être n'existe que dans un temps et un espace limités, surtout quand il s'agit d'un être non "per se", mais "per aliud", ce qui est le cas de l'éducation. Pour que l'éducation existe vraiment, il lui faut un autre élément, c'est l'élément spatio-temporel, qui est en fait plutôt une condition sine qua non qu'un élément constitutif.

En tant qu'action, l'éducation n'existe pas in statu quo, mais commande toujours l'idée de mouvement qui est inséparable de celle de changement. Or, une chose en mouvement ou changée, quelle qu'elle soit, doit se mouvoir ou changer d'un point à l'autre temporellement et spatialement. C'est pourquoi l'éducation englobe un point de départ et un point d'arrivée (ils sont inclus soit dans les quatre causes fondamentales constitutives, soit dans les deux conditions spatio-temporelles). Du point de départ au point d'arrivée, il y a un continu qui se passe grâce à des instruments et des méthodes, qui sont aussi des conditions de l'action éducative. (Car ils ne constituent pas l'action éducative, mais seulement **ses conditionnements**.)

Etant donné que l'éducation est une action de communication, ce continu est l'objet de l'éducation ou les matières d'enseignement (ce continu est la cause formelle de l'action éducative). Or, pour communiquer et pour être communiqué, il suppose une similitude et une interaction, une donation et une acceptation. Cette dernière, au point d'arrivée, c'est la communication reçue ou l'éducation reçue.

Voilà la première qualité de l'action éducative. La deuxième, c'est son humanité, par laquelle, l'action éducative, matériellement regardée, est de l'homme et, **formellement regardée, est consciente et volontaire.**

Ces deux qualités n'augmentent pas l'être de l'action éducative, mais seulement la précisent, la qualifient et la différencient.

Etant ainsi faite analyse, nous pouvons illustrer, en résumé, les éléments, les conditions et les qualités de l'action éducative dans le tableau synoptique suivant.

EDUCATION				
ETRE		ACTION	ACTION DE COMMUNICATION	ACTION HUMAINE
Dans l'ordre d'essence	Dans l'ordre d'existence			
Cause finale	Fin de l'éd.	fin de l'éd.	Fin de comm.	fin de l'éd.
Cause efficiente	Educateur	point de départ	Donateur	educateur
Cause matérielle	Eduqué	point d'arrivée	Acceptant	éduqué
Cause formelle	Forme de l'édu.	continu	Contenu	forme de l'éd.
	Espace	Espace	Espace	Espace
	Temps	Temps	Temps	Temps
	Instruments	Instruments	Instruments	Instruments
	Méthodes	Méthodes	Méthodes	Méthodes
Eléments	Conditions		Qualités	

Le tableau montre clairement que l'éducation est constituée par plusieurs éléments, qu'elle est conditionnée ensuite par l'espace, le temps, les instruments et les méthodes, et enfin qualifiée par deux qualités, comme action de communication et action humaine. Tel est son aspect ontologique, à la lecture duquel une question se pose immédiatement : y-a-t-il d'autres aspects sous lesquels l'éducation peut être étudiée ? La réponse sera sûrement affirmative. C'est surtout sa qualité d'action humaine qui le révèle. Tous les aspects ouverts à l'humanité sont ouverts à l'action éducative : matériel, biologique, historique, philosophique, moral, géographique, économique, politique, administratif, religieux, psychologique, sociologique, artistique, scientifique, etc.

Voilà la vision globale des éléments, des conditions, des qualités et des aspects de l'éducation. Analysons-les maintenant plus en détail.

c). Analyse des éléments, conditions, qualités et aspects de l'éducation

1.a. Disons tout d'abord quelque chose de la fin de l'éducation. C'est une question très complexe car on en a bien discuté sans pour autant en limiter le sens. Pour éliminer toutes les confusions possibles, nous distinguons quatre sortes de fin : immédiate, prochaine, intermédiaire et finale.

La fin immédiate, c'est ce qu'on vise immédiatement dans l'action. Chaque action éducative a sa propre fin immédiate, quelle qu'elle soit : une action, une habileté, une habitude, une connaissance, etc.

En ce qui concerne la fin prochaine, qui est ce qu'on vise après la fin immédiate, à travers l'histoire, on note qu'il y a quatre fins prochaines de l'éducation, à savoir : tenir, apprendre, être, changer.

Tout d'abord, à cause du contenu assez pauvre des connaissances, on vise dans l'éducation la transmission du trésor culturel des générations précédentes aux générations accédantes. Les premières ont la responsabilité de le transmettre et les secondes de le recevoir. La fin de l'éducation consiste surtout à transmettre chez l'éducateur et à tenir chez l'éduqué.

Mais, on a été vite conscient qu'il était impossible à un homme de tout connaître, de tout faire tenir dans le temps formel assez court de l'éducation scolaire, surtout depuis quelques siècles, quand le volume des connaissances s'est accru si vite. Il faut qu'il acquière lui-même des connaissances au long de toute sa vie et progressivement. D'ailleurs, chacun a ses responsabilités, ses capacités individuelles. Il doit donc acquérir l'autonomie de l'apprentissage, de l'information et du jugement. La fin de l'éducation vise surtout à apprendre.

Mais apprendre, c'est apprendre quelque chose. Les connaissances sont trop riches pour qu'un homme puisse tout apprendre;

d'ailleurs, chacun a sa propre situation. Une question se pose : quel est le critère par lequel on peut apprendre à apprendre? C'est l'existence de soi-même et celle des semblables qui sont surtout mises en cause. Il faut que l'on apprenne non seulement à prendre ses responsabilités, à choisir son comportement, à préparer son style de vie, mais aussi à entrer en relation avec les autres, à vivre avec eux. Voilà donc la fin de l'éducation : apprendre à être, à être soi-même ainsi qu'à être avec autrui.

Pourtant notre existence n'est pas stable. Elle change continuellement, ainsi que le monde, la nature. On ne peut pas par conséquent se situer en un lieu fixe, et garder "for ever" une conduite. Au contraire, il faut que l'on sache se resituer dans un monde en mouvement et que l'on invente à chaque instant de nouvelles conduites. La fin de l'éducation consiste à apprendre à devenir, à changer.

Voilà les fins disons prochaines de l'éducation que le Colloque d'Amiens a retiré du rapport de Gilles PERRY : "finalité de l'enseignement et situation nouvelle de l'enseignement", complété par deux documents annexes : "contribution à la stratégie de la rénovation pédagogique" de Louis CROS et "Le cloisonnement aberrant des disciplines" de Jean TRICART. Parmi ces fins, à l'égard du Colloque, la quatrième semble préférable pour le moment (76).

Ni la fin immédiate, ni la fin prochaine, ne sont suffisantes. Elles en évoquent une autre, qui n'est pas encore finale. Nous l'appellerons la fin intermédiaire. Elle vient d'une part de la différenciation des sociétés et d'autre part de la différence entre les individus. Elle concerne surtout les divers travaux, tâches, positions. Il y a deux manières de concevoir cette fin intermédiaire. La première la considère comme les points cardinaux de l'éducation. Ainsi l'a conçue la Commission de l'Association de l'éducation nationale, en posant les principes cardinaux de l'éducation résumés en sept titres (77).

René HUBERT les appelle des principes fondamentaux qui sont au nombre de cinq : principe de maturation spécifique, de socialisation et de professionnalisation, de civilisation, d'individualisation, de spiritualisation (78). La deuxième considère cette fin intermédiaire comme des professions sociales (79) qui, sous l'aspect socio-professionnel, se répartissent dans plusieurs groupes (80) que THIL et CHAMBOULANT ont classifié en douze sortes (81).

Il nous reste la fin finale de l'éducation qui est sa fin suprême, en ce sens qu'elle domine toutes les autres. On l'appelle également la fin supérieure, le but final, l'idéal éducatif. C'est ici surtout que la philosophie, en exprimant une "weltanschauung", une vision du monde, une conception de l'homme, une option de vie entre en jeu. Car "la fin et surtout la fin finale de l'éducation n'est pas résolue ni par l'histoire sociale, ni par la biologie, ni par la psychologie d'une manière satisfaisante, mais seulement la philosophie normative qui le peut (82).

Le monde en général et l'homme en particulier existent-ils réellement ou non, sont-ils connaissables ou non, en quoi consistent leurs essences, ont-ils une fin ou non, quelle est cette fin, etc. Voilà toute une série de questions fondamentales qui vont orienter la fin finale de l'éducation.

John S. BRUBACHER, en énumérant les philosophies modernes comme systématiques en question de l'éducation : naturalisme pragmatique, reconstructionisme, naturalisme romantique, existentialisme, analyse linguistique, idéalisme, réalisme, humanisme rationnel, réalisme scolastique, fascisme, communisme, socialisme démocratique, les a résumés en deux groupes : les subjectivistes : "ceux qui regardent les valeurs subjectivement" et les objectivistes : "ceux qui regardent les valeurs éducationnelles plus objectivement". La fin finale de l'éducation, selon le même auteur, est respectivement l'éducation elle-même et la nature humaine, qui pour l'un est la réalisation de soi-même, pour

l'autre, la réalisation d'une vie éternelle (83).

HUBERT, pour sa part, semble en distinguer trois sortes : le naturalisme , le socialisme et l'humanisme, parmi lesquels le dernier, au sens personnaliste, sera préférable (84).

Quant à FOULQUIE, il distingue trois groupes : conception théocentrique ou religieuse : "afin que Dieu soit mieux servi et honoré"; conception socio-centrique, selon laquelle "l'éducation a pour fin de préparer à la société humaine, des membres qui s'intègrent facilement à elle et qui lui soient utiles"; et conception anthropocentrique dans laquelle, l'éducation a pour but, au moins immédiat, et se suffisant à lui-même, de préparer l'homme à mener une vie vraiment humaine, c'est-à-dire digne d'un être raisonnable et libre^{et} dans laquelle il trouve le bonheur. Les empiristes placent en premier lieu le bonheur ou même le plaisir, Les rationalistes la raison (85).

Quoiqu'il en soit, en ce qui concerne les philosophies de l'éducation, aussi nombreuses soient-elles, chacun ne met en relief qu'un côté de la réalité complexe du monde, de l'homme et de l'éducation. Il semble que chacune est vraie dans ses affirmations plutôt que dans ses négations. Une attitude plus vraisemblable, par conséquent, sera nullement unilatérale et exclusive ; au contraire, elle devra être multilatérale.

b'. En ce qui concerne l'éducateur, il peut être soit officiel, soit officieux. L'éducateur officiel est celui pour qui l'éducation est un devoir et une responsabilité. Dans la famille, ce sont les parents qui ont le devoir et la responsabilité d'éduquer leurs enfants. Cette éducation est tellement naturelle et primordiale que les parents sont considérés comme les premiers à avoir le droit et le devoir de l'éducation. Mais, même si les parents sont les premiers éducateurs, dans la vie quotidienne, il semble qu'ils ne puissent plus l'être seuls, surtout à notre épo-

que où la société est bien structurée. Ils doivent confier leurs enfants à une école. C'est ici que viennent les maîtres et les professeurs à tous les degrés, dans toutes les branches d'enseignement et de toutes activités : des instituteurs des écoles maternelles et primaires aux professeurs des lycées et des universités ; des enseignants de l'art, de la littérature, des sciences à ceux des mines, du textile et de l'alimentation ; des éducateurs dans des classes, des directeurs dans des établissements aux administrateurs dans le ministère. Voilà les deux types d'éducateur officiel, auxquels tout le monde doit s'adresser. En outre, dès qu'on entre dans la vie pratique, un troisième apparaît. Ce sont des administrateurs, des gérants de tous niveaux et de tous domaines.

En plus de ces éducateurs officiels, il y en a d'autres, plus ou moins influents sur l'éducation d'un homme, et pour cela ils sont aussi des éducateurs. Nous les qualifions d'éducateurs officieux. Ce sont des parents, des amis et des camarades, des professions, des groupes, des médias, et même des milieux et circonstances. C'est dans ce sens que St MILL a défini l'éducation (86). Dans la même ligne, M. MIALARET a observé récemment que l'agent de l'éducation n'est plus seulement formé de personnes mais aussi de situations, d'animaux et de choses (87) dont les facteurs principaux que le même auteur a implicitement relevé en parlant des différents niveaux de praticiens de la pratique éducative (88), sont le professeur, administrateur (chef d'établissement, inspecteur), législateur (autorités académiques, pouvoir législatif, experts), planificateur. Pour être plus complet, il faut ajouter les chercheurs de toutes disciplines, y compris la pédagogie, et tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, nous influencent, comme les écrivains, journalistes, ...

c. Parallèlement à l'éducateur officiel et officieux, l'éduqué peut être normal ou "accidentel". L'éduqué normal, c'est celui dont on doit s'occuper normalement. Ce sont des enfants à

l'égard des parents ; des élèves, étudiants à l'égard des professeurs ; des subordonnés à l'égard des administrateurs, patrons et gérants. L'éduqué "accidentiel" c'est celui sur lequel une influence éducative "tombe" soit par hasard, soit involontairement, soit accidentellement. Ce sont des parents, des amis, des camarades, des membres d'un même groupe ou profession.

On distingue également les éduqués selon leur âge, leur niveau d'étude, leur capacité différentielle, leur couche sociale, etc.

En parlant de cet élément de l'éducation, qui est l'éduqué, M. DEFESSE en a noté les deux mutations concernant l'âge qui n'est plus restreint à la période de la croissance mais s'étend à la vie toute entière, et son rôle qui n'est plus conçu comme unilatéral, mais tenu à une "action réciproque des adultes sur les jeunes et des jeunes sur les adultes, c'est-à-dire au sens fort du mot, une "interéducation" (89). Ainsi, si jadis l'éduqué signifiait toujours un autre, distinct de l'éducateur, actuellement, il peut signifier le même, dans lequel l'éducateur et l'éduqué s'identifient. Cette identification se voit parfaitement évidemment dans une sorte d'éducation qu'on appelle "auto-éducation".

d'. En ce qui concerne la forme de l'éducation, on distingue classiquement trois catégories : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Aujourd'hui, les pédagogues, en précisant les détails, distinguent de multiples formes d'éducation.

Pour KRIEKEMANS (90), il y a sept formes : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle, l'éducation des rapports adéquats sur l'autre sexe, l'éducation sociale, l'éducation civique, l'éducation esthétique, et l'éducation morale, en tant que couronnement de l'éducation du caractère et de la personnalité.

Sous le titre "les éléments de l'éducation", HUBERT distingue six formes des disciplines éducatives (91) : l'éducation corporelle, l'éducation intellectuelle, l'éducation professionnelle, l'éducation pratique et morale (sociale, politique, humaine), l'éducation esthétique (artistique, philétique, religieuse) et l'éducation masculine et féminine.

Une telle conception de l'éducation totale, comme a noté G. MIALARET, n'est conçue que récemment et constitue une des mutations du concept de l'éducation (92).

2. Une fois constituée par ces éléments, l'éducation peut exister. Mais elle ne peut pas exister sans un espace et un temps limités. Car ce sont eux qui conditionnent l'éducation.

a. Or, le temps de l'éducation peut s'entendre en un triple sens.

Par rapport au sujet, le temps de l'éducation signifie normalement l'âge de l'éduqué. En admettant que : "l'école est le centre de l'enseignement, elle est même le centre de l'éducation (93)", M. HUBERT semble diviser le temps de l'éducation en trois périodes : période péri-scolaire, période scolaire et période post-scolaire (94). Il insiste surtout sur la deuxième période. Celle-ci, à son tour, se décompose en sept phases : période infantile (0-1 an), première enfance (1-3 ans), deuxième enfance (2-7 ans), troisième enfance (7-12 ans), préadolescence (12-14 ans), adolescence (14-18 ans), maturation (18-25 ans) (95). Dans la même ligne de psycho-génétique, M. DEBESSE distingue cinq étapes de l'éducation : l'âge du bébé, l'âge du pan ou chèvre-pied, la période scolaire par excellence, la puberté et l'éducation du jeune homme et celle de la jeune fille (96), sans pour cela négliger l'éducation de la vie toute entière. Il écrit : "L'éducation ne se limite plus, comme dans la conception de DURKHEIM par exemple, à la période de croissance de l'enfant et de l'adolescent. Elle s'étend à la vie entière,

L'éducation permanente redonne ainsi à sa manière une actualité à la conception de Stuart MILL qui croyait déjà dans l'éducation l'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer tout au long de notre vie. Ce qui est nouveau, ce n'est pas l'idée d'une éducation permanente, mais le besoin de l'organiser (97)ⁿ. Le temps de l'éducation durant toute la vie est également observé par M. MIALARET. Il note bien que l'extension de notion de fait éducatif relative à l'âge du sujet est plus large, en notre temps que dans l'antiquité. ⁿJadis, dit-il, elle se limitait à la période scolaire ; aujourd'hui, elle s'étend de la naissance au troisième âge, et jusqu'à la mort. Elle se compose de l'éducation familiale, préscolaire, élémentaire, secondaire, universitaire et permanente (98)ⁿ. Pourquoi "l'éducation doit se poursuivre tout au long de la vie ?". Parce que nous vivons "dans une société qui se définit par le dynamisme" ... "les exigences de l'homme comme celles du professionnel ne cessent de s'étendre et de se modifier. La culture n'est plus un contenu ou une somme. Elle est un processus de développement et d'adaptation constant. La vie est, tout au long, une mobilisation constamment remise en cause pour faire face à des problèmes nouveaux, pour assimiler des connaissances et des perspectives nouvelles (99).

Autrement, dans l'ensemble des activités éducatives et par rapport à l'humanité, le temps de l'éducation est compris comme une histoire à travers laquelle elle évolue de l'antiquité à notre temps. On distingue l'éducation antique, l'éducation au Moyen-âge, l'éducation de la Renaissance, l'éducation moderne, l'éducation contemporaine (100), l'éducation ancienne, l'éducation nouvelle, etc ...

Suite à certaines découvertes scientifiques sur l'organisation du travail, le troisième sens du temps de l'éducation est compris dans l'ensemble des actions éducatives et selon leurs processus d'existence. C'est le temps planifié de l'éducation.

b. De même que le temps de l'éducation ne se limite plus à l'âge scolaire, mais s'étend à la vie toute entière, l'espace de l'éducation ne se limite plus seulement à la famille et à l'école, mais s'élargit à tous les milieux. Voilà l'aspect institutionnel de l'espace de l'éducation, selon lequel on distingue deux types d'éducation : "L'éducation formelle se réfère à toute activité délibérée de formation visant au développement des facultés intellectuelles et à l'acquisition de connaissances générales ou spécialisées y compris celles qui conduisent à l'obtention d'une compétence professionnelle. Elle a donc pour instrument essentiel l'école ou l'université. Il est indispensable cependant de prendre également en considération le milieu du travail (entreprise, administration, etc.) quand il assure des actions spécifiques de formation des hommes. Le second type d'éducation est souvent qualifié d'éducation informelle. Celle-ci englobe tous les phénomènes, qui en dehors d'une volonté délibérée d'action spécifique de formation, influencent les habitudes, les comportements, les modes de pensée, les connaissances. C'est l'éducation diffusée par le milieu, par opposition à l'éducation directe par une institution spécialement conçue à cet effet.

L'influence éducatrice peut provenir soit du milieu familial, soit de l'expérience professionnelle, soit du milieu social largement entendu. Cette influence peut être considérable. Dans certains cas, elle peut se révéler en contradiction partielle avec celle de l'éducation formelle. L'extraordinaire développement des moyens de communication de masse et leur capacité redoutable non seulement de diffusion d'information mais de conditionnement psychologique ont conduit à parler d'école parallèle (101).

Aussi l'espace de l'éducation peut-il s'entendre sous l'aspect fonctionnel, qui, selon l'observation de M. MIALARET, se fait par une triple action : 1 - l'action sur un individu : la relation dualiste entre l'éducateur et l'éduqué. 2 - l'action sur

un groupe, une classe, un groupe de professeurs. C'est l'action de l'éducateur chef d'une classe ou d'un établissement. 3 - l'action sur un système scolaire à travers les programmes, les méthodes, les techniques, les structures et le fonctionnement de l'éducation. C'est l'action de l'éducateur-administrateur. Toutes ces actions sont subordonnées aux multiples conditions qui sont groupées en trois catégories : premièrement, les conditions de l'acte éducatif : le groupe-classe, l'éducateur, la classe. Deuxièmement, les conditions locales de l'éducation : l'équipe professorale, l'établissement lui-même et ses caractéristiques, son équipement technique, micro-milieu dans lequel se trouve l'établissement, familles et troisièmement les conditions de l'institution scolaire : système général de recrutement et formation des éducateurs, règles générales de construction et d'architecture, méthodes et techniques pédagogiques générales et officielles, programmes généraux et directives officielles d'application, le système scolaire d'ensemble avec ses structures, son financement, son fonctionnement général, "société" au type de société avec ses caractères historiques, politiques, économiques, techniques, etc. (102).

Mais c'est surtout géographiquement que l'espace de l'éducation se comprend. Selon ce critère, on distingue l'éducation d'un pays de l'autre, d'une région de l'autre : l'éducation française, l'éducation vietnamienne, l'éducation américaine, etc ... Normalement ce sens de l'espace de l'éducation se porte sur le système de l'éducation des pays respectifs.

L'éducation est conditionnée non seulement par l'espace et le temps, mais aussi par les instruments et les méthodes employés. Avec les éléments d'une qualité et d'un niveau donné, dans un temps et un espace donnés, l'éducation sera meilleure si elle est réalisée avec des instruments et des méthodes meilleurs.

c'. En ce qui concerne les instruments éducatifs, il y en a plusieurs sortes.

D'abord, selon leur origine, on peut distinguer les instruments matériels, les instruments intellectuels et les instruments sentimentaux. Les locaux, les constructions, les outils scolaires les machines ... sont des instruments matériels. Par contre, le climat, l'amour, la discipline, les stimulants (l'émulation, les récompenses, les louanges), la liberté, l'indépendance, l'autorité ... sont des instruments sentimentaux. Les instruments intellectuels se composent des signes, de l'écriture, du langage, des sciences ...

On peut distinguer également les instruments éducatifs selon leur fonction, comme les instruments d'exposition, de communication, d'expression, de contrôle ; ou selon leur objet, comme les instruments de l'éducation physique, de l'éducation morale, de l'éducation intellectuelle, ou encore, selon leur système, comme les instruments décroliens, les instruments montessoriens, les instruments éducatifs anciens et modernes.

d'. Les instruments éducatifs, quels qu'ils soient, sont toujours dépendants des méthodes éducatives. Au sens large, signifiant "ensemble des moyens utilisés à des fins éducatives" (103), les méthodes éducatives embrassent non seulement une approche soit dogmatique, soit scientifique, ... mais aussi un procédé d'activité, mode de réalisation de ces activités, une technique selon laquelle elles seront bien accomplies, un moyen dont elles ont besoin, un matériel sans lequel elles ne peuvent pas se réaliser.

Les critères qui les distinguent sont assez nombreux (104). Le critère épistémologique, par exemple, divise les méthodes éducatives en analytique et synthétique (105) intuitive et discursive. Le critère temporel les classifie en traditionnelle et nouvelle, ancienne et moderne (106). Le critère de l'objet les distingue en méthodes d'éducation physique, méthodes d'éducation

intellectuelle et méthodes d'éducation morale et esthétique (107). Le critère de source les divise en philosophique, psychodifférentielle, bio-psychologique, socio-psychologique.

On distingue également la méthode directive et la non-directive ; la méthode attrayante, l'optimiste, la méthode de contrôle et de contrainte, la méthode cybernétique, audio-visuelle, de dynamique de groupe, fonctionnelle, active, etc ... Parmi toutes ces distinctions, il nous est impossible d'en omettre une qui joue aujourd'hui un rôle très important, c'est celle par laquelle on distingue la méthode scientifique de la méthode empirique. La première ayant comme base la pédagogie scientifique ou expérimentale (108) au sens de PINET, se fonde sur l'expérimentation (109). La seconde, au contraire, ayant comme base la pédagogie empirique (et expérimentée selon l'heureuse formule de R. BUYSE) se formule par des inspirations qui peuvent venir soit de l'intuition philosophique, soit de la vie empirique, soit des données scientifiques même (110).

Naturellement, les méthodes éducatives sont aussi à distinguer selon leurs auteurs. Il y a les méthodes de SOCRATE (111) (470-399 av. J.C.), de HERFART (112) (1776-1841), de PESTALOZZI (1746-1827) (113), de FROEBEL (114) (1782-1852), d'Eleen KEY (115) (1849-1926), de Marie MONTESSORI (116) (1870-1952), de DECROLY (117) (1871-1932), de COUSINET (118) (1881-1973), de FREINET (119) (1896-1966), de DOTRENS (120), etc..

Après avoir analysé les éléments et les conditions de l'éducation, nous pensons qu'il est utile de les présenter dans un schéma synoptique.

L'ÉDUCATION

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS

LA FIN

IMMÉDIATE
PROCHAINE
INTERMÉDIAIRE
FINALE

L'ÉDUCATEUR

OFFICIEL - OFFICIEUX
PHYSIQUE, MORAL, ARTISTIQUE, LITTÉRAIRE, SCIENTIFIQUE

L'ÉDUQUÉ

NORMAL, ACCIDENTEL
BRILLANT, NORMAL, ANORMAL, TECHNIQUE, GÉNÉRAL, LITTÉRAIRE
ÉLÉMENTAIRE, SECONDAIRE, UNIVERSITAIRE
POPULAIRE, ARISTOCRATE

LA FORME

CORPORELLE
INTELLECTUELLE
PROFESSIONNELLE
PRATIQUE ET MORALE
ESTHÉTIQUE
MASCULINE ET FÉMININE

LE TEMPS

PRESCOLAIRE, SCOLAIRE, POST-SCOLAIRE
ANTIEN, MÉDÉVAL, MODERNE, CONTEMPORAIN
PLANIFICATION, PROCESSUS, DURÉE

L'ESPACE

FAMILLE, ÉCOLE, MILIEU, PROFESSION, GROUPE
ACTION D'UN INDIVIDU, D'UN GROUPE, D'UN SYSTÈME
PAYS, RÉGION

LES INSTRUMENTS

MATÉRIELS, SENTIMENTAUX, INTELLECTUELS
D'EXPOSITION, DE CONTRÔLE
DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE, INTELLECTUELLE, MORALE
MONTESSEORIENS, DELROLIENS, MODERNES, ANCIENS

LES MÉTHODES

ANALYTIQUES, SYNTHÉTIQUES, INTUITIVES, DISCURSIVES
TRADITIONNELLES, NOUVELLES, ANCIENNES, MODERNES
DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE, INTELLECTUELLE, MORALE, ESTHÉTIQUE
ACTIVES DIRECTIVES, AUDIOVISUELLES, CYBERNÉTIQUES
SCIENTIFIQUES, EMPIRIQUES
DE HERBART, DE DELROLY, DE FREINET

Cette analyse, loin d'être exhaustive, nous montre suffisamment la complexité de l'éducation qui, soit comprise individuellement, c'est-à-dire dans une seule action éducative, soit comprise systématiquement ou collectivement, c'est-à-dire dans l'ensemble des actions éducatives d'un système éducatif, ou d'une situation éducative, est essentiellement constituée par la fin, l'éducateur, l'éduqué et la forme de l'éducation ; et nécessairement conditionnée par le temps, l'espace, les instruments et les méthodes. Pourtant, la pluralité de ces éléments et ces conditions n'empêche pas l'unité de l'éducation. Au contraire, ils l'affirment en montrant leurs interrelation, interaction et interdépendance. Un seul élément ou une seule condition ne constitue pas l'éducation. N'importe quel élément et n'importe quelle condition éducative ne peut être compris que par rapport à tous les autres. On ne peut pas comprendre l'éducateur sans une fin (consciente ou inconsciente), sans un éduqué (de quelque niveau qu'il soit), sans une forme (c'est la raison d'être même de l'éducateur) ; sans un temps, un espace, un instrument et une méthode. Cette interdépendance est tellement étroite que chacun des éléments et chacune des conditions peut se distinguer en prenant les autres comme critères. Prenons encore l'exemple de l'élément éducateur ; il peut être distingué selon la fin (l'éducateur nationaliste, pragmatiste, réaliste), selon l'éduqué (l'éducateur de premier cycle, de second cycle, ...), selon la forme (l'éducateur physique, religieux, moral, artistique, professeur de mathématiques, de lettres, ...), selon le temps (l'éducateur ancien, contemporain), selon l'espace (l'éducateur français, vietnamien), selon les instruments (l'éducateur cruel, sympathique, intelligent, l'éducateur des punitions ou des louanges ...), selon les méthodes (l'éducateur traditionnel, moderne, décrolien, montessorien, ...).

En réalité, il n'y a qu'un système éducatif, une action éducative. Les éléments et les conditions ne sont que des êtres conceptuels qui sont dus à notre intelligence . Ces conditions

et ces éléments, aussi nombreux soient-ils sont, en réalité, unifiés dans une seule réalité qui est l'éducation. Celle-ci pourtant ne peut pas être comprise réellement sans une analyse succincte des éléments et des conditions, qui sont d'ailleurs analysés sous plusieurs aspects que nous allons voir immédiatement en illustrant la qualité primordiale de l'éducation en tant qu'action humaine.

3. Ce n'est pas une simple action ou une action quelconque, mais c'est une action de communication et une action humaine. Ce sont les deux qualités qui différencient l'action éducative des autres.

a). En tant qu'action de communication, l'éducation suppose un contenu à communiquer entre deux pôles qui ont une certaine similitude et une certaine interaction et l'un est donateur et l'autre acceptant (121).

Le contenu peut être soit physique ou matériel soit moral ou immatériel. Le premier, étant matériel, va augmenter l'acceptant et appauvrir le donateur, tandis que le deuxième, étant moral, va enrichir à la fois le donateur et l'acceptant.

b'). Quel est le contenu de la communication de l'action éducative : matériel ou immatériel ? Quelle est l'essence de l'acceptant et du donateur dans l'action éducative ; quelle est leur similitude, leur interaction ? Voilà ce que nous devons préciser en analysant la deuxième qualité de l'action éducative comme action humaine par laquelle l'éducation se distingue hiérarchiquement des actions matérielles, vitales, animales. Cela se voit immédiatement par l'analyse de la notion de l'humanité qui se compose de la notion de la personne et de celle de la société.

La personne peut se comprendre soit par sa supériorité soit par sa totalité. En quoi consiste la supériorité de la personne ? Psychologiquement parlant, la vie a une triple primauté : la

vitalité, la conscience et la réflexion (122). La vitalité est la source des actions immanentes et spontanées, supérieures à des mouvements mécaniques. La conscience est la source des connaissances et des actions sensibles. La réflexion est la source des connaissances intellectuelles et des actions rationnelles dont la liberté est le point le plus élevé. Celle-ci exige une connaissance consciemment réfléchie et une indépendance totale. Elle est opposée à l'impulsion, à la folie, à la pression, au déterminisme, supérieure aux réflexes, instincts, habitudes, et susceptible à la responsabilité juridique et morale. Dans ce sens, R. BOUVIER a décrit l'acte comme suit : "la psychologie distingue traditionnellement les phénomènes d'affectivité et d'intelligence, ceux d'activité ou actes proprement dits, états psychiques qui se traduisent par des mouvements musculaires. L'acte le plus simple est le réflexe, mouvement de réponse automatique à un stimulus (qui peut être interne). Ensuite vient l'acte instinctif, système de réflexes spontanés, adaptés, puis l'acte habituel ou habitude, disposition à reproduire une série de mouvements, acquise par un apprentissage, et enfin le plus complexe, l'acte volontaire réfléchi, adapté à un but consciemment choisi, souvent on réserve le nom d'acte à ce dernier phénomène, la volition (123).

L'éducation, par conséquent, est une action humaine, cela signifie que l'éducation est une action consciemment voulue, c'est-à-dire, elle est décidée après une réflexion en connaissance de cause et de but, et réalisée conformément aux objectifs prédéterminés. Cela signifie en même temps que l'éducation est une action librement voulue, c'est-à-dire qu'elle est décidée et réalisée sans aucune dépendance.

Ainsi, la donation et l'acceptation du contenu de la communication de l'action éducative sont conscientes et libres. C'est à ce sens que HUBERT a défini l'éducation comme une coopération : "elle est essentiellement et au sens plein du terme une coopération" (124).

Cette supériorité de la personne humaine, dont l'éducation se compose, permet un regard à plusieurs aspects en supposant une connaissance, quelle qu'elle soit : intuitive, ou discursive, scientifique ou empirique, théorique ou appliquée, elle s'ouvre à des perspectives philosophiques, artistique, scientifique et technique ; en exigeant une liberté, et par conséquent, en imposant une responsabilité, soit devant de conscience personnelle, soit devant la société, elle est du domaine moral et juridique. En se présentant comme une coopération, elle est essentiellement une action interhumaine, c'est-à-dire sociale dont l'aspect sociologique est mis en relief.

En ce qui concerne la totalité de la personne humaine, elle apparaît doublement. Absolument regardée, loin d'être simplement le corps matériel comme l'affirment les matérialistes, ni exclusivement l'âme immatérielle comme le démontrent les immatérialistes, la personne humaine se compose d'une âme et d'un corps. Elle est un "esprit incarné". Donc, tout ce qui appartient au corps, ainsi qu'à l'âme, appartient à la personne. Par conséquent, l'éducation, en étant une action humaine, ne doit pas être seulement réservée à des capacités, même les plus élevées comme l'intelligence, la volonté. Au contraire, elle doit s'adresser à l'homme tout entier : au sentiment, à l'émotion, à l'habitude, etc ... Voilà les aspects matériels, biologiques, physiologiques, psychologiques de l'éducation. Relativement regardée, la personne humaine, loin d'être seule en solitude, entreprend des relations et des communications avec d'autres êtres. Vivre, ce n'est pas vivre tout seul, mais vivre avec et parmi. Voilà la formule existentialiste qui met bien en relief la condition d'existence de la personne humaine que la philosophie scolastique a énoncée un peu différemment, mais avec une même signification : "l'homme est un être social". Les êtres qui "co-vivent" avec la personne humaine, peuvent être soit le Dieu ou des dieux, soit d'autres personnes humaines, qui constituent avec lui une société humaine (de race, de nation, d'humanité toute entière), et enfin les

autres êtres : animaux, végétaux, matières. De là, l'éducation, étant une action humaine, nécessite une relation avec les autres êtres. Cette relation montre les aspects religieux, sociaux et économiques de l'éducation. Elle évoque, en même temps, la deuxième notion de la personne : la société.

Or, la société peut se considérer matériellement et formellement (plutôt dynamiquement ou vitalement). Matériellement regardée, la société est une collectivité, un ensemble d'individus, entre lesquels existent des rapports et des services réciproques. Ceux-ci peuvent être si bien organisés qu'ils soient édifiés en institutions et même garantis par des sanctions. Ces rapports et services sont la raison d'être, la forme, la vitalité de la société. Ils trouvent leur origine dans la pitié, dans la sympathie spontanée de l'homme pour ses semblables, dans le besoin qu'il a des autres et dans la nature même de l'homme. De là, l'éducation, en étant action humaine, n'est pas seulement et simplement une action individuelle ou personnelle. Au contraire, par définition, elle est une action sociale en tant qu'elle est une action de la société, pour la société et dans la société, aussi spontanément qu'institutionnellement. Ce n'est pas simplement une relation unilatérale de l'éducateur à l'éduqué mais une relation réciproque, c'est-à-dire l'éducateur est aussi éduqué par l'éduqué que l'éduqué par l'éducateur. Or, une société, quelle qu'elle soit, doit être organisée et administrée. De là, l'éducation, en tant qu'action sociale peut se voir sous d'autres aspects : social, administratif, politique.

4. En résumé, puisque l'homme est un microcosme qui peut se voir sous plusieurs aspects, l'éducation, étant action humaine, peut être regardée sous plusieurs aspects possibles : des aspects philosophiques, artistiques, scientifiques, techniques, moraux, juridiques, sociaux, aux aspects matériels, biologiques, physiologiques, psychologiques, religieux, sociologiques, économiques, administratifs et politiques. Le tableau synoptique qui suit, rend plus clair les aspects possibles de l'action éducative.

L'éducation = action humaine

aspects

L'HUMANITE

la
personne

sa supériorité

vitalité
conscience
réflexion

intelligence

volonté libre

coopération

philosophique
artistique
scientifique
technique

moral
juridique

social

sa totalité

absolument regardée

relativement regardée

matérielle
biologique
physiologique
psychologique

religieux
sociologique
économique

la
société

* matériellement vue : collectivité

* formellement vue : institution

social

administratif
politique

Les analyses précédentes conduisent à quatre remarques qui nous serviront de conclusion :

1°/ L'analyse de la réalité de l'éducation par ses éléments, ses conditions, ses qualités et ses aspects nous permet non seulement de la distinguer des autres notions telles que la culture, la formation, l'instruction, etc, mais aussi de comprendre les différents usages de ce mot. Quoique l'éducation n'existe qu'avec tous ses éléments et aspects possibles, elle prend, selon que l'on insiste sur un élément ou un aspect, des significations différentes. Ainsi a-t-on dit de l'éducation qu'elle est une théorie, une philosophie, un art, une science, une technique, une technologie ou même une vocation, une profession, une politique, une administration, une entreprise, un "business", etc. Aussi emploie-t-on souvent le mot éducation pour désigner l'objet et le sujet de l'éducation : l'éducation morale, religieuse, intellectuelle, artistique, physique ; l'éducation musicale, mathématique, historique, philosophique ; l'éducation des enfants, des adolescents, des filles, des femmes, des adultes, etc. On confond l'éducation avec son contenu, sa méthode, sa didactique, son résultat.

2°/ Ces analyses sont plutôt conceptuelles, car dans la réalité, il n'existe pas "le but" de l'éducation ou n'importe quel autre élément isolé, mais toujours un ensemble "éducation" avec tous ses éléments, toutes ses conditions, toutes ses qualités : nous voulons insister sur l'unité de l'éducation.

3°/ Pourtant, elles nous montrent la complexité de la signification de l'éducation, susceptible aux réflexions et recherches différentes et multiples. Cette complexité de la réalité de l'éducation ayant été conçue d'une manière vague chez les anciens, a été petit à petit prise

en considération d'une manière plus concrète et plus en détail chez les modernes (125), et après tant de recherches, a abouti à des connaissances de multiples disciplines (126) dont l'ensemble constitue les sciences de l'éducation, résultats théoriques de la Recherche pédagogique.

4°/ Pour y arriver, beaucoup de difficultés ont déjà été rencontrées, et restent encore à dépasser. Elles proviennent non seulement de l'objet de la recherche qu'est la réalité très riche de l'éducation, comme nous venons de le voir, mais aussi de la méthode ou plutôt des méthodes grâce auxquelles on étudie l'éducation.

III. LES DIFFICULTÉS PROVENANT DES MÉTHODES CONTESTÉES DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Si la question : l'éducation peut-elle objet de la science, provoque tant de controverses difficiles, le problème concernant les méthodes utilisées ne l'est pas moins.

a). En réalité, dans l'évolution des sciences de l'éducation, plusieurs méthodes ont été tentées, depuis la réflexion historico-philosophique, la synthèse documentaire, à l'expérimentation.

Quelle méthode faut-il donc choisir ? Comme nous l'avons vu dans le deuxième chapitre, la réponse n'est pas simple. Mais en fin de compte, les discordes viennent de deux points essentiels : en quoi consiste la recherche, la méthode scientifique ? et l'éducation est-elle au domaine de philosophie, de morale, d'art, de science ou de technique ? Naturellement, la réponse à ces deux questions a déjà fait couler beaucoup d'encre ; et il le fera encore. Nous ne voulons pas nous y engager et l'envoyons aux épistémologues pédagogiques. Pourtant, nous ne cachons pas notre opinion personnelle. Elle tient dans quelques points suivants :

1. Etant donné que l'éducation est une action concrète et pratique, dans la conception pragmatique, le terme "les sciences" dans le vocable des sciences de l'éducation, devraient être entendus de la même manière que dans le vocable "les sciences médicales" ou "les sciences agricoles". Comme la médecine et l'agriculture profitent beaucoup des résultats des sciences fondamentales comme la chimie, la physique, la biologie, la zoologie, etc., l'éducation peut tirer des applications fort profitables des sciences fondamentales, aussi exactes que sociales, notamment la biologie, la sociologie, la philosophie, l'histoire, l'économie, la psychologie (127)... car comme la médecine et l'agriculture, l'éducation vise premièrement l'action pratique. C'est dire que les sciences de l'éducation sont des sciences appliquées, et au sens strict doivent être au domaine de la technique (128).

2. De ce sens strict découle une conclusion évidente : comme les études réalisées sur l'homme ne sont pas toutes médicales, ni les études réalisées sur les plantes ou animaux ne sont pas toutes agricoles, la recherche pédagogique ne comprend pas toutes les études effectuées sur les éléments de l'éducation ; mais on doit se contenter de se limiter à celles qui visent l'amélioration de l'action éducative. Ainsi, comme il peut y avoir des études philosophiques sur la médecine, sans appartenance aux sciences médicales, de même, on peut trouver des réflexions philosophiques sur l'éducation sans être pédagogiques. Par conséquent, il faudrait limiter la recherche pédagogique exclusivement à des études effectuées dans le but immédiat de l'action éducative, et ne pas l'étendre à toutes les études touchant l'éducation, sous risque de l'élargir trop et de la rendre ambiguë, confuse ; car au sens large du mot, tout acte de l'homme peut être éducatif en quelque sorte.

3. Limitée à la technique, et définie par le but immédiat de l'action éducative provoquée par la réalité pratique, la recherche pédagogique (tout en utilisant la réflexion et la documentation, à condition que celles-ci doivent s'inclure dans, se référer à, s'inscrire vers ou se vérifier par l'expérimentation)

devrait être avant tout expérimentale (129), car la réflexion peut présenter des hypothèses, la documentation peut fournir une synthèse en vue d'une nouvelle hypothèse, mais c'est l'expérimentation exclusive qui peut montrer la véracité de l'hypothèse.

Voilà notre point de vue dans l'idéal. Hélas pas dans la réalité, tant de confusions, tant d'imprécisions. Il ne faut qu'ouvrir les **répertoires** des recherches en éducation en cours pour s'en convaincre : une étude philosophique, réalisée dans le cadre des sciences (en vue des sciences) philosophiques, touchant l'éducation seulement en ce qu'elle étudie un philosophe qui évoque, quoique peu et secondairement, l'éducation, est aussi considérée comme un titre de recherche pédagogique ! Tant de difficultés donc restent encore à dépasser, si on ne veut plus, comme a décrit très brillamment M. G. AVANZINI,⁽¹³⁰⁾ que les applications de la recherche pédagogiques sont restreintes ou pire encore, la réaction du corps enseignant tend à les banaliser et à modifier leur signification (131) en raison de ce que 1. ses thèmes n'ont été ni implicitement, ni explicitement proposés par la pratique (132) ; 2. ses fins sont trop disparates (133) ou insuffisamment focalisées sur les inquiétudes des praticiens (134) ; 3. ses méthodes élèvent exclusivement d'un traitement empirique à base d'échanges d'opinion, volontiers réputées philosophiques (135), de nature essentiellement philosophique et descriptive.

b). Toutefois, les difficultés ne se limitent pas au plan de la sélection des méthodes, mais s'étendent aussi à l'utilisation correcte de la méthode choisie, notamment la méthode expérimentale.

1. Dans l'ordre général, plusieurs auteurs ont déjà relevé les difficultés de l'application de la méthode expérimentale à l'étude de l'éducation.

Dès 1929, dans "l'introduction à la pédagogie quantitative" Dr O. DECROLY et R. BUYSE ont relevé six difficultés de la mesure

en pédotechnie, à savoir : 1. la complexité extrême des faits à étudier, 2. la difficulté à obtenir des standards ou tests mis au point par l'expérimentation, 3. l'imprécision des unités de mesure, 4. l'incertitude mathématique du zéro des échelles de mensurations pédagogiques et le manque d'équivalence réelle entre les diverses unités des échelles, 5. les nuances importantes qu'implique l'interprétation des nombres employés en pédagogie quantitative et 6. enfin, la difficulté d'obtenir des zones vraiment représentatives.

Six ans plus tard, un des deux, M. R. BUYSE, (137), après de longues expériences et réflexions, a regroupé ces difficultés, qu'il nomme internes, en trois groupes.

Les difficultés provenant de l'expérimentation pédagogique elle-même, lesquelles peuvent résulter des 1. techniques instrumentales, 2. organisation des recherches, conduite des expériences et interprétation des résultats ; les difficultés provenant de l'insuffisance des recherches et les difficultés provenant du manque de cohésion des données.

Les difficultés (138) ainsi relevées semblent être "foncièrement les mêmes que celles qu'a rencontrées la psychologie expérimentale à ses débuts et qu'elle doit encore vaincre tous les jours (139). Tombant d'accord avec R. BUYSE, en s'inspirant d'une triple difficulté de E. THORNBRIKE (140) provenant de l'absence ou de l'imperfection d'unité de mesure, du peu de constance dans les faits à mesurer et de l'extrême complexité des mesures à exécuter (141), M. PLANCHARD relève, en 1945, quatre difficultés de l'application de la méthode expérimentale dans la recherche pédagogique : 1. les faits étudiés sont complexes et souvent de caractère quantitatif, 2. les faits pédagogiques ne sont pas des grandeurs continues et homogènes ; 3. il s'ensuit que la séparation réelle des **facteurs** est difficile ; 4. l'échappement des éléments est toujours possible ; 5. d'autant plus que la mesure en est indirecte.

2. Ces difficultés d'ordre général s'aggravent si la démarche expérimentale avec ses étapes et ses procédés différents n'est pas correctement observée. Etant donné que les difficultés en résultant peuvent être surmontées d'une manière suffisante grâce à la bonne formation des chercheurs, nous nous abstenons de les commenter en renvoyant le lecteur à une bibliographie sur la méthode de recherche en éducation, préparée par l'INRDP. (142).

3. Mais, même bien formés, les chercheurs en éducation peuvent rencontrer un autre type de difficultés provenant de l'application de la méthode expérimentale au domaine de l'éducation ; il s'agit de l'insuffisance, de la grossièreté et de l'absence même des techniques expérimentales résultant de la jeunesse de la recherche pédagogique qui se recherche et s'affirme, comme a très bien relevé M. MIALARET : "la jeunesse relative de la pédagogie expérimentale introduit une autre caractéristique : l'insuffisance, la grossièreté - ou même quelquefois l'absence - d'instruments de mesure utilisables. Très souvent, toute recherche expérimentale doit commencer par se forger des propres instruments (ce qui est déjà un aspect important et nécessaire). En regard de la précision des mesures dans d'autres domaines scientifiques, on peut affirmer sans crainte que la pédagogie expérimentale en était encore, il y a quelques années, à l'époque où Galilée mesurait le temps avec ses pendules à eau ! (143).

o o
o

Au bout de cette énumération des difficultés scientifiques de la recherche pédagogique provenant de sa notion ambiguë et plus fondamentalement provenant de son objet et de ses méthodes et techniques, dont les remèdes constituent d'une manière générale les conditions de la recherche décrites essentiellement par R. BUYSE (144) et puis par E. PLANCHARD (145), enfin par G. MIALARET (146) et G. AVANZINI (147). Ces remèdes aboutissent d'une manière concrète à la méthodologie de la recherche, exposée fondamentalement par R. BUYSE (148), puis complétée et actualisée

le mieux par G. de LANDSHEERE (149). Tombant d'accord avec M. MIALARET sur le fait que "ces difficultés n'empêchent pourtant pas la pédagogie expérimentale d'exister et de se perfectionner de jour en jour (150)"; nous empruntons les paroles magistrales de MM. DECROLY et BUYSE pour en conclure que : "pour sérieuses que soient ces difficultés, elle ne paraissent cependant pas irréductibles et ne sont du reste pas toutes essentielles. Si nous les avons exposées dès l'abord de ce travail, c'est pour montrer au lecteur sceptique que nous ne nous dissimulons nullement les faiblesses de la méthode quantitative en pédagogie. Mais, à ce propos, il n'est sans doute pas inutile de résumer ici ce que le professeur THORNDIKE, qui a voué tant d'années d'un travail acharné à l'introduction de l'esprit scientifique en éducation, a écrit à l'adresse des beaux esprits hypercritiques : "Celui qui est avide de trouver des imperfections dans le travail des autres en découvrira beaucoup dans mensurations actuelles des productions pédagogiques ... Si ceux qui font des objections à l'idée d'une conception quantitative de la pédagogie voulaient se mettre à la besogne pour la comprendre, si ceux qui critiquent ses hypothèses et ses méthodes voulaient faire un réel travail expérimental pour améliorer sa logique générale ou sa technique particulière, si ceux qui sont actuellement à l'oeuvre pour concevoir et éprouver des moyens de mesure pouvaient continuer leur effort, la prochaine décade apporterait des perfectionnements certains, tant dans le domaine théorique que sur le terrain de la pratique (151)". Quoiqu'il en soit, c'est avec un légitime orgueil que l'éminent psychologue constate que nous avons le droit d'être fiers des progrès réalisés surtout depuis ces dix dernières années (152).

NOTES DU CHAPITRE IV

1. DUGAS (Louis). Problèmes de l'éducation, I. Paris : Alcan ; 1911, p. 66-69.
2. Les ouvrages principaux d'Emile DURKHEIM :
 - de la division du travail social (thèse principale de doctorat) 1893
 - les règles de la méthode sociologique, 1895
 - le suicide, 1897
 - les formes élémentaires de la vie religieuse, 1912

Les ouvrages inédits :

- éducation et sociologie, 1922, Alcan
- l'éducation morale, 1903, publiée par FAUCONNET en 1923, Alcan
- le socialisme, 1928, Alcan
- philosophie et sociologie, recueils réunis par C. BOUGLE en 1923, Alcan
- l'évolution pédagogique en France, 1938
- leçons de sociologie - physique des moeurs et du droit - publié par G. DAVY, 1950, P.U.F.
- pragmatisme et sociologie, Vrin. 1955

Pour une bibliographie complète des ouvrages de DURKHEIM et des études sur DURKHEIM, voir :

- DAVY (G.) in E. DURKHEIM, leçons de sociologie, pp. VIII-XI
 - ALPERT (H.), E. DURKHEIM and his sociology, NEW-YORK, 1939, pp. 217-224
 - AIMARD (G.), DURKHEIM et la science économique, P.U.F., 1912, pp. 305-314
 - CHOY (Jyan), Etude comparative sur les doctrines pédagogiques de DURKHEIM et de DEWEY, I, Bosc & Pion, Lyon, 1926, 293 p.
3. GURVITCH (G.), Traité de sociologie, 2nd édition, Paris, P.U.F., 1962, p. 47
 4. DURKHEIM (E.), Education et sociologie, Paris
 5. Ibid, p. 34
 6. Ibid, p. 41
 7. Ibid
 8. Ibid, p. 82

9. Ibid, p. 60-61
10. Ibid, p. 9
11. Ibid, p. 1
12. Ibid, p. 59-60
13. Ibid, p. 60-61
14. Ibid, p. 62-63
15. Ibid, p. 63
16. Ibid, p. 63
17. Ibid, p. 67
18. Ibid, p. 30
19. Ibid, p. 69
20. Ibid, p. 71
21. Ibid, p. 70
22. Ibid, p. 66-67
23. Ibid, p. 79
24. Ibid, p. 74-79
25. Ibid, p. 100
26. Ibid, p. 37
27. Ibid, p. 80
28. Ibid, p. 67
29. Ibid, p. 72
30. Ibid, p. 66
31. Ibid, p. 66
32. Ibid, p. 65
33. DURKHEIM (E.), L'Evolution pédagogique en France, Paris, F. Alcan, 1938, 2 tomes
34. DURKHEIM (E.), Education et sociologie, Paris, p. 74-75
35. Ibid, p. 67
36. Ibid, p. 66
37. Ibid, p. 66
38. DOTRENS (R.) et MIALARET (G.), Le développement des sciences et leur état actuel in DEPESSÉ (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, t. I, oc. p. 27
39. Voir AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, ch. V, VI, VII ; p. 87-135
40. GUYOT (Y.), PUJADE-RENAUD (Cl.) et ZIMMERMANN (D.), La Recherche en éducation, Paris : ESF : 1974 ; p. 117

41. BINET (A.), La fatigue intellectuelle, o.c., p. 1-2
42. BUYSE (R.), o.c., p. 108-120
43. HUSSON (J.), Avant propos in : AVANZINI (G.), Alfred BINET et la pédagogie scientifique ; o.c.
44. PLANCHARD (E.), o.c., p. 38-59
45. MIALARET (G.), in DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, t. I, o.c., p. 147-150
46. GUYOT (Y.), PUJADE-RENAUD (Cl.), ZIMMERMANN (D.), o.c., p.87-102
47. AVANZINI (G.), immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, p. 79-89
48. AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, p. 122 et suiv.)
49. Ibid, p. 87-102 ; voir également AVANZINI (G.), immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c., p. 79-89
50. AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 124 ; voir également : AVANZINI (G.), Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale in : Bulletin de psychologie, p. 257, XX, n° spécial 1967, p. 648-653
51. Voir chapitre 2.
52. Voir l'article I concernant "Les justifications théoriques d'Emile DURKHEIM" ~~de ce~~ chapitre 4
53. SIMON (Th.), Pédagogie expérimentale : écriture, lecture, orthographe, Paris : Arman Colin ; 1924 p. 6
54. Ibid, p. 6-9
55. Ibid, p. 9-18
56. Ibid, p. 18-25
57. BUYSE (R.), o.c., p. 65
58. Ibid, p. 58-88
59. DEMOOR (Dr Jean), JONCKHEERE (Tobée), La Science de l'éducation ; Bruxelles ; Paris : 1929
60. JONCKHEERE, La pédagogie expérimentale au jardin d'enfants ; Paris : Alcan : 1921
61. DUGAS (Louis), Problème de l'éducation : essai de solution par le critique des doctrines pédagogiques ; Paris : F. Alcan, 1909
62. RICHARD (G.), Pédagogie expérimentale, Paris : Octave Doin et fils ; 1911, XVI - 332 p.
63. PLANCHARD (E.), o.c., p. 18-26
64. DEPEAUVAIS (G.), Notes sur la recherche en éducation, in GUYOT (Y.), PUJADE-RENAUD (Cl.), ZIMMERMANN (D.) ; o.c. ; p. 121

65. Ibid, p. 22-29
66. Voir chapitre 2
67. MIALARET (G.), Nouvelle pédagogie scientifique ; o.c. ; p. 5-15
68. MIALARET (G.), in : DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques ; t. I ; o.c. ; p. 135-146
69. LANDSHEERE (G. de), Introduction à la recherche pédagogique, o.c., p. 15-38
70. AVANZINI (G.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c. ; p. 79-84
71. AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation ; o.c. ; p. 87-135
72. in : P.O.E.N., n° 46, 9 décembre 1971, p. 2958-2963
73. in : P.O.E.N., n° 2, 15 janvier 1976, p. 121 et suiv., voir "Recherche pédagogique" in : Bulletin Académique d'information de l'Académie de Lyon, n. 5/76, janvier 1976
74. ROLLER (E.) ; o.c. ; p.71
75. BHEHIER (E.), Histoire de la philosophie, Paris, PUF, 1963, t. 1, p. 207, voir aussi : ARISTOTE, physique II, 3
76. Voir L'éducation nationale, 18 avril 1968, p. 858 et Bulletin de liaison des chercheurs en pédagogie de l'Académie de Grenoble, n. 4, sept. 1973, pp. 44-49
77. Voir BRUBACHER (John S.), Modern philosophy of education, 3rd ed. New York, Mac Graw, Hill book Company, 1963, p. 118.
78. HUBERT (R.), o.c., p. 312-315
79. PLANCHARD (E.), o.c., p. 27
80. Voir : FRIEDMANN (G.) et NAVILE (P.), Traité de sociologie du travail, 2ème éd., Paris, Colin, 1964, p. 240-250
81. Voir THIL et CHAMBOULANT, Guide des études et des carrières
82. BRUBACHER (John S.), o.c. p. 112-113
83. Ibid, p. 119
84. HUBERT (R.), o.c., pp. 21-63, 179-303
85. FOULQUEE (P.), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, 1971, p. 157
86. Cité par Emile Durkheim; In:Éducation et sociologie, o.P.,p.31.
87. MIALARET (G.), exposé d'introduction aux travaux du congrès in Congrès international des sciences de l'éducation (sur) l'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, Paris, Cercle de la librairie, 1973, p. 13
88. MIALARET (G.), in : DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, t. I ; o.c. ; p. 128-129

89. DEBESSE (M.), in : DEBESSE (M.) et MIALARET, Traité des sciences pédagogiques, t. I, p. 11
90. KRIEKEMANS, o.c., p. 136-382
91. HUBERT (R.), o.c., p. 305-474
92. MIALARET (G.), Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, o.c., p. 13, 14
93. HUBERT (R.), o.c., p. 615
94. Ibid, pp. 615-622
95. Ibid, pp. 309
96. DEBESSE (M.), les étapes de l'éducation, 6ème éd., Paris, PUF, 1970 ; p. 1-13
97. DEBESSE (M.), in DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, t. I, p.11
98. Cf. MIALARET (G.), Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, o.c., p. 14
99. CLAUSSE (Arnould), Initiation aux sciences de l'éducation, Paris, Collin, Bonnelier, 1967, p. 2
100. Voir DEBESSE (M.) et MIALARET (G.), Traité des sciences pédagogiques, t. 2, Paris : PUF, 1971
101. PAGE (André), l'économie de l'éducation, Paris, PUF, 1971, introduction, pp. 8, 9
102. MIALARET (G.), Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, o.c., p. 15
103. LAFON (R.), vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 1969, p. 464
104. Cf. MIALARET (G.), les méthodes éducatives, in REUCHELIN (M.) Traité de psychologie appliquée, t. 6, Paris, PUF, 1972, p. 92-96
105. BUYSE (R.), o.c., p. 33
106. Cf. PALMADE (G.), les méthodes de pédagogie, 8ème éd., Paris, PUF, 1971
107. HUBERT (R.), o.c., pp. 481-573
108. Voir ch. 2, ch. 3
109. Voir BUYSE (R.), o.c., pp. 280-437

110. Voir ch. 2
111. Voir MARROU (H.I.), Histoire de l'éducation dans l'antiquité ; Paris, Seuil ; 6ème éd., 1965
112. HERPART (J.P.), Principales oeuvres pédagogiques (trd. de A. PINLOCHE), Paris, Alcan, 1894 - Comment élever nos enfants trad. MOLITOR) Paris, 1908
113. PESTALOZZI (J.H.), Comment Gertrude instruit ses enfant (trd E. DARIN) Paris, DELAGRAVE, 1882, voir également MEYLAN (L.), Actualité de Pestalozzi, 1961, 91 p., coll. faits et doctrines pédagogiques
114. FROEBEL (Fr), L'Education de l'homme (trd. de la baronne de CROMERUGGHE), 2ème éd. Bruxelles, F. Claanen 1881, 395 p. voir également JACOBS (J. F.), manuel pratique des jardins d'enfant de Frédéric FROEBEL, à l'usage des institutrices et des mères de famille, Paris, L. Hachette et Cie, 1859, 204 p.
115. KEY (Ellen), Le siècle de l'enfant ; Paris : E. Flammarion ; 1908 ; 327 p.
116. MONTESSORI (D. Maria), Pédagogie scientifique ; Paris : Ed. ESF ; 1970 ; 3 vol. 214 + 533 p. Voir également BERNARD (E.), La méthode Montessori. Paris : Desclée de Browner ; 1946 ; 36 p. et LUBIENSKA DE LENVAL (H.), La méthode Montessori - Esprit et Technique. Paris : Spes ; 1947, 123 p.
117. Voir DECROLY (Ecole Decroly), Choix de textes. Bruxelles : Drève des gendarmes 45 ; 1972 ; 67 p. et HARMAIDE (A.) La méthode Decroly, 6ème éd. Paris : DELACHAUX et NIESTLE ; 1966, 264 p.
118. COUSINET (R.) (avec la coll.), Leçons de pédagogie ; Paris : PUF ; 1950, 262 p. ; La méthode de travail libre par groupes, 2ème éd. rev. et augm. : Paris : éd. du Cerf ; 1949, 147 p.
119. Voir PIATON (G.), La pensée pédagogique de Célestin FREINET ; Toulouse : Privat ; 1974 ; 320 p.
120. DOTRENS (R.), L'enseignement individualisé, 4ème éd. revue Paris : Delachaux, 1963 ; 232 p.
121. Voir HUBERT (R.), o.c. p. 311
122. Voir WILWOLL (Alex) ; Psychologia métaphysica, Herdli ; 1952, p. 5-6
123. BOUVIER (R.), L'acte, l'action, l'activité, agent in Revue de synthèse t. XIII, 1937, p. 192

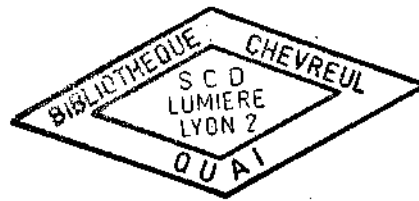
124. HUPERT (R.), o.c., p. 311
125. Voir les thésaurus des sciences de l'éducation de l'EUDISED et de l'UNESCO
126. Voir ch. 2 et ch. 7
127. Voir Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, o.c.
128. M. Raymond BUYSE semble être confus en qualifiant la science pédagogique d'une double qualité : science normative et science appliquée (BUYSE (R.), o.c., p. 22-23). La science pédagogique est science appliquée. C'est facile à comprendre. Mais la science pédagogique est science normative. C'est difficile de ramener ces deux notions "science" et "norme", surtout quand lui-même a distingué nettement trois aspects principaux de la pédagogie, à savoir la justification métaphysique, la base scientifique et le côté pratique, qui constituent les trois disciplines différentes de la pédagogie, à savoir la philosophie de l'éducation, la science pédagogique et l'art éducatif (ibid.). On se demande si la science pédagogique est normative en tant que science ou en tant que philosophie de l'éducation. La philosophie est normative -soit. Mais si la science est aussi normative, reste-t-elle encore science ou devient-elle déjà philosophie ?
129. Voir AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 181
130. AVANZINI (G.), immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c., ch. IV de la deuxième partie, p. 79-88
131. Ibid, p. 80
132. Ibid, p. 81
133. Ibid, voir également COOMBS (P.h.), la crise mondiale de l'éducation ; Paris PUF ; 1968, p. 170-172
134. Ibid
135. Ibid

136. DECROLY (Dr O.) et BUYSE (R.), Introduction à la pédagogie quantitative, Bruxelles : Maurice Lamertin ; 1929, p. 37 et suivantes
137. BUYSE (R.), o.c., p. 108-116
138. Voir également JUIF et DOUERO, Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques : Paris : PUF, 1972, p. 128-129
139. BUYSE (R.), o.c., p. 108
140. THORNDIKE (E.L.), The nature, Purpose and General Methods of Measurements of Educational products in : The Seventeenth year-book of the Nat. Soc. for the St of Educ., part. II, Bloomington : E.U.A., 1922, 3e tir.
141. PLANCHARD (E.), o.c., p. 50-52
142. INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES. Service des Etudes et Recherches pédagogiques. Section documentaire, Méthodologie de la recherche : choix d'ouvrages. Paris : INRDP ; 1975, 21 p.
143. MIALARET (G.), in : Traité des sciences pédagogiques, t. I, o.c., p. 149
144. BUYSE (R.), o.c., p. 88-108
145. PLANCHARD (E.), o.c., p. 111-127
146. MIALARET (G.), Nouvelle pédagogie scientifique, o.c., p. 17-26
147. AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 95-98
148. BUYSE (R.), o.c., p. 142-279
149. LANDSHEERE (G. de), o.c., p. 39-279
150. MIALARET (G.), in : Traité des sciences pédagogiques, t.I, o.c., p. 150. Voir également MIALARET (G.), Les Sciences de l'éducation ; Paris : P.U.F ; 1976 ; ch. VI, p. 112-119
151. THORNDIKE (E.L.), o.c., p. 24
152. DECROLY (Dr O.) et BUYSE (R.), o.c., p. 39.

UNIVERSITE LYON II

MERCI DE NE
REPARER LES
VOUS-ME!

Doctorat de 3^e Cycle
en
Sciences de l'Education



LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE

D'ALFRED BINET A NOS JOURS

ET SES DIFFICULTES

VOLUME II

par

TRAN VAN CANH

630775

LYON, 1981

TROISIEME PARTIE

DEUXIEME PERIODE

DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE :

L'IMPLANTATION DEVELOPPEE

Force est d'avouer que les tentatives d'Alfred BINET et d'Emile DURKHEIM, quoiqu'elles ne soient pas encore parfaites, offrent une nouvelle voie à l'étude de l'éducation au profit de son amélioration et de son efficacité. Il s'agit de la recherche pédagogique. Mais, après avoir été ainsi créée, la recherche pédagogique fut-elle acceptée et appliquée par le corps enseignant, l'administration éducative et la société, ou souleva-t-elle des répugnances à leur égard ? Cette question soulève plusieurs problèmes concernant le développement de la recherche pédagogique et ses apports aux innovations éducatives. En vue d'apporter quelques éléments de réflexions à ces problèmes si intéressants et même actuels, nous essayerons maintenant d'examiner deux points essentiels : premièrement, nous nous efforçons de décrire la réalité de la recherche pédagogique telle qu'elle s'est développée entre 1918 et 1957, et puis nous réfléchirons sur ce développement pour en mettre en lumière les conditions favorables et les difficultés.

CHAPITRE V

LE DEVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE DANS SA DEUXIEME PERIODE, ENTRE 1918 et 1967

Pour exister et se développer, la recherche pédagogique, comme n'importe quelle autre, suppose organisation et réalisation. La réalisation de celles dont les thèmes ont été retenus montre son développement interne et son efficacité pratique, qui implique des apports à la pratique éducative, c'est-à-dire des innovations. Son organisation, en supposant implicitement son développement interne, montre explicitement son développement externe et, du même coup, illustre sa reconnaissance par la société, qui en espère un intérêt. Ainsi, pour connaître comment la recherche pédagogique s'est développée entre 1918 et 1967, n'avons nous qu'à voir quelle organisation s'exorime par la création des organismes appropriés et quelle réalisation s'exprime par l'élargissement et l'approfondissement des thèmes.

A. LA CREATION MULTIPLIEE DES ORGANISMES DE RECHERCHE ENTRE 1918 ET 1967

Après les centres suscités par Alfred BINET, en naquit-il d'autres ? Lesquels ? Comment ont-ils été créés ? Pour le savoir, nous étudierons ce problème institutionnel sous un triple point de vue : une vue globale, présentant quelques constatations ; une vue analytique, décrivant rapidement la création chronologique des organismes, et une vue synthétique, évoquant quelques réflexions concernées.

I. Constatations préalables concernant les organismes de recherche créés entre 1918 et 1967.

Comme nous l'avons signalé plus haut, l'aspect institutionnel de la recherche pédagogique, regardant les organismes, agents

de l'action correspondante, joue un rôle assez important pour que la quantité et la qualité de ces organismes soient prises comme critères d'évaluation du développement et de l'efficacité de la recherche. Pour la période située entre 1918 et 1967, nous insisterons plutôt sur l'aspect quantitatif. Cependant, quelques remarques concerneront le sens des études documentaires de ces organismes.

a). Tout d'abord, qu'appelle-t-on "organismes de recherche" ? Pour nous, il s'agit de toute institution, publique ou privée, qui réalise des recherches, pures ou liées aux autres activités, comme l'enseignement, l'information, quelles que soient leurs formes : recherches expérimentales ou études historiques, réflexions philosophiques ; et quelles que soient leurs domaines-cadres : médecine, travail, justice, etc., à condition qu'elles aient été réalisées dans l'intérêt de l'éducation. Cependant, il faut noter que, pendant cette période, la plupart sont publiques, mais des organismes privés, comme les associations, les sociétés ou les cercles, y contribuent également ; la plupart concentrent leur activité sur la recherche plutôt que sur d'autres ; beaucoup de travaux s'effectuent sous forme expérimentale, d'enquêtes, plutôt que de discussions théoriques ou de thèses académiques. Quant à ce qui concerne les domaines-cadres, ils ne se limitent pas à l'éducation, mais s'étendent, et d'ailleurs en plus grand nombre, à des domaines annexes, notamment la médecine, l'économie, la psychologie et la sociologie.

b). En ce qui concerne l'étude documentaire des organismes de recherche (1), elle n'a été réalisée que très récemment. En gros, on peut en trouver deux types : celles qui portent exclusivement sur les organismes et celles qui inventorient en même temps les recherches et les organismes de recherche. Celles du premier type sont assez peu nombreuses. Jusqu'à l'heure actuelle, on n'en compte que deux. Ce sont le Rapport sur l'organisation des recherches en sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation (2), publié en 1968 par le Bureau des programmes de recherches de l'Education Nationale et complété par Le Premier Répertoire des organismes contribuant à la recherche dans les domaines de l'éducation (3), et L'Inventaire des centres documentaires en sciences de l'éducation (4), de Geneviève LEFORT, publié en 1969 et réédité en 1973. Pour le deuxième type,

ce sont des répertoires des études et recherches en sciences de l'éducation en cours (5), réalisés à partir de 1954. Ainsi, comme nous l'avons déjà indiqué, c'est en 1954 que des études documentaires sur les organismes de recherche ont été la première fois réalisées.

II. Description rapide des organismes de recherche créés entre 1918 et 1967

Vu qu'il n'y a pas d'études documentaires à propos des organismes créés avant 1954 et dans l'hypothèse où cette absence tiendrait au petit nombre des organismes et, par conséquent, à un développement lent de la recherche elle-même, nous allons étudier leur création en deux phases : de 1918 à 1954, puis de 1954 à 1967.

a). de 1918 à 1954

Dans la première, vu l'absence d'études documentaires, nous recourons à des inventaires ultérieurement réalisés, dont l'enquête de R. GAL, réalisée en 1954 (6), et le rapport du Bureau des programmes de recherche (7), extrait d'une enquête générale sur les organismes de recherche en sciences humaines, menée par la Délégation Générale à la Recherche Scientifique en 1966-1967, sont les plus importants. Nous allons les analyser brièvement, puis, à l'aide de documents complémentaires (8), nous essayerons d'esquisser une liste plus complète des organismes nés dans cette phase.

Selon les réponses à la première enquête menée par R. GAL (9), on ne peut compter que cinq organismes créés avant 1954 et existant à cette date. Ce sont la Faculté des lettres d'Aix (10), la faculté des lettres de Bordeaux (11), l'École pratique de psychologie et de pédagogie de Lyon (12), le Laboratoire de psychopédagogie de l'École normale supérieure de Saint-Cloud (13) et l'Institut de psychologie de l'université de Strasbourg (14). En réalité, le rapport de l'enquête comporte deux séries d'articles: les uns concernent les sujets de recherche et les autres les écoles et organismes de recherche. Donc, pour connaître le nombre complet des organismes recensés par l'enquête, il faut compter

également ceux que signalent les articles relatifs aux sujet de recherche. Cela fait, et éliminés deux organismes belges : l'Institut supérieur des sciences pédagogiques de l'université de Gand (15) et l'Institut de pédagogie de Hainaut (16), ce nombre s'élève à neuf, qui se répartissent sur le plan géographique comme suit :

Dans la région parisienne :

1. Le Service de la recherche pédagogique au CNDP.
2. Le Centre de formation et d'étude de la Direction de l'éducation surveillée.
3. Le Laboratoire de psychopédagogie de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.
4. L'Ecole normale nationale d'apprentissage de garçons de Paris.

En province:

5. La Faculté des lettres d'Aix,
6. La Faculté des lettres de Bordeaux,
7. L'Ecole pratique de psychologie et de pédagogie de l'université de Lyon,
8. L'Institut de psychologie de l'université de Strasbourg,
9. L'Inspection académique de l'Aude (17).

Cette première étude documentaire, qui fait connaître la quantité des organismes de recherche, pose encore des problèmes, notamment sur le caractère exhaustif de la liste (18), la date de la création (19), et les activités dominantes (20). Les autres rapports diffusés pendant les années suivantes montrent d'ailleurs que cette liste est incomplète. C'est ainsi que, selon le Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France (21), publié en 1967, on peut compter dix-huit autres organismes. Mais ce rapport, en se limitant à des organismes publics, reste encore incomplet. Il en est de même pour le Premier répertoire des organismes contribuant à la recherche dans le domaine de l'éducation (22), publié en 1968. Pour avoir des renseignements plus complets, il est indispensable de recourir à d'autres sources (23), décelées par le dépouillement des articles de périodiques éducatifs et les fichiers établis dans des bibliothèques, notamment celle de l'INRP. Ainsi obtiendrons-nous une liste plus exhaustive et, par conséquent, plus instructive.

Pour que l'évolution soit mieux mise en lumière, nous présenterons la liste (24) dans l'ordre chronologique.

- 1920 : Le Laboratoire de Psychologie appliquée de la Faculté des Lettres de Montpellier (25).
- 1929 : Service de Recherche de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientalion Professionnelle.
- 1932 : Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaires et Professionnelles.
- 1936 : Institut d'Etudes Latines, 17 rue de la Sorbonne, Paris 5ème.
- 1937 : Centre d'Etudes Pédagogiques
- 1938 : Centre d'Etudes de Recherches Psychotechniques (C.E.R.P.), 13 rue Paul Chautard, Paris 15ème.
- 1942 :-Institut de Psychologie et de Pédagogie, attaché aux services de l'Education Nationale et à ceux de la Jeunesse.
- 1945 :-Centre International d'Etudes Pédagogiques, rue Léon Jounault à Sèvres (né du Musée Pédagogique).
- Institut National d'Etudes Démographiques (I.N.E.D.), 23-25 avenue Franklin Roosevelt, Paris 8ème.
- Centre d'Etudes et de Recherches Documentaires de l'Enseignement Technique.
- Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon.
- 1946 :-Centre d'Etudes et d'Instruction Psychologique de l'armée de l'air (CEIPAA), 29 rue du Maréchal Joffre, Versailles.
- Centre d'Etudes Sociologiques (C.E.S.) 82 rue Cardinet, Paris 17 ème.
- Centre de Recherches et d'Action Sociale (C.E.R.A.S.) 15 avenue Marchéron Vanves.
- Centre de Recherches Psychologiques (Ministère du Travail)
- 1947 :- Bureau de Psychologie et de Sociologie appliquée (B.P.S.A.), 10 rue Louis Vicat, Paris 15ème.
- Centre de Recherches audio-visuelles de l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud (né du Musée Pédagogique).
- Centre de Pédagogie Spéciale de Beaumont-sur-Oise.
- Centre National de l'Education de Plein Air.
- 1948 :-Centre d'Economie et Sociologie rurales de Rennes, chaire d'Economie rurale de l'Ecole Nationale Supérieure Agronomique (ENSAR), station d'économie rurale du centre de recherches agronomiques de l'Ouest, 65 rue de Saint Pierre, Rennes.
- 1949 :-Groupe d'Ethnologie Sociale, 1 rue du 11 Novembre, Montrouge.

- 1951 :-Centre de Formation de l'Education Surveillée, 54 rue de Garches, Vaucresson.
- Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du français (C.R.E.D. I.F.) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint Cloud, avenue du Palais, Saint Cloud.
- Institut d'Economie Régionale du Sud-Ouest de l'Université de Bordeaux (I.E.R.S.) 35 place Pey-Berland, Bordeaux.
- 1952 :-Laboratoire de Psychologie Sociale de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris (L.P.S.), 18 rue de la Sorbonne, Paris 5ème.
- 1953 :-Centre de Recherches de Psychologie Comparative (C.R.P.C.), 4 rue de Chevreuse, Paris 6ème.
- 1954 :-Comité Régional de la Productivité Provence-Côte d'Azur Corse, 6 rue des Fabres, Marseille 13ème.

b). de 1954 à 1967

Pour la deuxième phase, vu l'existence riche d'études documentaires, la liste des organismes de recherche semble être beaucoup plus facile à établir. Il nous suffit de prendre celle qui est répertoriée par le Bureau des programmes de recherche de l'Education nationale, et, dans la mesure du possible, de la compléter par les enquêtes ultérieures, notamment celles que rapportent les répertoires des études et recherches en sciences de l'éducation en cours (26). Une seule note importante, c'est que la plupart des organismes créés avant 1954 continuent à réaliser des recherches importantes. Par conséquent, le développement de la recherche pédagogique dans cette phase ne doit pas être évalué exclusivement en fonction des nouvelles créations mais il faut également tenir compte du fonctionnement des organismes déjà existant et implantés avant cette date. Nous pouvons donc établir la liste (24) suivante :

1955

1. Centre d'études et de recherches sur les conditions d'emploi et de travail des jeunes (C.E.R.C.E.T.J.), 60 rue de la Mouzaia, Paris 19ème.
2. Centre de recherches et d'institut d'études supérieures des techniques d'organisation (I.E.S.T.O.), 292 rue Saint Martin, Paris 3ème.
3. Institut d'administration des entreprises de l'Université d'Aix Marseille, avenue Benjamin Abraham, Aix-en-Provence.

1956

4. Association Nationale pour le Développement des sciences humaines appliquées (A.N.D.S.H.A.), 2 rue Chauchat, Paris 9ème.
5. Institut d'administration des entreprises de l'Université de Paris, 12 Place du Panthéon, Paris 5ème.
6. Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux, 8 rue de Toulouse Lautrec, Bordeaux.
7. Institut National pour la formation des adultes (I.N.F.A.), rue de Saurupt Nancy.
8. Laboratoire de psychologie, 8 rue René Descartes; Poitiers.
9. Laboratoire de psychologie génétique et comparée, 20 cours Pasteur, Bordeaux.
10. Service recherche et méthodes (S.R.M.) de l'Union Française des centres de vacances et de loisirs, 54 rue du Théâtre, Paris 15ème.

1957

11. Laboratoire de géographie régionale de l'Université de Rennes, Place Hoche, Rennes.
12. Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon, 47-49 rue Philippe de Lassalle, Lyon 4ème.
13. Laboratoire de psychologie expérimentale de la faculté des lettres et sciences humaines, 28 rue Serpente, Paris 6ème.

1958

14. Centre d'études et de recherches du service de psychologie appliquée de la marine nationale, Groupe Montcalm-Océan, Toulon Naval.
15. Centre de formation et recherche de l'éducation surveillée (C.F.R.E.S), (à la place du centre de formation, créé en 1951), 54 rue de Garches, Vaucresson.
16. Centre de mathématiques sociales et de statistiques (C.M.S.S.) de l'Ecole Pratique des hautes études, 17 rue Richier, Paris 9ème.
17. Laboratoire de psycho-filmologie, 1 rue Goethe, Strasbourg.
18. Laboratoire de psychologie expérimentale de la faculté des lettres et sciences humaines d'Aix-en-Provence, nouvelle faculté des lettres, Aix-en-Provence.
19. Laboratoire de psycho-pédagogie, Palais de l'Université, Esplanade de la Paix, Caen.

1959

20. Association des sciences et techniques humaines (A.S.T.H.), 6 rue Dulac, Paris 15e.
21. Département d'application des sciences sociales dans l'entreprise de la CEGOS, association sans but lucratif, 42 avenue Sainte Foy, Neuilly.
22. Institut des études coopératives (I.D.E.C.), 7 avenue Franco-Russe, Paris 7ème.
23. Institut de psychologie, Université de Toulouse, 4 rue Lautman, Toulouse.
24. Institut régional d'orientation professionnelle, (I.R.O.P.) de l'Université de Lille, 3 bis rue Jean Bart, Lille.
25. Laboratoire de Langues de la faculté des lettres et sciences humaines de Bordeaux, 20 cours Pasteur, Bordeaux.
26. Laboratoire de psychologie appliquée, 18-20 rue Chifflet, Besançon.
27. Laboratoire de psychologie clinique, 17 rue de la Sorbonne, Paris 5ème.

1960

28. Centre d'études des communications de masse (C.E.C.M.A.S.), 10 rue Monsieur le Prince, Paris 6ème.
29. Groupe d'ethnologie sociale, comme laboratoire de l'Ecole Pratique des hautes études, 1 rue du Onze Novembre, Montrouge.
30. Institut d'études du Développement économique et social (I.E.D.E.S.), 24 rue François Hamelin, Paris 16ème.
31. Institut d'études psychologiques et sociologiques, 2 rue du Très-Cloîtres, Grenoble.
32. Laboratoire d'anthropologie sociale du Collège de France et de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, 11 Place Marcelin Berthelot, Paris 5ème.
33. Laboratoire de psychologie génétique, 17 rue de la Sorbonne, Paris 5ème.

1961

34. Centre de recherches et d'application de la prévention routière (association privée) (C.R.A.P.R.), autodrome de Linas Montlhéry.
35. Centre de sociologie européenne (C.S.E.), 10 rue Monsieur le Prince, Paris 6ème.
36. Département central de la recherche à l'Institut Pédagogique National, 29 rue d'Ulm, Paris 5ème.
37. Institut d'esthétique et des sciences de l'art, 16 rue Chaptal, Paris 9ème.
38. Laboratoire de pédagogie, 16 rue de la Sorbonne, Paris 5ème.

39. Laboratoire de psychologie génétique, 31 rue Gaston de Saponta, Aix-en-Provence.
40. Laboratoire de psychologie de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nancy, 2 Boulevard Albert 1er, Nancy.
41. Centre d'études de la prospection économique à moyen et long terme, (C.E.P.R.E.L.) 16-18 rue Berthollét, Arcueil.

1962

42. Centre d'études et de recherches audio-visuelles de l'Université de Montpellier (C.E.R.A.V.U.M.), Route de Mende, Montpellier.
43. Centre d'études linguistiques de l'Institut d'Etudes Anglaises et Nord-Américaines de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Paris, 5 rue de l'Ecole de Médecine, Paris 5ème.
44. Centre expérimental de recherche de psychologie collective, 27 rue des Deux Ponts, Montpellier.
45. Centre de sociologie de l'éducation, 47 rue Philippe de Lassalle, Lyon 4ème.
46. Développement scientifique de la compagnie I.B.M. France (société anonyme), 94 rue Réaumur, Paris 2ème.
47. Laboratoire de langues vivantes de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nancy, rue de Verdun, Nancy.
48. Laboratoire de phonétique, avenue des Fenouillères.

1963

49. Association Gournot, 2 rue Cujas, Paris 5ème.
50. Institut National pour la Formation des Adultes (I.N.F.A.), rue de Saurupt, Nancy.
51. Laboratoire de psychologie de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, 17 rue Richer, Paris 9ème.
52. Laboratoire de psychopathologie sociale, 23 rue de la Rochefoucauld, Paris 9ème.
53. Direction scientifique de la société d'économie et mathématique appliquées (SEMA) société à responsabilité limitée, 35 boulevard Brune, Paris 14ème.
54. Centre de Calcul de la Maison des Sciences de l'Homme, 13 cité de Pusy, Paris 17ème.
55. Département de psychologie et sociologie de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Lyon, 74 rue Pasteur, Lyon 7ème.
56. Département de la radio-télévision scolaire, division de l'exploitation pédagogique, de l'institut pédagogique national, 29 rue d'Ulm, Paris 5ème.
57. Section de linguistique étrangère de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines

de Besançon, 30 rue Négerand, Besançon.

58. Service d'échange d'informations scientifiques de la Maison des Sciences de l'Homme, 131 bld Saint Michel, Paris 5ème.
59. Cercle de prospective économique et sociale (C.P.E.S.), 7 rue de Gènes, Marseille 6ème.
60. Fondation pour la recherche sociale (F.O.R.S.), 14 rue Saint Benoît, Paris 6ème.
61. Groupe d'ethnologie sociale, laboratoire associé au C.N.R.S., 1 rue du 11 Novembre, Montrouge.
62. Institut de coordination des études psycho-pédagogiques, 25 avenue du Bel-Air, Paris 12ème.
63. Laboratoire d'études et recherches en sciences humaines appliquées (L.E.R.S.H.A.) de la société Pathé, société anonyme, 30 rue des Vignerons, Vincennes.
64. Laboratoire de psycho-pédagogie, 1 rue Goethe, Strasbourg.
65. P.R.O.G.R.E.S. international, 8 rue Rougemont, Paris 9ème.
66. Recherches sur l'économie de l'éducation, 4 boulevard Gabriel, Dijon.
67. Association pour la recherche sur le développement (A.R.E.D.), 15 rue des Sablons, Paris 16ème.

1966

68. Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger (G.E.L.C.), 9 rue l'Homond, Paris 5ème.
69. Laboratoire de psychologie de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice, 117 rue de France, Nice.
70. Centre de recherche économique sur l'éducation du centre de recherche économique et sociale, Domaine Universitaire, Saint-Martin-d'heres.

1967

71. Centre international d'enseignement supérieur du journalisme, (C.I.E.S.J.), 10 rue Schiller, Strasbourg.
72. Institut de démographie de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Strasbourg (I.D.U.S.), Esplanade, Strasbourg.

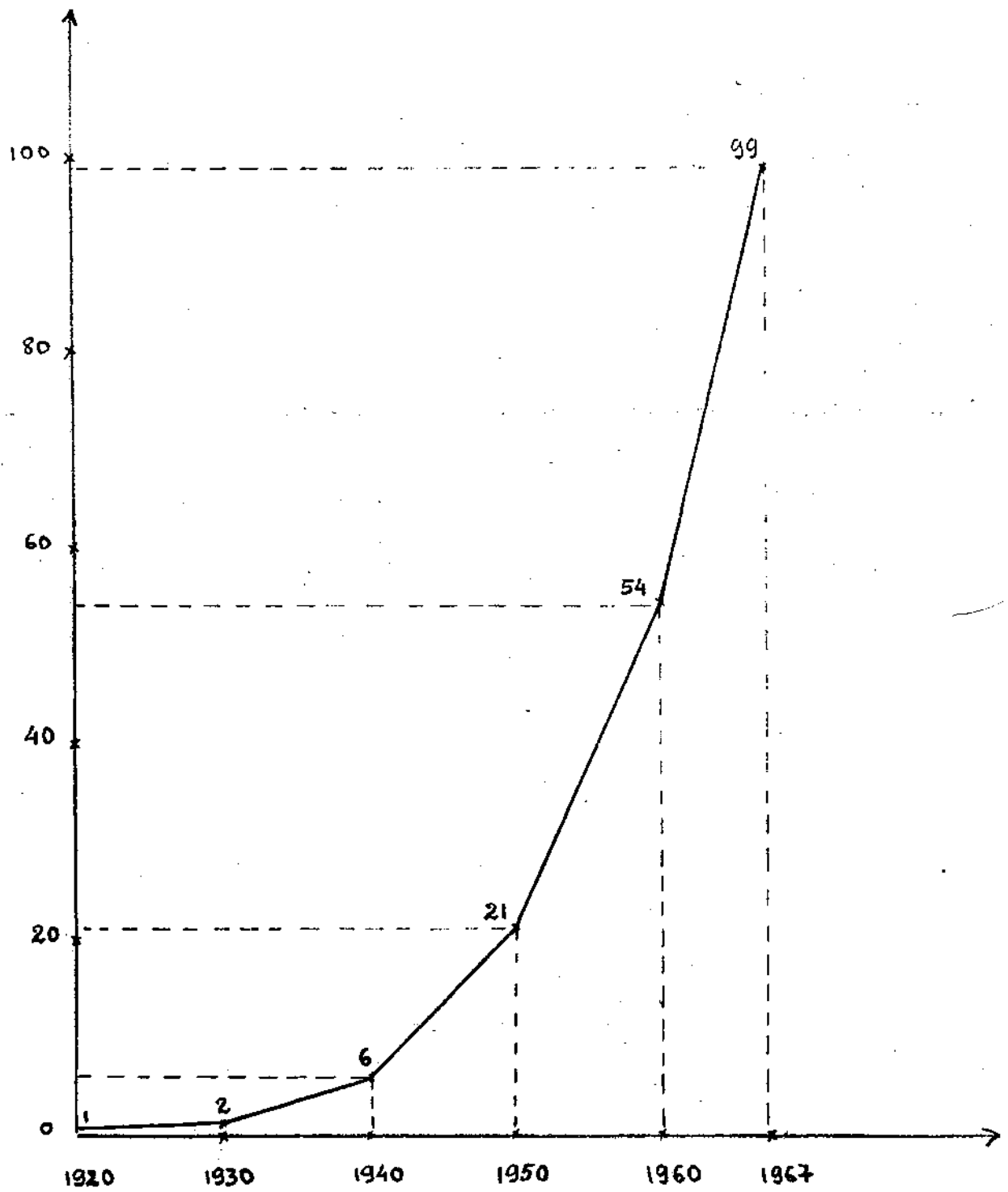
III. Vue synthétique

Vu ces listes, que peut-on dire des organismes de recherche créés dans cette période ?

a). A ces listes, pour qu'elles soient plus complètes, il faut ajouter d'autres groupes d'organismes, dont les activités sont indéniablement bénéfiques à la recherche pédagogique, d'autant plus qu'ils en réalisent eux-mêmes. Le premier comporte les organismes créés par A. PINET (27). Ceux-ci continuent à réaliser plusieurs recherches (28). Le deuxième comporte des centres d'observation et de traitement des hôpitaux, dont ceux de H. Poussel, de la Salpêtrière, de la Pitié sont les plus actifs (29). Le troisième comporte des unités de recherche créées avant la deuxième guerre mondiale, comme la chaire de pédagogie de l'université de Toulouse, occupée par COMPAYRE (30) depuis 1883, l'enseignement de la pédagogie donné à l'École normale supérieure de Fontenay-aux-roses par Félix PECAUT (31), le Laboratoire de psychologie de la faculté des lettres et sciences humaines de Rennes créé en 1866, l'Institut pédagogique international fondé à Caen en 1911 par E. LEBONNOIS. Le quatrième groupe comporte les classes de perfectionnement, les centres d'éducation spécialisée, les écoles expérimentales, les écoles pilotes, qui ne se contentent pas tous d'appliquer les résultats de recherches effectuées ailleurs mais réalisent eux-mêmes des recherches opérationnelles, sur place. Le cinquième groupe comporte des associations, sociétés, unions, fédérations, dont la plupart ne sont pas enregistrées dans les répertoires des organismes de recherche. Parmi elles, certaines ont été fondées depuis très longtemps, comme le Mouvement des compagnons de l'université ou l'Association pour la recherche appliquée en sciences humaine, etc.; mais quelle que soit leur date de création, elles jouent des rôles d'importance différente vis-à-vis de la recherche pédagogique car, si certaines mettent l'accent sur elle, il en est qui ne s'occupent que d'information et de documentation, sinon de questions professionnelles.

b). La création des organismes de recherche est-elle donc vraiment multipliée ? A la lecture des listes précédentes, la réponse est évidemment affirmative. Si, après la première guerre mondiale, et jusqu'à l'année 1929, il n'y eut que deux organismes nouveaux, les créations furent au nombre de quatre entre 1930 et 1939.

Si cet élan est retombé pendant la deuxième guerre mondiale et se limita à la création de l'Institut de psychologie et de



création multipliée des organismes de recherche

pédagogie à Lyon, il a repris à partir de 1945 puisque, pendant seulement cinq ans, de 1945 à 1949, quinze autres organismes ont été créés.

Mais le développement le plus galopant de la recherche pédagogique ne se fait qu'à partir des années cinquante, avec trente trois nouvelles créations, et soixante (comptés seulement à la date de 1967), avec quarante cinq.

c). Le développement quantitatif des organismes s'accompagne de l'élargissement des domaines de recherche dont ils s'occupent. C'est ainsi qu'à partir d'un seul problème de l'orientation professionnelle, pendant les années trente, trois autres ont été posés pendant les années quarante : il s'agit des statistiques scolaires, de la méthode d'enseignement du latin, matière dominante dans l'époque, et de la psychotechnique. Les mêmes problèmes restent favoris des organismes nés pendant les années quarante, la seule différence étant que l'accent a été mis sur la psychologie et qu'une esquisse sociologique commençait à se sentir. Pendant les années cinquante, il semble que la psychologie s'approfondit et s'élargit, avec la création des organismes de différents domaines de la psychologie : psychologie clinique, psychologie expérimentale, psychologie sociale, psychologie comparée, psychologie génétique, psychologie appliquée et, bien sûr, psychologie pédagogique ; cela est dû, en grande partie, à la création de la licence de psychologie en 1947. En même temps, les organismes de compétence sociologique, juridique, économique, didactique, etc. se multiplient et, dans cette multiplication, la création de la licence de sociologie joue un rôle indéniable. Mais ces organismes ne réalisent des recherches pédagogiques que secondairement et occasionnellement, car ils n'ont pas un "but déclaré d'éducation" ; c'est pourquoi le fait que les organismes ne s'occupant que de recherche pédagogique en ayant ce but déclaré aient été créés en plus grand nombre est, sans aucun doute, l'événement le plus marquant du développement de la recherche pédagogique elle-même.

Ainsi, à travers cette évolution jusqu'aux années cinquante, se sont déjà créés les principaux types d'organismes dont dépend la recherche pédagogique. Les années soixante n'ont qu'à les

développer et les exploiter. C'est ce que l'on constate en examinant leur compétence. Celle-ci s'étend de la psychologie et de la sociologie aux problèmes des communications de masse, à l'ethnologie sociale, au développement économique et social, à l'anthropologie, à l'application de la prévention routière, à l'esthétique, à la prospection économique, à l'audio-visuel, à la linguistique, à la phonétique, à la formation des adultes, à la radio-télévision scolaire, à la démographie, etc..

d). Si tels sont la multiplication et le développement des organismes de recherche et , par conséquent, de la recherche pédagogique elle-même, comment comprendre l'observation de R. GAL, directeur du Département de la recherche pédagogique de l'I.P.N., qui écrit en 1954 : "Lorsqu'un étranger interroge sur les institutions françaises de recherche pédagogique, le premier mouvement est de dire que la France ignore à peu près complètement ce genre d'activité. Et, de fait, la pauvreté des services qui s'en occupent, la limitation de leurs entreprises, l'absence ou la rareté des chaires de pédagogie, et plus encore, le scepticisme à l'égard d'une telle recherche, justifieraient cette réponse. Après des moyens dont disposent d'autres pays et des organismes ou instituts qui s'y sont développés, du niveau de l'enseignement supérieur à celui des établissements scolaires, nous paraissions bien démunis"(32)?

En réalité, si l'on limite les organismes de recherche exclusivement à ceux des services ministériels ou aux chaires de pédagogie, la recherche pédagogique serait en France assez pauvre, surtout quand le bilan est celui de 1954 et par rapport aux Etats-Unis. Mais elle y a une tout autre tradition : c'est celle d'Alfred BINET, dans laquelle on doit entendre la notion d'organisme de recherche en éducation en un sens différent et plus large qu'en d'autres pays. Il englobe, en effet, quatre directions différentes :

1. Les organismes qui s'orientent vers le domaine de recherche pure, à la façon du Laboratoire de psychologie physiologique à la Sorbonne. C'est le cas des instituts universitaires, des chaires de facultés, etc..
2. Ceux qui réalisent des recherches plus pratiques et plus concrètes, comme le Laboratoire école de la rue Grange-aux-Belles : c'est le cas des classes de perfectionnement, des écoles pilotes, des écoles expérimentales, etc..

3. Ceux qui pratiquent des recherches dont l'objet vise, outre la recherche elle-même, la promotion sociale, selon la figure de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant : c'est le cas de la plupart des sociétés, associations et cercles de recherche d'intérêt pédagogique.
4. Enfin, ceux dont le domaine de travail n'est pas éducatif proprement dit, dans le sens de l'éducation officielle, mais a un intérêt indirect d'éducation, au sens large. Ces organismes ainsi continuent les recherches d'Alfred BINET, réalisées dans le tiers-milieu, à savoir les milieux autres que les écoles, comme la famille, les hôpitaux, les tribunaux, etc..

Ainsi, dans la tradition d'Alfred BINET, les organismes de recherche pédagogique en France n'étaient point pauvres quantitativement, et même en 1954, comme la première liste l'a montré, sans compter les cinq autres groupes dont nous n'avons pas pu enregistrer la liste, mais seulement signaler l'existence.

e). La pauvreté, si l'on peut utiliser ce vocable, est plutôt d'ordre qualitatif, en raison de la centralisation des organismes à la capitale, de la petite place réservée à l'éducation proprement dite dans les recherches, et du but plutôt politique que scientifique de l'initiative de création des organismes et de réalisation des recherches.

La centralisation des organismes à Paris ou plutôt dans la région parisienne est évidente. Sur un nombre de 27, créés entre 1918 et 1954, 22 se situent dans la région parisienne. Parmi ces 72, créés entre 1954 et 1967, 39 se trouvent dans la région parisienne. Au total, donc, Paris est le siège social de 61 organismes sur un nombre de 99, créés entre 1918 et 1967.

phase localisation	1918-1954	1954-1967	1918-1967
région parisienne	22	39	61
en province	5	33	38
Total	27	72	99

En ce qui concerne la place modeste réservée à l'éducation dans les recherches, on peut évoquer le fait que plusieurs organismes n'appartiennent pas au ministère de l'Éducation Nationale, mais sont sous la tutelle d'autres ministères, parmi lesquels ceux du Travail, de la Justice, de la Santé sont les plus importants. Ce fait ne nie pas l'existence de ceux qui relèvent du Ministère de l'Éducation Nationale ; bien au contraire, comme les listes le montrent, ils sont nettement les plus nombreux. Mais, comme nous l'avons remarqué plus haut, ceux qui ne s'occupent que de questions éducatives, et d'une manière principale, déclarée, sont peu nombreux. C'est le cas des organismes des autres ministères, bien sûr ; mais c'est aussi le cas de ceux du ministère de l'Éducation qui ont une autre compétence, telle que l'économie, la sociologie, l'histoire, la psychologie, les langues, etc.. Mais, si peu nombreux soient-ils, il en existe un certain nombre qui ne s'occupent que de questions éducatives, dont la liste a été établie par le Conseil de l'Europe (33). Mais, ici comme dans d'autres domaines, l'inconvénient est qu'ils ont été créés, la plupart du temps, dans le cadre des chaires des instituts universitaires, dans lesquels les chercheurs ont normalement d'autres charges, comme l'enseignement ou l'administration, que la recherche. La place réservée à celle-ci est vraiment petite.

Quant aux raisons par lesquelles les organismes ont été créés, qui sont plutôt politiques ou sociales que scientifiques, on peut signaler le rôle des recherches dans les plans de réformes, ou regarder la composition des membres des commissions de réformes. Ceux-ci sont, la plupart du temps, des autorités académiques plutôt que de vrais chercheurs.

Quoi qu'il en soit, un développement quantitatif des organismes de recherche, comme nous venons de le voir, est chose indéniable, mais apporte-t-il des résultats tangibles ? Autrement dit, à ce développement institutionnel correspond-il un développement scientifique ?

B. L'ELARGISSEMENT ET L'APPROFONDISSEMENT DES THEMES DE RECHERCHE

La création multipliée des organismes de recherche pose une série de questions : quelles sont leurs activités ? Réalisent-ils effectivement des recherches ? Lesquelles ? Les recherches sont-elles plus élargies, plus approfondies, plus appliquées ? Nous essayerons de répondre à ces questions sous un triple point de vue : une constatation générale des thèmes de recherche ; une analyse rapide de leur contenu ; enfin, une vue synthétique des thèmes.

I. Constatation générale

Il est évident que la problématique est un des problèmes les plus importants des activités de recherche, car elle révèle sa portée et sa réalité. Il est très difficile de poser un problème. Mais, une fois cela fait, la réponse n'est qu'une affaire de temps. D'ailleurs les problèmes posés reflètent, de près ou de loin, l'état réel du niveau de leur prise de conscience. Pour avoir, donc, une idée exacte de l'état de la recherche et de son évolution, il est indispensable d'étudier les problématiques retenues. Or, ce n'est pas aisé. Car, même quand la documentation est bien fournie, il est difficile de discerner l'originalité des questions posées d'un pays à l'autre. Et, si l'on y arrive, c'est assez relatif. Car, les informations sont trop nombreuses pour être traitées d'une manière exhaustive et les communications sont trop rapides et efficaces pour qu'on puisse discerner leur véritable origine d'une manière décisive.

D'ailleurs la question des thèmes de recherche implique deux aspects : idéal et réel. Dans l'aspect idéal, il s'agit des thèmes possibles de la recherche. Ils sont pensés, réfléchis, mais pas encore réalisés. Ils viennent du résultat de différentes réflexions dont les origines sont variées : la conception du monde, la réalisation des activités de recherche, etc.. En gros, ces thèmes se regroupent en trois catégories, qui évoluent parallèlement avec les recherches effectuées. Au début, ils sont établis selon une appro-

che unidisciplinaire. C'est ce que BINET, DURKHEIM, BUYSE, DOTRENS ont réalisé, avec l'approche psychologique ou sociologique. Mais face à de nouveaux thèmes de recherche qui échappent aux approches expérimentales, MIALARET (34), AVANZINI (35), de LANDSHEERE (36) suggèrent de classer les objectifs selon les éléments de l'acte éducatif et de la situation pédagogique, avec une approche multidisciplinaire. Mais, la recherche, étant une action humaine, qui s'intériorise et se réfléchit, ayant l'éducation comme objectif principal, ne peut pas s'abstenir de tourner sur elle-même, il s'agit des recherches sur la recherche elle-même. C'est la troisième catégorie des objectifs possibles, qui portent et sur l'éducation et sur la recherche elle-même.

Dans l'aspect réel, il s'agit de travaux réellement menés par des chercheurs de différents organismes. Bien sûr, ils sont en relation étroite avec les thèmes idéaux, en ce sens que ceux-ci orientent et dirigent ceux-là et, par ce fait, ces derniers inspirent, de près ou de loin, les thèmes réalisés et, par conséquent, la situation des activités de recherche. Mais, ce sont principalement les thèmes réellement effectués qui reflètent la situation. C'est la raison pour laquelle nous portons moins notre attention sur les thèmes idéaux que sur les thèmes réels.

Parallèlement, deux types d'études ont été réalisés. Les études réflexives proposent les thèmes idéaux de trois étapes, qui forment les trois groupes des thèmes idéaux. En ce qui concerne les thèmes réellement réalisés, ce sont les études documentaires qui s'en occupent. Il en résulte qu'une étude sur les activités de la recherche sans référence à celles-ci serait gratuite. Mais quelles sont ces études documentaires ? Nous les avons abordées au chapitre I. Il nous reste à nous demander quels thèmes elles révèlent.

Mais trois remarques s'imposent. La première concerne le sens de la recherche pédagogique car, dès que l'on aborde le problème, on se heurte à une grosse difficulté : la conception de la recherche se révèle d'une grande confusion. Quelle est la signification exacte de la recherche pédagogique ? Selon quel critère allons-nous qualifier une étude sur l'éducation (au sens large encore) comme recherche ? Ce sont là des questions trop délicates. A plus

forte raison, dans l'histoire de la recherche pédagogique, on constate une évolution du sens de la recherche elle-même. Nous nous contentons, pour le moment, d'accepter toutes les études recensées par les documentalistes. La deuxième remarque concerne la direction par laquelle on aborde les thèmes. Devant cette question, on se trouve assez embarrassé de choisir entre deux directions possibles, dont chacune a des avantages et des inconvénients. L'approche analytique, qui consiste à illustrer séparément les éléments de la recherche, a l'avantage d'en montrer clairement chaque aspect, mais elle ne donne pas une vue globale de son évolution. C'est ce que veut la deuxième direction, celle de l'approche historique, qui étudie les thèmes selon les périodes évoluées. En vue de rendre plus claire l'évolution thématique, nous la choisissons. Ce choix, d'ailleurs, est justifié par le fait que la fin, les thèmes et les méthodes de recherche se rattachent étroitement les uns aux autres et évoluent ensemble d'une manière parallèle et dialectique. La troisième remarque concerne les périodes évoluées de la recherche pédagogique. Dans la première partie, après avoir énuméré les documents sur lesquels se fonde notre étude et étudié la signification de la recherche pédagogique, constatant l'évolution générale de celle-ci, nous avons discerné trois périodes dont l'année 1967 apparaît comme un point de repère très important ; car le nombre des recherches effectuées dans les deux premières périodes de création et d'implantation était assez peu nombreux, ce qui nous permet d'en étudier la problématique ensemble. En réalité, avant 1967, les recherches se lancent timidement et se caractérisent par trois points suivants : la structure n'est pas encore complètement formée, l'insistance porte sur les recherches fondamentales et la démarche est plutôt unidisciplinaire. Après 1967, l'activité de recherche semble pleinement structurée de tous les côtés et à tous les niveaux ; les recherches appliquées sont prises en considération avec une attention accrue et leur démarche se réalise en plusieurs approches, sur chaque thème en particulier.

Avant d'aborder successivement ces périodes, il importe encore de bien préciser et distinguer deux types de recherches : fondamentales et appliquées. La première vise principalement la connaissance, dont l'application pratique est possible. Autrement dit, elle fournit l'inventaire des possibilités d'application et non celui

des applications elles-mêmes. Ainsi orientée, elle est une activité scientifique stricto sensu car, au fond, elle est désintéressée et aboutit à établir les lois des faits éducatifs. Les activités de ce type sont normalement réalisées par des chercheurs spécialisés tels que sociologues, psychologues, pédagogues, historiens, économistes, etc.; et leur cadre institutionnel est, la plupart du temps, l'université ou l'institut universitaire.

Les lois, les théories et les modèles découverts par la recherche fondamentale peuvent suggérer des activités, en vue d'améliorer la réalité. Ces activités pratiques, regardées sous l'aspect méthodologique, sont, elles aussi, des recherches. On les appelle appliquées, et, selon l'existence et le niveau de contrôle effectué, "expérimentées" ou expérimentales, selon la terminologie de R. BUYSE, on parle aussi d'innovation contrôlée ou d'innovation spontanée, selon la terminologie de L. LEGRAND. Ainsi, normalement, la recherche appliquée, de quelle nature qu'elle soit, est du tributaire de la recherche fondamentale. Cependant, c'est aussi un fait souvent rencontré que la recherche appliquée ne soit pas précédée de la recherche fondamentale. Cela vient de ce que les découvertes de celle-ci restent restreintes; en revanche, le domaine de l'action est immense et urgent. C'est le cas où la recherche appliquée s'engage d'abord dans des terrains nouveaux dont les connaissances dégagées seront bénéfiques à la recherche fondamentale. Il est donc possible que la première soit tributaire et non exclusivement tributaire de la seconde. Quoi qu'il en soit, ce qui caractérise la recherche appliquée c'est qu'elle associe les praticiens en répondant à leurs problèmes, ou en les associant à des essais de résolution; autrement dit, elle s'oriente vers les décisions. Il résulte donc qu'elle est toujours associée à la réforme. Cela explique également le fait qu'elle se réalise, la plupart du temps, sous forme de recherches fonctionnelles et recherches sur terrain.

II. Rapide analyse du contenu des thèmes de recherche avant 1967

A ce propos, deux études ont été faites: le rapport de Fernand A. HOTYAT en 1958 sur "La recherche pédagogique dans les pays de langue française (France, Belgique wallonne, Suisse romande)(37)" et "Le commentaire introductif de la bibliographie d'articles parus

dans les périodiques français de 1961 à 1965, de J. HASSENFORDER (38).

Le premier est trop rapide et embrasse les trois pays francophones : la France, la Belgique Wallone et la Suisse Romande. D'ailleurs, il n'indique pas les sources utilisées. Le seconde, en analysant les thèmes parus dans les périodiques, reflète d'une certaine manière les problèmes pris en considération à cette époque, mais ne montre pas les thèmes de recherche tels quels. Dans l'ensemble, tous les deux sont brefs et condensés mais, en les lisant, on n'aperçoit pas comment les thèmes de recherche s'élargissent et se développent.

En attirant l'attention sur l'évolution des thèmes de recherche, nous essayons de les décrire phase par phase. Selon les études documentaires concernées, ils passent par trois étapes : pas de documentation proprement dite avant 1954 ; une documentation élémentaire, sorte de collationnement, entre 1954 et 1961 ; et, enfin, une documentation mieux élaborée, en "triant" les thèmes de recherche dans la grille des disciplines des sciences de l'éducation à partir de 1961.

a). Avant 1954

Quels sont les thèmes de recherche avant 1954 ? Il n'y a aucune étude documentaire proprement dite concernant ce problème. Les documents qui ont le plus d'autorité sont des comptes rendus diffusés dans des revues intéressant la recherche pédagogique, dont le nombre a été mentionné auparavant (39). Pour décrire, donc, les thèmes de recherche durant ces années, nous recourons principalement à ces revues ; en même temps, pour compléter, nous consultons les fichiers des casiers de la pédagogie expérimentale établis à la bibliothèque centrale de l'INRDP.

Or, à travers ces documents, on remarque deux groupes de thèmes qui attirent l'attention des chercheurs : les recherches sur la recherche pédagogique elle-même et les recherches sur l'éducation.

1. Dans le premier groupe, c'est-à-dire les recherches sur la recherche pédagogique, c'est A. BINET (40) qui a commencé à poser ces problèmes, dont les cinq suivants sont les plus importants : 1. l'objet; 2. la méthode et les techniques; 3. la validité en vue des fins pratiques et grâce aux méthodes précises; 4. l'organisation de la recherche, dans laquelle le chercheur joue un rôle décisif et doit avoir des qualités scientifiques exigeant une formation préalable; 5. les conditions de la recherche, dont les milieux d'expérience semblent les mieux mis en lumière. Un peu plus tard, E. DURKHEIM propose des réflexions sur les mêmes problèmes : la validité, la méthodologie, l'objet et même la possibilité de la recherche (41).

Ainsi les grands problèmes à étudier sur la recherche elle-même sont-ils déjà posés. Ils sont au nombre de six qui se présente synoptiquement comme suit :

- La possibilité de la recherche est justifiée par E. DURKHEIM,
- La validité de la recherche illustrée par des fins pratiques et des méthodes scientifiques est mise en lumière par A. BINET et E. DURKHEIM,
- La méthodologie de la recherche est montrée également par ces deux auteurs, et surtout par A. BINET,
- L'objet de la recherche est également précisé par ces deux auteurs; A. BINET ouvre l'éventail d'une manière plus grande et plus large.
- L'organisation de la recherche est pratiquée par A. BINET,
- Les conditions de la recherche sont, elles aussi, surtout mises au jour par A. BINET.

Ces problèmes continuent à être étudiés (surtout les deux problèmes concernant la méthodologie et les conditions de la recherche) par les partisans de ces deux auteurs, dont ceux de BINET l'emportent.

Au laboratoire de la psychologie physiologique à la Sorbonne, les successeurs de BINET y contribuent par leurs efforts. Ce sont, par exemple, les travaux de MM. WALLON, PIERON, LAGACHE, FAVERGE, FRAISSE, REUCHLIN, sur la méthode expérimentale de la psychologie.

Parallèlement à ces contributions, les efforts réalisés dans des universités jouaient, eux aussi, un rôle important. A Genève, les travaux de MM. CLAPAREDE, DOTRENS, BOVET, PIAGET, ROLLER sont les plus importants. En Belgique, MM. DECROLY et BUYSE ainsi que

leurs disciples poursuivent, d'une manière très poussée, ces études, parmi lesquelles l'ouvrage de R. BUYSE "L'expérimentation en pédagogie (42)" est le meilleur. En France, c'est surtout dans les chaires et laboratoires de psychologie qu'on trouve des études sur la méthodologie et les techniques de recherche. Pendant cette période, où la psychologie expérimentale se développe en plein élan, on trouve des études de grande valeur, telles sont celles de MM. DUMAS, FAVERGE, REUHLIN, DEBESSE, MIALARET, PIERON, WALLON, LAGACHE, FRAISSE. Notons que la plupart de ces auteurs se regroupent pour créer une association en vue de promouvoir la recherche pédagogique. C'est l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française. Les oeuvres de ceux-ci, surtout celles de MM. BUYSE, DOTRENS, ROLLER, DEBESSE, MIALARET, trouvent un grand écho et contribuent largement à l'évolution des activités de recherche.

En ce qui concerne la Société Libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant, en prenant le nouveau nom de Société d'Alfred BINET (43), elle aussi continue à s'associer aux efforts pour l'étude de la méthode de recherche que son fondateur a inaugurée. Les travaux de MM. SIMON, BOURJADE, HUSSON et de Mme BOREL-MAISONNY sont les plus importants.

Quoi qu'il en soit, une remarque assez importante concerne la conception confuse, à l'époque, des relations entre pédagogie et psychologie ; pour plusieurs auteurs, la première n'est rien d'autre qu'une application de la seconde. Il s'ensuit que, pour mieux connaître les contributions aux méthodologies de la recherche pédagogique, il est préférable de regarder les recherches méthodologiques relatives à la psychologie, dont l'essentiel a été étudié dans les études solides, comme celles de MM. BORING, FOULQUIE et FRAISSE. Nous renvoyons à ces études.

2. Dans le deuxième groupe, à savoir les recherches sur l'éducation, elles aussi, ont été entreprises d'abord par A. BINET et E. DURKHEIM. Nous en avons déjà vu le détail thématique (44). Maintenant, nous ne relèverons que les grands thèmes. En esquissant quatre, BINET en a mené deux, de caractère indéniablement psychologique, à savoir les différences psychologiques individuelles et les aptitudes des enfants. Quant à E. DURKHEIM, son approche est surtout sociologique.

Or, c'est surtout, sinon exclusivement, dans ces deux directions que les chercheurs des années suivantes ont entrepris leurs travaux, dont la plupart se situent dans le cadre de la psychologie. Peut-on alors considérer toutes ces recherches psychologiques comme pédagogiques ? Au sens large, oui. Mais au sens précis, les secondes sont exclusivement celles qui ont été réalisées par des organismes à compétence pédagogique ou à une fin éducative.

a'). Dans le cadre de la psychologie, plusieurs domaines ont été exploités, par exemple: la psychophysique, la bio-psychologie, la psychologie physiologique, la psychologie différentielle, la psycho-pédagogie, la psychologie génétique, la psychologie des caractères, la psychologie des enfants caractériels, arriérés, inadaptés, déficients, etc., l'orientation scolaire et professionnelle, la psychologie sociale, la psychologie technique, etc.. Pourtant, il faut remarquer que, premièrement, ces études se concentrent, la plupart de temps, sur l'enfance et l'adolescence, qui constituent l'objet d'une science nommée paidologie. C'est en ce sens que R. BUISE a fondé la pédagogie expérimentale sur la paidologie (45). Deuxièmement, étant psychologiques, ces études ne sont pas tout à fait indifférentes pour l'éducation car elles lui fournissent des connaissances de base dont elle profite. A ce point de vue, selon que leur intérêt pédagogique est plus général ou plus direct, elles peuvent se regrouper en deux types :

Tout d'abord, strictement expérimentales, des recherches se font dans le cadre de la biologie, la physiologie et la physique même. La plupart du temps, ce sont les médecins ou les psychanalystes, les neurologistes, les psychiatres qui s'en occupent. Parmi les auteurs les plus célèbres, on peut compter: A. CHEVEAU, J. DELAY, G.A. HIRN, P. JANET, J.M. LALY, H. PIERON, E. SAGUIN, E. TOULOUSE, L. LAPIQUE, Th. ALAJANQUINE, P. OLERON, B. METZ, R. COURRIER, M. KLEIN, J. MAYER, G. VIAUD, P. FRAISSE, R. LAFON, Cl. KOHLER, L. THEVENIN, etc..

Viennent ensuite la psychologie différentielle et la psychologie génétique. A celles-ci se joignent la psychologie du comportement et des caractères, la psychologie des enfants arriérés, inadaptés, déficients, délinquants, etc., et l'orientation scolaire et professionnelle. La simple dénomination de ces études montre suffisamment les objectifs des recherches. Il s'agit du développement normal (psychologie génétique), avec les différences selon l'âge,

la situation, etc. (psychologie différentielle); les types de caractères (psychologie du comportement et des caractères) et les manières pour orienter chaque élève selon ses capacités (orientation scolaire et professionnelle) ainsi que les cas anormaux (psychologie des enfants arriérés, inadaptés, déficients, délinquants) et les solutions thérapeutiques (psychanalyse et psychologie thérapeutique). Pour ce qui concerne les auteurs de ces études, nous renvoyons aux bibliographies des études correspondantes.

b'). Après ces deux groupes d'études psychologiques d'intérêt pédagogique d'ordre général ou de base, viennent les études qui traitent plus directement de l'éducation. Il s'agit de la psychopédagogie (toujours l'approche psychologique) dont les thèmes mis les plus en lumière portent sur l'enseignement des disciplines, la méthodologie didactique et les situations et niveaux éducatifs. Cela se voit dans la bibliographie très riche recensée par H. BOUCHET (46) dans "L'Individualisation de l'enseignement", réédité en 1948. L'auteur a classé la bibliographie par ordre alphabétique, avec 54 sujets différents que nous pouvons regrouper sous cinq rubriques thématiques :

a/ l'histoire de l'éducation et l'éducation comparée

1. réforme de l'enseignement à l'étranger
2. histoire de l'éducation

b/ la psychologie :

3. de l'enfant
4. de l'adolescent
5. de l'éducateur
6. des parents
7. les aptitudes
8. la psychanalyse
9. le surmenage
10. les anormaux
11. l'orientation scolaire

c/ les situations et niveaux éducatifs

12. jardin d'enfant
13. sixième nouvelle
14. baccalauréat
15. colonies de vacances

16. écoles de plein air
17. enseignement rural
18. mouvement de la jeunesse
19. orientation professionnelle

"
d/ méthodologie didactique

20. de Decroly
21. de Dalton plan
22. centre d'intérêt
23. coopérative scolaire
24. correspondance interscolaire
25. discipline scolaire
26. éducation nouvelle
27. travail par équipes
28. imprimerie à l'école
29. Montessori
30. pédagogie expérimentale
31. Winnetka
32. travaux manuels

"
e/ les disciplines d'enseignement

33. loisir scolaire
34. arithmétique
35. astronomie
36. beaux-arts
37. éducation du caractère
38. éducation musicale
39. dessin
40. éducation sexuelle
41. éducation des filles
42. français
43. géographie
44. grammaire
45. histoire
46. langue
47. latin
48. lecture
49. mathématiques
50. sciences de la nature
51. orthographe
52. philosophie
53. physique
54. religion

b). De 1954 à 1961

Dans cette phase, nous analyserons la problématique de la recherche sur la base de la documentation fournie par le "Courrier de la recherche pédagogique".

L'enquête réalisée en 1954 par R. GAL (47) inventorie non seulement les recherches au cours de l'année 1954 mais aussi celles qui se sont achevées dans un passé reculé. Or les réponses montrent que les thèmes de cette année se limitent à l'approche psychologique, en deux groupes : les recherches psychologiques d'intérêt pédagogique et les recherches psychopédagogiques.

Parmi les premières, on trouve les études sur le comportement, réalisées par le Centre de Formation et d'Etude de la Direction de l'Education Surveillée, dont le noyau est d'ordre méthodologique, à savoir les différentes méthodes d'observation du comportement; et les études sur la psychologie de l'enfant, réalisées par le Dr DEBROISE, à Rennes, avec un point central sur le concept d'enfant normal à l'âge scolaire.

En ce qui concerne les secondes, deux thèmes sont mis en lumière : la didactique spéciale et les moyens d'enseignement. Sur l'initiative de M. GLOTON, le Groupe Coopératif d'Education Nouvelle de la circonscription des Andelys (Eure) entreprend une étude sur l'orthographe, le calcul et l'éducation artistique. Parallèlement, au Service de la Recherche Pédagogique du Centre National de Documentation Pédagogique, R. GAL réalise une enquête sur l'emploi de la méthode inductive en histoire. De même, l'Ecole Normale Nationale d'Apprentissage de Garçons de Paris conduit des recherches concernant les enseignements pratiques et technologiques. Quant aux moyens d'enseignement, on ne trouve qu'une seule recherche, réalisée par l'Inspection Académique de l'Aude, sur les conditions d'emploi du film à l'école.

A cette liste principale des recherches en cours de l'année 1954, il faut ajouter celles qui furent réalisées dans un passé proche et menées par M. DEPESE, professeur à la faculté de lettres de Strasbourg, par G. MIALARET au Laboratoire de Psycho-pédagogie de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et, surtout, par MM. L. HUSSON, R. DELCHET et C. KOHLER à l'Ecole Pratique de Psychologie et de Pédagogie à l'université de Lyon. Car, si les études de M. DEBESSE se concentrent sur les études systématiques de la psycho-

logie sociale et de la psychologie différentielle, avec des intérêts pédagogiques, et si les études de J. MIALARET portent sur la psychopédagogie, surtout l'enseignement du français et des mathématiques, sans négliger les moyens d'enseignement : la télévision à l'école et les techniques cinématographiques, les études réalisées à l'École Pratique de Psychologie et de Pédagogie à Lyon se rattachent à de très larges domaines. Elles impliquent la psychologie curative, l'enfance normale et l'enfance délinquante, l'orientation professionnelle et la réadaptation et la rééducation et se concentrent sur la psychopédagogie, concernant l'éducateur, les études d'évaluation et sur les moyens d'enseignement, et elles s'étendent à la psychosocio-pédagogie, spécialement aux institutions et aux milieux scolaires.

En 1955 (48), tout en conservant les mêmes, les recherches ont été particulièrement poursuivies aussi sur les thèmes suivants : concernant l'enseignement des disciplines, on trouve des recherches sur l'enseignement technique, l'enseignement du calcul, l'éducation civique, l'éducation de l'attention et la formation du caractère...respectivement au Centre d'Apprentissage Commercial de la rue de l'Elysée-Ménilmontant, au Groupe Français d'Education Nouvelle et au lycée de Sèvres, enfin à la Direction de l'Enseignement du Second Degré. Le deuxième groupe a trait aux méthodes et moyens d'enseignement, en particulier les méthodes actives, l'examen d'entrée et le dossier scolaire, effectués au Centre d'Apprentissage Commercial de la rue de l'Elysée-Ménilmontant, le travail scolaire à la maison, mis au point par l'École des Parents de Chambéry. Mais le thème le plus particulier de cette année-là, c'est l'orientation scolaire et professionnelle, réalisé par plusieurs organismes : l'INOP à Paris, le COP de Colmar, le Service d'Orientation Scolaire et Universitaire du Bureau Universitaire de Statistique et le CRDP de Rennes.

En 1956 (49), les recherches recensées ne sont pas nombreuses, mais elles portent sur la psycho-socio-pédagogie. L'enquête sur la formation du caractère, organisée par le Conseil Technique Pédagogique de la Direction de l'Enseignement du second degré, l'enquête sur les retards scolaires, menée par la Société Française de Pédagogie et le Service de la Recherche Pédagogique au Centre National

de Documentation Pédagogique, le questionnaire sur le passage du premier au second degré, lancé par le Groupe Français d'Education Nouvelle, et l'enquête sociologique sur les instituteurs, menée par le Centre d'Etudes Sociologiques du CNRS sont les principaux. En outre, il faut ajouter trois recherches psychopédagogiques sur les films d'enseignement faites à l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud, la télévision scolaire à l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud et le Service de la Recherche Pédagogique du Centre National de Documentation Pédagogique et l'enseignement scientifique à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

L'intérêt d'ordre psychopédagogique reste encore sensible en 1957 (50), où l'on étudie l'enseignement des disciplines, telles que l'histoire, à l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud, les mathématiques à l'Institut Pédagogique National, l'éducation civique au Centre de Recherche et d'Action Pédagogique de la banlieue sud-est, les langues vivantes, la physique et les sciences naturelles au CRDP de Rennes et les méthodes, techniques et moyens de l'enseignement, comme "les recherches docimologiques sur l'examen d'entrée en sixième et sur le baccalauréat" à l'INOP, "l'interrogation" à la Direction de l'Enseignement du second degré, le dossier scolaire au GFEN, la discipline à l'école à l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, la télévision dans la famille au Centre de Recherche et d'Action Pédagogiques de la banlieue sud-est, la radio dans la famille à l'Ecole des Parents et des Educateurs.

Les mêmes courants continuent en 1958 (51), où le répertoire se différencie de ceux des années précédentes. Tout d'abord, la Direction de l'Enseignement du second degré mène deux recherches sur l'initiation aux mathématiques et sur la documentation dans l'enseignement de l'histoire. Vient ensuite le service de la Recherche Pédagogique de l'IPN, dont les activités semblent les plus riches. D'une part, il collabore aux recherches entreprises par la Direction de l'Enseignement du second degré et, d'autre part, il poursuit ses propres travaux sur le matériel nécessaire à l'enseignement concret des mathématiques, la rédaction et l'expérimentation de brochures sur l'histoire des sciences, les retards scolaires, la méthode inductive dans l'enseignement de l'histoire, l'apprentissage dans la "lecture du visuel", le dossier scolaire con-

tinu, et le dossier scolaire et l'orientation (collaboration du GFEN). D'ailleurs, il assume d'autres recherches sur l'enseignement de la physique, l'enseignement des mathématiques et des études en sciences, la télévision, les moyens audio-visuels de l'éducation nouvelle, et les programmes de l'enseignement scolaire (en vue du congrès européen de l'UNESCO). Le troisième organisme où les recherches sont florissantes est le Service de Recherche du CRDP de Lyon et le Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Institut de Psychologie, de Sociologie et de Pédagogie de l'Université de Lyon II. L'oeuvre commune de ces deux organismes porte sur la langue française, l'étude des corrélations entre le niveau socio-professionnel et le rendement scolaire, le diagnostic de l'âge de maturation le plus favorable pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les moyens audio-visuels utilisés dans le but didactique. Il faut y ajouter leur collaboration avec l'IPN dans la recherche sur le dossier scolaire et l'orientation scolaire. Les autres organismes sont la Fédération internationale des mouvements d'école moderne, c'est-à-dire le Mouvement FREINET avec "l'expression libre de l'enfant, facteur de formation, de rendement et de discipline", le GFEN, avec "les moyens audio-visuels et les méthodes actives", l'INETOP, avec l'enquête nationale sur l'état des connaissances et la candidature en sixième, l'Ecole Normale Supérieure de St-Cloud, avec les études sur le film d'enseignement, la télévision scolaire, le magnétophone et l'enseignement de la géographie.

Il semble que les activités de recherche des organismes diminuent pendant les trois années 1959, 1960 et 1961.

En 1959 et 1960 (52), le Service de la Recherche Pédagogique de l'IPN est presque le seul réalisateur. On y trouve des recherches de M. DEBOUT (en collaboration avec l'équipe des psychologues scolaires de Paris et le Service de la Recherche Pédagogique de l'IPN) sur l'acquisition et l'utilisation des connaissances et mécanismes de base en mathématiques à l'entrée en sixième, de Mlle CHELLY sur les acquisitions en mathématiques, de MM. LEGRAND et COLMAR avec l'enquête sur les connaissances grammaticales. Toutes les autres sont assumées par le Service de la Recherche Pédagogique de l'IPN, dont voici la liste : recherches sur les connaissances grammaticales, expérience d'un dossier scolaire continu, études

des problèmes posés par l'articulation entre le cycle primaire élémentaire et le cycle d'observation, sur la compréhension de quelques notions de la géographie générale, sondage sur les acquisitions en calcul, recherches sur les aptitudes observables pendant le cycle d'observation, sur les conditions psychopédagogiques d'emploi du document visuel en général, expérience sur l'utilisation active du document dans l'enseignement de la géographie, expérience d'un matériel d'enseignement expérimental des mathématiques, recherches sur les aptitudes à la méthode expérimentale de la sixième à la première et sur la compréhension des notices générales qui sont à la base de l'enseignement de la physique, et préparation de brochures-guides du maître en vue de l'enseignement des travaux scientifiques expérimentaux au niveau des classes de sixième et de cinquième du cycle d'observation.

En 1961 (53), seules les recherches réalisées au Service de la Recherche Pédagogique de l'IPN sont recensées. On y compte l'enquête sur l'introduction des mathématiques modernes dans les cycles élémentaires de l'enseignement et des recherches sur le passage du cycle élémentaire au cycle d'observation, l'utilisation du document-image en géographie, les conditions d'une scolarité normale et une recherche internationale sur l'évaluation des rendements scolaires. On y voit également le programme du Service pour l'année 1960-1961 avec les recherches principalement sur : les critères de l'orientation, l'éducation du citoyen, la formation des maîtres, les travaux pratiques de mathématiques en sixième et cinquième.

Ainsi, à travers cette analyse, on constate que les thèmes retenus entre 1954 et 1961 s'effectuent presque exclusivement selon deux approches: psychologique et sociologique. C'est la première qui l'emporte. Et aucune étude sur la recherche n'est recensée. Mais un nouveau type d'étude s'instaure: il s'agit des études documentaires inventoriant les recherches en cours, effectuées par le Service de la Recherche Pédagogique animé par Roger GAL. Cette limitation des approches à la psychologie et à la sociologie explique la limitation du concept de recherche elle-même, restreint à l'expérimentation. C'est ainsi que R. DOTRENS, au premier colloque international de pédagogie expérimentale en langue française, tenu à Lyon les 27 et 28 mars 1953, a distingué les trois thèmes

suiuants : 1. l'organisation rationnelle du travail, 2. le contrôle du rendement scolaire, et 3. l'expérimentation pédagogique (54). Certainement, R.DOTTRENS a partagé la conception de R. BUYSE, qui a déclaré que "relativement autonome dans son processus d'investigation, elle (l'expérimentation en pédagogie) est inductive, objective, précise, quantitative et contrôlable. Elle s'efforce de résoudre les questions controversées ou les problèmes soulevés par l'action pédagogique, non par des arguments mais par des constatations, par des preuves. Pour être efficace, l'expérimentation pédagogique doit étudier de vraies questions scolaires sur des échantillons stratifiés d'élèves travaillant normalement dans les conditions ordinaires des écoles publiques et cela en vue de perfectionner les procédés et les méthodes d'enseignement et d'éducation. Ces conditions sont absolument indispensables si l'on veut pouvoir procéder à l'application généralisée des résultats de ses recherches (55)". Dans cette perspective, le domaine propre de la recherche, comprenant "l'élève, le maître, le programme, le milieu (56)", vise principalement les objectifs suivants : 1. la recherche des conditions générales de l'étude, la technique et l'économie du travail scolaire: l'apprentissage, l'exercice, le transfert et la fatigue intellectuelle (problèmes généraux), 2. le contrôle scientifique du rendement scolaire, la valeur des procédés et des méthodes d'enseignement (didactique expérimentale), 3. l'étude des différences individuelles (connaissances et aptitudes), l'analyse systématique des divers apprentissages de l'écolier. Le dépistage des déficiences ou des talents spécifiques; la mise au point d'un traitement adéquat (préventif et curatif) (psycho-pédagogie). Il s'ensuit que MM. DOTRENS et BUYSE ne reprennent pas toutes les idées de A. BINET, car celui-ci a assigné à la recherche pédagogique une problématique beaucoup plus vaste, comme nous l'avons vu.

c). De 1961 à 1967

En nous fondant toujours sur la documentation fournie par le "Courrier de la recherche pédagogique" mais vu le nombre considérablement accru des recherches, nous ne relèverons, dans cette phase, que les thèmes les plus étudiés.

L'année 1961 (57) est marquée par des recherches sur les disciplines d'enseignement et leur didactique, parmi lesquelles le langage et le calcul. Sur un total de 172 recherches, on en trouve

40 sur l'anglais (1), le bilinguisme (1), l'écriture (1), le français (13), le langage (2), les langues vivantes (9), la lecture (10), l'orthographe (2), le vocabulaire (1), et 22 sur l'arithmétique (10), la géométrie (1), les mathématiques (8), les sciences (3). La question des moyens d'enseignement, tels que les moyens audio-visuels (11), la télévision scolaire (7), le film (3), ainsi que celle des niveaux et situations d'enseignement: le cycle d'observation (5), l'enseignement du second degré (5), l'enseignement technique (7), la formation professionnelle (7), l'orientation scolaire et professionnelle (12) sont également prises en grande considération.

En 1962 (58), l'ordre semble inversé car, quoique le calcul (7), le français (4) et la lecture (5) restent encore en relief, c'est la question des niveaux, situations et moyens d'enseignement qui domine. Mais, à l'intérieur de cette question, une nouvelle orientation semble naître; le problème des moyens d'enseignement se concentre plus sur l'évaluation et les techniques d'évaluation que sur les moyens d'enseignement proprement dits: les tests psychologiques (11). Le problème des niveaux de l'enseignement met encore l'accent sur le cycle d'observation (7), mais néglige l'enseignement du second degré (1) pour attirer l'attention sur l'école maternelle (4) et l'enseignement du premier degré (9).

L'année 1963 (59) voit un nombre de recherches égal à la moitié de celui de 1962, et au quart de 1961. D'ailleurs, le répertoire ne signalant pas l'index des sujets, nous n'en parlerons pas.

En 1964 (60), ce sont les méthodes pédagogiques (4), l'enseignement programmé (10) et les méthodes audio-visuelles (9) qui sont mis en lumière. En ce qui concerne les disciplines d'enseignement, telles que l'arithmétique (2), le français (2), les mathématiques (4) et les niveaux d'enseignement, comme celui des écoles maternelles (4) et de l'enseignement primaire (4) diminuent sensiblement. En revanche, une nouvelle approche se crée; il s'agit de la planification de l'éducation (7), surtout dans les pays en voie de développement. L'Afrique y occupe une place assez importante (9). Il en résulte que la géographie de l'éducation et l'éducation comparée jouent également un rôle assez sensible.

En 1965 (61), ce sont encore l'enseignement programmé (12) et les moyens audio-visuels (7) qui dominent. D'ailleurs, diminuant pendant les deux années 1963 et 1964, en 1965, les disciplines d'enseignement semblent augmenter sensiblement : avec l'anglais (3), l'allemand (4), arithmétique (6), le bilinguisme (2), l'écriture (2), l'espagnol (1), le français (8), la géographie (2), la géométrie (5), la grammaire (6), l'histoire (3), l'italien (1), les langues africaines (1), le latin (4), la lecture (4), les mathématiques (7), les mathématiques modernes (2), la musique (1), l'orthographe (8), le participe passé (2), la conjugaison (2). En ce qui concerne les niveaux et situations d'enseignement, le problème est abordé d'une manière plus détaillée et plus précise. Ainsi, par exemple, les recherches portent sur la classe de perfectionnement (3), les classes terminales pratiques (3), le cours moyen (1), le cours préparatoire maternel (1), le cycle d'orientation (2), l'école maternelle (2), l'école moyenne (1), l'éducation morale (2), l'éducation des adultes (2), l'enseignement technique (3), le jardin d'enfant (1), l'internat (1), le lycée Jacques Decour (1), le mi-temps pédagogique et sportif (1), la quatrième (1), la quatrième d'accueil (1), la sixième (1), la troisième (1).

Si les années précédentes ont mis l'accent sur les disciplines et les niveaux, situations et moyens d'enseignement, l'année 1966 (62) est marquée par le nombre important des recherches sur l'enseignant : 7 sujets traitent de ce problème avec trois approches différentes : psychologique, en vue de la présélection et du recrutement ; historique, afin d'avoir une idée exacte ; sociologique, en vue de déterminer les attitudes convenables. Cette année est marquée également par l'augmentation des recherches sociologiques. Ainsi sur les étudiants : comment choisissent-ils leurs études et leurs professions ? Quels sont leurs goûts intellectuels ? Quelle est leur idéologie ? Sur les élèves : leurs relations avec le niveau socio-géographique, leurs choix d'un métier, les cas marginaux : des prostituées mineures, des enfants délinquants et pré-délinquants, des inadaptes ; Sur les enseignants : leurs origines, leurs attitudes à l'égard de leurs élèves.

Il est évident que, en dehors de ces thèmes, qui intéressent directement l'éducation, il en existe dont l'éducation ne tire qu'un

intérêt secondaire; il s'agit des recherches psychologiques et sociologiques d'intérêt pédagogique, par exemple dans le domaine de la psychologie génétique, différentielle, pathologique et dans celui de la sociologie psychologique. D'ailleurs, il faut noter l'existence des recherches sur la recherche, dont les techniques sont surtout envisagées. C'est ainsi que l'on en trouve sur les techniques d'évaluation, les tests et la sociométrie.

III. Vue synthétique

a). De ces analyses précédentes, il ressort que les premières recherches inaugurées par Alfred BINET sont fondamentales. Car, bien qu'elles s'orientent vers la pratique, elles ne se formulent pas en vue de décisions, mais plutôt de conclusions; autrement dit, elles ne cherchent pas telle application ou telle autre, mais se contentent d'offrir des possibilités d'application. Il est évident aussi que celles que suggère DURKHEIM sont fondamentales. Car, plus que BINET, il affirme clairement le désintérêt pratique et immédiat des recherches.

Les recherches ainsi entreprises et suggérées se continuent faiblement et, pendant les deux guerres, sont pratiquement arrêtées. Elles ne reprendront qu'au début des années cinquante. Les enquêtes de R. GAL (63) réalisées alors et au début des années soixante révèlent que c'étaient encore des recherches fondamentales qui dominaient. Cela est confirmé par une étude bibliographique de J. HASSENFORDER (64) qui recense les articles français intéressant la recherche pédagogique entre 1961 et 1965 et parus dans 18 revues françaises.

Il semble donc raisonnable de conclure que les recherches réalisées avant 1967 sont, la plupart de temps, de type fondamental. Mais quels sont leurs thèmes? Nous avons eu l'occasion d'en relever les principaux objectifs. L'idéal est d'étudier les éléments de l'éducation séparément et selon plusieurs approches. En réalité, les premières activités de recherche ne commencèrent pas à ce niveau, mais elles abordèrent en même temps plusieurs éléments de l'éducation sous une seule approche.

Cette démarche a l'avantage de faire ressortir les disciplines dans lesquelles les recherches ont été effectuées, ou, selon le vocabulaire de M. RALPH W. TYLER (65), les gammes de recherche.

Il n'est pas difficile de connaître celles-ci. Pour BINET, c'est indiscutablement la psychologie car, bien qu'il ait esquissé quatre directions de recherche, à savoir: 1. la psychologie individuelle qui étudie les différences psychologiques individuelles, 2. La pédagogie individuelle qui étudie les aptitudes des enfants, 3. la pédagogie générale qui étudie les méthodes d'enseignement, 4. la pédagogie sociale qui étudie les programmes d'enseignement, il ne peut que toucher les deux premières, dont le poids psychologique est tellement évident qu'il est qualifié par plusieurs de ses interprètes de psychologue.

En ce qui concerne E. DURKHEIM, il a divisé les études de science de l'éducation en deux groupes: 1. l'histoire de l'enseignement de la pédagogie et 2. la psychologie infantile et collective; lui-même n'a entrepris que l'étude du premier groupe(66).

Quant aux recherches réalisées pendant les années qui suivent, les enquêtes de R. GAL et l'étude bibliographique de J. HASSENFORDER nous éclairent bien. Elles révèlent un développement sensiblement plus large des problématiques. Mais celles-ci restent toujours liées au cadre des disciplines touchant l'éducation. Les enquêtes les ont classées en sept catégories, dont le tableau synoptique suivant illustre la portée et la quantité.

THEMES DE RECHERCHE	1961	1962	1963	1964	1965	1966	TOTAL
Histoire de l'éducation	11	0	1	1	3	8	24
Education comparée et études sur l'enseignement à l'étranger	10	2	5	1	0	0	18
Pédagogie générale	29	13	3	10	23	17	95
Pédagogie spéciale	43	5	10	24	52	21	155
Psycho-pédagogie	48	43	16	27	39	35	208
Sociologie de l'éducation	31	20	7	18	20	25	121
Planification de l'éducation	0	0	0	7	0	0	7
TOTAL	172	83	42	88	137	106	628

En même temps, l'étude bibliographique de M. J. HASSENFORDER, en recensant 367 articles de 18 revues des années de 1961 à 1965, en signalant deux nouveaux

types de recherches, à savoir celui de la bibliographie et celui de l'approche économique, confirme que la même démarche s'est faite dans le cadre des disciplines. En voici le tableau résumé:

THEMES DES ARTICLES	NOMBRE DES ARTICLES PARUS
<u>Bibliographie</u> 10
Histoire et éducation 7
Education comparée 13
<u>Economie et éducation</u> 40
Sociologie et éducation 70
Psychologie et éducation 30
Pédagogie et psycho-pédagogie 187
Enfance et adolescence handicapée ou inadaptée 40
Total	367

Il est très intéressant d'analyser le contenu de ces gammes et de comparer recherches engagées et recherches achevées pour en détecter les résultats aussi bien dans l'ordre de la connaissance que de l'action pratique, car il est possible que des recherches engagées ne puissent être réalisées, a fortiori achevées; par contre, il en est en cours. Le décalage entre l'inventaire des articles et le répertoire des recherches en cours, mis en lumière par les deux tableaux ci-dessus, en est le témoignage. Cela mérite même une thèse. Pour s'en rendre compte, pourtant, nous mentionnons l'analyse de J. HASSENFORDER, qui précède son recensement des articles. Si brève soit-elle, elle semble assez condensée et riche pour illustrer les problématiques des recherches alors prises en considération. Elle est d'ailleurs, jusqu'au temps actuel, la seule étude en la matière. Elle peut donc être considérée comme un premier pas et doit être suivie par d'autres, consacrées non seulement à l'approche documentaire, mais aussi à l'approche critique. Dans une étude assez générale comme la nôtre, nous nous contentons de mettre en lumière les gammes prioritaires: les thèmes de recherche sont-ils tous étudiés d'une même façon ou existe-t-il une priorité parmi eux? Lesquelles?

La mise en ordre, classée selon le nombre des recherches effectuées ou des articles parus dans les deux tableaux précédents, montre la priorité suivante:

Gamme prioritaire de recherche selon l'enquête de R. GAL :

ORDRE	GAMME DE RECHERCHE	NOMBRE DE RECHERCHES EFFECTUEES	
1	Psychologie - psychologie - pédagogie générale - pédagogie spéciale	458	208 95 155
2	Sociologie de l'éducation	121	
3	Histoire - histoire de l'éducation - éducation comparée	42	24 18
4	Planification de l'éducation	7	

Gamme prioritaire de recherche selon l'étude bibliographique de M. J. HASSENFORDER :

ORDRE	GAMME DE RECHERCHE	NOMBRE DE RECHERCHES EFFECTUEES	
1	Psychologie - psychologie et éducation - pédagogie et psycho- pédagogie - enfance et adolescence handicapée	257	30 187 40
2	Sociologie et éducation	70	
3	Histoire - histoire et éducation - éducation comparée	20	7 13
4	Economie et éducation	10	
5	Bibliographie	10	

Gamme prioritaire de recherche selon l'enquête de R. GAL et l'étude bibliographique de J. HASSENFORDER :

ORDRE	GAMME DE RECHERCHE	NOMBRE DE RECHERCHES	NOMBRE DES ARTICLES	TOTAL	POURCENTAGE
1	Psychologie	458	257	715	71,85 %
2	Sociologie	121	70	191	19,19 %
3	Histoire	42	20	62	6,23 %
4	Economie	0	10	10	1,00 %
5	Bibliographie	0	10	10	1,00 %
6	Planification	7	0	7	0,70 %
TOTAL		628	367	995	99,97 %

Il est donc clair que, parmi les gammes, celles de la psychologie sont les plus nombreuses : elles occupent 715 sur 995 ou 71,85 % des recherches effectuées et des articles parus. Cette priorité exagérée illustre la conception d'un certain nombre de chercheurs qui réduisent la pédagogie à la psychologie appliquée et elle doit être rectifiée longuement par MM. Th. SIMON (67), R. BUYSE (68), etc. . Vient ensuite la sociologie : 191 sur 995 ou 19,19 %. Puis l'histoire : 62 sur 995 ou 6,23 %. Les recherches de l'approche économique et bibliographique sont ex-aequo au 4ème rang, chacune 10 sur 995 ou 1 %. Et enfin, la planification n'occupe qu'un pourcentage très faible: 0,70 %, car elle ne compte que 7 sur 995 recherches et articles recensés.

Quoi qu'il en soit, le fait que les recherches aient été réalisées dans le cadre de telles disciplines illustre bien qu'elles sont fondamentales. Cela montre également leur finalité prioritaire, qui vise surtout l'obtention des connaissances. Celles-ci, comme dans n'importe quel autre domaine, sont essentielles et peuvent inspirer non seulement des pratiques, mais aussi des recherches de toutes sortes.

b). Les méthodes, concernant la classification typologique de la recherche en éducation et les sciences de l'éducation, se composent de trois groupes principaux : la réflexion, l'expérimentation et la documentation. La question des méthodes utilisées à cette époque est comme suit : quelles sont-elles? Comment sont-elles utilisées ?

Les gammes de recherche montrent que les trois sortes de méthodes ont été utilisées. Car, si la psychologie, la sociologie et l'économie existaient déjà comme sciences expérimentales, il est certain que les recherches en éducation qui se réalisaient selon de telles approches (qui sont d'ailleurs très nombreuses) devaient, elles aussi, utiliser les mêmes méthodes, à savoir expérimentales. En réalité, les chercheurs comme BINET, WALLON, PIERON, BOURJADE, HUSSON, DEBESSE, MIALARET, etc., ont utilisé la méthode expérimentale dans la plupart des cas. Pourtant, la réflexion philosophique et historique, exercée depuis longtemps, restait encore en vigueur, en particulier dans les gammes de l'histoire, de la planification et, pourquoi pas, de la pédagogie générale. Ainsi, par exemple, les oeuvres de DURKHEIM, de MARION, de HUSSON, en sont la preuve. Cependant, si simple et si primaire qu'elle soit, la documentation introduite par les enquêtes de R. GAL a vu son existence dans des études bibliographiques.

Pourtant, elles ont été utilisées de manière différente et inégale. Une analyse des recherches recensées en 1961, par exemple, met en lumière cette inégalité, qui s'explique par une triple illustration : le titre de recherche, les techniques utilisées et la quantité variée des recherches dans de différentes gammes.

Parmi les 172 recherches, 79 indiquent clairement qu'elles ont en vue l'obtention d'un grade universitaire : 29 de doctorat d'état ès-lettres, 24 de doctorat de troisième cycle, 17 de doctorat d'université, 2 de doctorat non précisé, 6 de diplômes d'études supérieures. Le pourcentage des thèses parmi les recherches réalisées est donc assez grand : il atteint 44,77 %.

Si l'on compare le pourcentage des thèses réalisées dans des gammes différentes, on constate qu'il n'est pas au même niveau. En voici le tableau synoptique :

Gamme de recherche	Nombre total de recherche	Nombre de thèses	Pourcentage
Histoire de l'éducation	11	11	100,00 %
Education comparée	10	9	90,00 %
Pédagogie générale	29	13	44,82 %
Pédagogie spéciale	43	14	32,55 %
Psycho-pédagogie	48	20	41,66 %
Sociologie de l'éducation	31	12	38,73 %
TOTAL	172	79	44,77 %

Ainsi, dans les deux gammes de l'histoire de l'éducation et de l'éducation comparée, presque toutes les recherches ont été réalisées au titre d'une thèse : 100 % pour l'histoire de l'éducation et 90 % pour l'éducation comparée. Par contre, dans les autres gammes, le nombre de thèses diminue visiblement. Elles n'atteignent même pas 50 %.

Quoi qu'il en soit, il faut remarquer que la plupart des recherches ont été dirigées par les autorités universitaires ou, au moins, réalisées sous leur patronage. Celles-ci, à l'époque, utilisent encore une méthode classique, dans laquelle la réflexion pèse lourdement. Ainsi, dans l'hypothèse que plus la recherche est académique, plus elle est réflexive, le titre des recherches ci-dessus évalué en pourcentage suggère l'idée que la réflexion domine presque totalement les recherches des gammes de l'histoire de l'éducation et de l'éducation comparée; elle regresse dans les autres.

Cela est d'ailleurs confirmé par l'analyse des techniques utilisées. Dans les 20 recherches sur l'histoire de l'éducation et l'éducation comparée, pas une seule mentionne la technique utilisée. En revanche, dans le sens inverse au pourcentage diminué des titres de thèses, dans les gammes qui restent, les techniques scientifiques nouvelles ont été clairement mentionnées. En pédagogie générale, les suivantes ont été signalées : l'observation, enquête, interview, participation, tests, et épreuves scolaires, dépouillement des documents et des registres, analyse factorielle, analyse des documents, normalisation des variables. La plupart des mêmes ont été mentionnées dans les gammes qui restent; cependant leur fréquentation est variée.

Il est donc possible d'affirmer que la méthode expérimentale a été appliquée plus souvent en pédagogie générale, pédagogie spéciale, psychopédagogie et sociologie de l'éducation.

Quant à la documentation qui vient de paraître, elle est également présente éventuellement dans des études historiques et, surtout, bibliographiques, dont deux chercheurs travaillant à l'INRDP, MM. R. GAL et J. HASSENFORDER sont les auteurs.

La priorité des méthodes utilisées dans des recherches peut ainsi se résumer dans le tableau suivant :

Gamme de recherche	Priorité méthodologique
Psychologie	Expérimentale
Sociologie	Expérimentale
Histoire	Réflexive
Economie	Expérimentale
Bibliographie	Documentaire
Planification	Réflexive

Cela est conforme largement à ce que prétendent les disciplines concernées en ce qui concerne leurs méthodes utilisées, à savoir que la psychologie, la sociologie et l'économie aspirent de plus en plus aux sciences expérimentales, alors que l'histoire et la planification se servent surtout de la réflexion et que la bibliographie utilise principalement la documentation. En outre, en fonction du nombre des recherches et des articles recensés, c'est l'expérimentation qui est prioritaire, puis la réflexion, enfin la documentation.

Ainsi, après avoir examiné des organismes créés et des problèmes étudiés dans cette période, on ne peut pas nier un développement aussi quantitatif que qualitatif de la recherche pédagogique; pourtant, tant d'auteurs se plaignent de sa stagnation. Ont-ils raison ? En réalité, il y a deux groupes : partisans et adversaires. Pour les adversaires, la recherche pédagogique est chose impossible. Or il est vain et inutile d'en discuter car la réalité a prouvé qu'elle est non seulement possible, mais réalisable et effectivement réalisée. Pour les partisans, elle ne se développe pas comme il le faut. Nous croyons que ceux-ci ont eu tort d'en exiger ce qu'elle ne peut pas donner ; car, ils ont pris les résultats d'autres pays comme critères en oubliant que le contexte historique et social de la France est tout autre que celui des autres pays, surtout des Etats-Unis. La vraie question consiste donc à saisir les raisons pour lesquelles elle était dans cet état.

NOTES DU CHAPITRE V

1. Voir chapitre I.
2. FRANCE. Education Nationale (Ministère). Statistique et Conjoncture (Service Central). Rapport sur l'organisation des recherches en sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation, In : Etudes et documents, n. 5, 1968.
3. Voir n. 61, ch. I.
4. Voir n. 4 et 5, ch. I.
5. Voir ch. I.
6. Voir n. 25, ch. I.
7. Voir n. 61, ch. I.
8. Nous entendons des sources documentaires, dont la fouille des articles de revues, la consultation des catalogues des bibliothèques et des bibliographies sont les plus souvent utilisées.
9. Voir n. 25, ch. I.
10. La recherche y est animée par M. JUIF, directeur de l'Ecole Normale d'Instituteurs des Bouches-du-Rhône et chargé de cours à la faculté.
11. Animée par M. Jean CHATEAU, maître de conférence.
12. Dirigée par M. L. HUSSON, qui a comme secrétaire général M. R. DELCHET.
13. Dirigé par M. Gaston MIALARET.
14. Animée par M. Maurice DEBESSE.
15. Présidé par M. R.L. PLANCKE.
16. Dirigé par MM. F. HOTYAT et G.R. ABEL.
17. Animé par M. GLOTON.
18. En réalité cette liste dépend de la conception de la recherche et des organismes de recherche. Limitée à des recherches expérimentales et à des organismes s'occupant principalement de la recherche, la liste est réalisable, mais difficilement et très relative. Quoiqu'il en soit, la liste publiée dans le n. 1 du "Courrier de la recherche pédagogique" en 1954 est vraiment trop sommaire.
19. Aucune date de création n'a été signalée dans ce document.
20. Les activités dominantes des organismes de recherche ont été signalées dans les répertoires publiés dans des années qui suivent, que nous avons signalés au chapitre I.

21. Voir la revue "Etudes et documents", n.4, 1968.
22. Voir n. 3 de ce chapitre.
23. Voir n. 8 de ce chapitre.
24. Dans cette liste nous ne relevons que des organismes à dominance de recherche. Pour les autres organismes, dans lesquels la recherche est secondaire, voir les pages suivantes
D'ailleurs en raison du nombre des organismes, nous n'en retenons ici que le nom, l'adresse et l'année de création. Les autres informations peuvent être fournies par la correspondance avec les organismes eux-mêmes.
25. Fondé vers 1920 par le professeur Marcel FOUCAULT, le laboratoire fonctionne dans le cadre d'un groupe scolaire de la ville de Montnelliér. Afin de permettre aux instituteurs de mieux connaître leurs élèves, le professeur FOUCAULT a procédé à des observations et mesures variées sur les enfants des écoles: mesures physiques, sensorielles, de l'intelligence, de la capacité numérique, de l'attention et de la fatigue aux différents mouvements de la journée; études de la logique, du langage, de l'imagination, du tempérament.
26. Voir ch. I.
27. Voir ch. I.
28. Voir ch. I.
29. Les recherches qui y ont été effectuées concernent surtout les branches de l'éducation spécialisée, dont les aspects physiologiques, psychanalytiques sont les mieux exploités. Pour avoir quelques idées de ces recherches et de l'activité de ces hôpitaux dans le domaine de la recherche en éducation, voir les oeuvres des auteurs cités à la page
30. Il travaille spécialement dans le domaine de l'histoire de l'éducation et des pédagogues. Voir "Histoire critique de l'éducation en France depuis le seizième siècle"; Paris:Hachette; 1885; 4 vol.; "Les grands éducateurs"; Paris: Delagrave; 1901-1910.
31. Auteur de "L'éducation publique et la vie nationale"; 4ème éd.; Paris: Hachette; 1911; "Quinze ans d'éducation (notes écrites au jour le jour)"; Paris: Delagrave; 1902; 407 p.
32. GAL (R.), In: Le courrier de la recherche pédagogique, n. 1, avril 1954.

33. ROLLER (S.), l'aspect institutionnalisé de la recherche pédagogique en Europe, In: Revue des sciences de l'éducation, n. 3-4, juillet-décembre 1968, p. 51-75.
34. MIALARET (G.), Les Sciences de l'éducation, o.c., p. 44-84.
35. AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 11-29; 67-152.
36. LANDSHEERE (G. de), Introduction à la recherche en éducation, o.c., p. 15-17.
37. HOTYAT (Fernand A.), La recherche pédagogique dans les pays de langue française, In: Le courrier de la recherche pédagogique, n. 9, 1965, p. 3-13.
38. HASSENFORDER (J), Commentaire introductif de la bibliographie d'articles parus dans les périodiques français de 1961 à 1965, In: Le courrier de la recherche pédagogique, n. 28, juin 1966, p. 7-14.
39. Voir ch. I, n. 22.
40. Voir ch. III.
41. Voir ch. IV.
42. BUYSE (R.), O.c.
43. Voir ch. III.
44. Voir ch. III et IV.
45. BUYSE (R.), o.c. , p. 23,52,60.
46. BOUCHET (H.), L'Individualisation de l'enseignement (L'Individualité des enfants et son rôle dans l'éducation); 2ème éd.; Paris: P.U.F.; 1948; 277p.
47. Le courrier de la recherche pédagogique, n.1: avril 1954.
48. Ibid., n. 3, juin 1955.
49. Ibid., n. 4, janvier 1956.
50. Ibid., n. 6, mars 1957.
51. Ibid., n. 8, mars 1958; n. 9, décembre 1958.
52. Ibid., n. 11, avril 1960.
53. Ibid., n. 13, avril 1961.
54. DOTRENS (R.), Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale, In: Cahiers de la pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, nouvelle série, n. 11, p. 5-6.
55. Cité par R. DOTRENS et G. MIALARET, In: Traité des sciences pédagogiques, t. I, o.c., p. 44
56. BUYSE (R.), o.c., p. 22.

57. Le courrier de la recherche pédagogique, n. 14, 1961.
58. Ibid., n. 17, 1962.
59. Ibid., n. 19, 1963.
60. Ibid., n. 22, 1964.
61. Ibid., n. 25, 1965.
62. Ibid., n. 28, 1966.
63. Voir les notes 47-53 et 57-62 de ce chapitre.
64. Voir n.38 de ce chapitre.
65. TYLER (Ralph W.), L'Entrainement et la formation des chercheurs spécialistes des questions pédagogiques; Paris: International Institute for educational planning; Washington: Institute of modern languages.
66. Voir ch. IV.
67. Voir ch. IV.
68. Voir ch. IV.
69. Le courrier de la recherche pédagogique, n. 14, 1961.

CHAPITRE VI

LES DIFFICULTES HUMAINES DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Dans un entretien avec P.B. MARQUET, Louis LEHRAND a très bien observé que: "toute innovation ne peut que susciter des réactions positives d'enthousiasme, mais aussi, obligatoires, négatives. Toute croissance, toute transformation se heurte aux structures en place, aux habitudes, aux personnes mêmes, dans la mesure où ces personnes s'identifient à ces habitudes et à ces manières de pensée traditionnelles. Il n'existe pas de recherche pédagogique qui ne soit, dans une certaine mesure, contestataire et, par conséquent, qui ne suscite certaines réactions négatives. C'est la règle du jeu (1)". Bien sûr, ces "réactions négatives, comme affirme le même auteur, ne contrebalancent d'aucune façon la poussée positive qui de jour en jour s'accroît et me paraît bien engagée (2)". Mais est-il vrai que ces réactions négatives constituent un groupe d'obstacles sans lesquels la recherche aurait pu se développer plus vite ? Nous essayerons donc, maintenant, de réfléchir sur elles. Quelles sont-elles ? D'où viennent-elles ? Dans quelle mesure l'ont-elles retardée ?

Dès 1935, R. EUYSE a relevé deux types principaux de difficultés extrinsèques de la pédagogie expérimentale à savoir : les parents et leurs représentants: les autorités scolaires; et les maîtres (3). En réalité, la chose n'est pas si simple. Car, si les maîtres, l'administration et les parents s'y sont opposés, ils ont tous subi l'influence de la société dont ils font partie et qui, par son organisation et ses actions, notamment économiques et idéologiques, imprègne ses traces sur ses membres. D'ailleurs, même favorables à la recherche, n'ont-ils pas été eux-mêmes une des causes, fût-ce implicite ou inconsciente, qui ont retardé la recherche pédagogique. Pour le savoir, nous allons examiner la situation des chercheurs. Sont-ils assez nombreux pour satisfaire aux besoins ? Sont-ils suffisamment formés pour assurer avec compétence les activités de recherche ? Et, surtout, sont-ils facilités, encouragés à les entreprendre au mieux ? Ensuite, nous verrons le problème des enseignants. Bénéficient-ils d'un régime encourageant ou plutôt défavorable à la recherche ? En réalisent-ils pratiquement et activement ou plutôt ont-ils une attitude indifférente ? Sont-ils convaincus de son efficacité ou la rejettent-ils, voire la refusent-ils carrément ? Ces réflexions nous mèneront à une autre,

-200-

d'ampleur plus grande, sur la société française, berceau de toutes activités humaines. Quelle est son attitude vis-à-vis de l'esprit scientifique dans et sur lequel la recherche pédagogique se fonde et se base ? Quel y est le rôle de l'éducation et comment résout-on ses problèmes ? Il est évident que l'administration éducative est impliquée dans la société; par conséquent, les difficultés proviennent de celle-ci sont aussi celles qui proviennent de celle-là.

Naturellement, toutes ces difficultés humaines ne se présentent pas uniquement dans cette deuxième période (1918-1967), mais seulement, comme nous l'avons dit, elles y sont plus nombreuses et plus sensibles que les autres.

A. LES DIFFICULTES PROVENANT DES CHERCHEURS

Il est évident que, la recherche pédagogique étant jeune, elle rencontre plusieurs difficultés résultant de sa signification, de son objet et de ses méthodes. Mais les chercheurs, ses agents, sont-ils exempts de toute aggravation de ces facteurs ? C'est une question bien importante, voire la plus importante, car ce sont eux, les chercheurs, qui la font mourir, subsister, vivre ou se développer. Il importe donc de voir cette question de plus près. Pourtant, il nous semble utile de préciser d'emblée que nous n'examinerons ici que l'aspect humain.

I. L'effectif insuffisant des chercheurs

Le premier fait constaté par tous les chercheurs en éducation, c'est leur effectif insuffisant. Si, au temps de BINET, on peut admettre qu'ils puissent être comptés sur les doigts des mains, on n'arrive pas à comprendre qu'en 1954 il n'augmente guère (4). Même à l'heure actuelle, où la recherche est déjà structurée, il semble encore très insuffisant. C'est ce que "les représentants des syndicats d'enseignants, des mouvements culturels et éducatifs", au colloque d'Amiens en 1967, faisant accord sans restriction sur la nécessité de la recherche, "ont du proposer: pour que la recherche se développe à grande échelle et soit efficace, qu'elle dispose de ressources considérables, en crédits, en matériel, en documentation, mais plus encore peut-être en personnels compétents. Elle devra emprunter aux sciences de l'homme et plus particulièrement aux sciences de l'éducation et à d'autres disciplines : médecine, génétique, informatique, des concepts

des méthodes et des instruments. Mais les hommes compétents ne seront pas faciles à trouver. Il faudra en former un grand nombre à la recherche. On devra pouvoir passer aisément et avec des garanties statutaires de l'enseignement à la recherche, soit à la recherche, soit à titre temporaire, soit à titre définitif. Une politique systématique de prospection et de promotion sera indispensable pour constituer dans les années à venir des équipes dynamiques (5)". En réalité, comme écrit le rapport du Ministère de l'Education Nationale à la 29ème session de la conférence internationale de l'instruction publique, non seulement "le personnel chargé de la recherche pédagogique est composé de spécialistes des rubriques psycho-pédagogiques et des rubriques d'enquêtes" mais également "il comprend aussi des maîtres qui se sont distingués soit dans leur enseignement, soit par des travaux personnels et leurs capacités psycho-pédagogiques (6)". Et ainsi les effectifs enseignants engagés dans des recherches font un nombre non négligeable. Seulement, comme a dû l'avouer M. LEGRAND, Chef du Service des Etudes et Recherches pédagogiques de l'INRDP, "sur ce point (le problème des effectifs) les moyens nous font actuellement défaut et nous sommes très loin du compte (7)". De même, à un niveau plus général, M. DE LANDSHEERE a constaté que "l'Avancement de la pédagogie scientifique se heurte à deux obstacles majeurs. D'une part, elle manque de chercheurs : parmi les immenses champs d'action qu'elle offre, bien peu sont exploités. Combien chaque pays compte-t-il de centres de recherche éducationnelle ? Combien d'universités européennes sont assez bien équipées en spécialistes et en matériel pour lancer les vastes programmes de recherche que l'on s'accorde pourtant à considérer aujourd'hui comme un des meilleurs investissements ? Or, en recherche fondamentale surtout, l'ère de l'amateurisme est révolue (8)".

II. La formation "insuffisante" des chercheurs

La quantité des chercheurs est donc défavorable à la recherche. Mais leur qualité lui est-elle plus favorable ? Quelle est leur formation réelle ?

a. D'après la réponse fournie par le Ministère de l'Education Nationale à la 29ème session de la conférence internationale de l'instruction publique en 1966, on sait que "la formation est souvent empirique, mais des stages et des séminaires sont organisés par le Service des Etudes de la Direction de la pédagogie, ainsi que par les instituts qui s'occupent de la recherche pédagogique (9)". Est-ce à cela qu'est due la situation déplorable, signalée par G. MIALARET, lors du congrès international de l'AIP ELF en 1967 : "Beaucoup d'éducateurs désirent ou prétendent faire de la recherche, mais il y a une telle différence entre la notion que chacun se fait de la recherche pédagogique que, pratiquement, le dialogue est souvent impossible. A l'enthousiasme des néophytes correspond souvent l'imprécision de leur désir, et ils veulent tout faire entrer dans les cadres de la recherche parce qu'ils ne savent

pas exactement comment sont constitués ces cadres. On entreprend alors n'importe qu'elle recherche, sur n'importe quel objet, dans n'importe quelle condition, et l'on se satisfait de n'importe quel résultat à moins que, découragé par les difficultés et la pauvreté des résultats, on déclare alors que la recherche est inutile ou incertaine et que, tout compte fait, la pratique pédagogique est suffisante (10)".

b. En face des "défauts scientifiques" des chercheurs-enseignants, la formation des chercheurs-spécialistes est-elle meilleure ? En réalité, si ceux-ci ont une formation scientifique, quelque fois très poussée, ils n'ont pas, la plupart du temps, une formation "pédagogique professionnelle". De ce fait, "il ne manque pas de recherches, surtout celles de laboratoires qui portent souvent sur des thèmes qui n'ont été in implicitement in explicitement proposés par le corps enseignants", c'est-à-dire "le contact avec les réalités pédagogiques y est très difficile (12)". C'est aussi dire que, étant un homme de science, ne se contentant pas d'explications verbales souvent sommaires, artificielles et même quelquefois fausses, une fois l'expérience effectuée, le chercheur "a très souvent le désir de donner une explication valable, indiscutable sur le plan scientifique, et il faut alors qu'il fasse appel à des notions, à des concepts, à des expressions qui n'appartiennent pas toujours à l'univers des éducateurs (13)". De là "le progrès pédagogique souffre du manque de communication entre les chercheurs et les praticiens de l'éducation, c'est-à-dire les consommateurs des produits de la recherche (14)".

III . Le fossé entre la recherche et la pratique éducative

De quel type qu'elle soit, fondamentale ou appliquée, du centre à la périphérie, de la périphérie au centre ou de la périphérie à la périphérie (15), la recherche devrait être toujours non séparée de la pratique (16). La réalité n'est pas si belle.

Le colloque d'Amiens (17) a dû constater non seulement le manque de communications entre les chercheurs, mais surtout le fossé entre eux et les praticiens; et cela à plusieurs niveaux; car il existe non seulement entre eux et les parents d'élèves ou les élèves, mais aussi avec les enseignants ou les responsables de la politique éducative.

a. Le fossé entre les chercheurs et les enseignants peut être causé par les premiers si, comme nous venons de voir, ils "n'ont pas toujours une expérience suffisante dans le domaine de l'action éducative et n'attachent pas la même importance aux petits détails de la vie scolaire quo-

tidienne (18)". Il peut également résulter de l'enseignant qui "ne trouve généralement aucun encouragement à la recherche, ni dans les structures administratives, ni dans la mentalité scolaire ambiante, ni du côté des parents d'élèves. Dans certains cas, la recherche peut même être formellement déconseillée, voire interdite (19)".

b. Pareillement, le chercheur loin d'être "conseiller des responsables de la politique de l'éducation (20)" se sévère de l'administration éducative. Décidément ce fossé vient en partie de l'administration qui éprouve non seulement du désintérêt, comme a observé M. AVANZINI (21), mais encore de l'ignorance ou de la méfiance à l'égard de la recherche pédagogique, comme a dû l'avouer M. LEGRAND en 1973 (22). Pressée par l'action, comment l'administration réagit-elle pour prendre des décisions? Dans un article sur les réformes en cours dans l'enseignement français et la place de la recherche pédagogique, L. LEGRAND a fait connaître cette démarche : il écrit : "la plupart des décisions prises l'ont été sans études scientifiques préalables ou sans embrayage réel sur une recherche pédagogique restée longtemps marginale. Les décisions ont suivi la plupart du temps les conclusions de commissions d'experts qui s'appuyaient quelquefois sur les résultats de recherches antérieures mais plus souvent sur le "bon sens" et l'appréciation intuitive des effets escomptés. Certaines décisions ont suivi des essais qualitativement évalués par l'inspection générale s'appuyant sur des descriptifs considérés comme "rapports d'expérience". La mutation des contenus enseignés a été jusqu'ici le fait de commissions de spécialistes dont les propositions ont été essayées dans les classes. L'idée d'évaluation quantifiée est inconnue ou suspecte la plupart du temps. De véritables études scientifiques et des expérimentations contrôlées ont lieu cependant et sont même commanditées (...). Mais ces études restent marginales au moment des décisions : elles demandent du temps et les décisions sont pressées. Aussi bien la recherche, scientifiquement claire et sincère, est-elle évoquée par plusieurs pour justifier ce fossé ; car d'une part "elle (la recherche) parle souvent un langage obscur, difficilement transposable hors du cercle des chercheurs ; mais d'autre part, surtout l'exigence même d'une connaissance scientifique confrontée aux impératifs des choix politiques et à la nature active de ces choix pose des problèmes institutionnels difficiles"... il s'agit de "la liberté de la recherche" qui "peut être au service directe d'une politique, 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 la politique (24)".

IV. Le régime insatisfaisant du métier de chercheur en éducation

Depuis que les sciences de l'éducation ont été créées et officiellement enseignées dans les universités, il semble que non seulement la formation des chercheurs soit assurée, mais aussi le fossé entre la recherche et la pratique soit moins tranché.

Cela se manifeste par un nombre croissant des étudiants dans ces matières; **la synthèse** de six textes différents, réalisée par M. AVANZINI, est très significative : "les effectifs globaux progressent d'année en année : ainsi à PARIS V, sont-ils passés de 40 en 1967-1968 à 570 en 1970-1971 ; à Lyon de 45 en 1969-1970 à 140 en 1970-1971 et à 190 en 1971-1972. Cette évolution confirme que la possibilité ainsi offerte éveille un intérêt non seulement persistant, mais croissant et, par conséquent, répond à une attente (26)".

Aussi convient-il de noter que le recrutement des étudiants est assez large et diversifié, dont les membres de l'Education Nationale des architectes, conseillers d'O.S.P., assistantes sociales, orthophonistes, éducateurs, animateurs, formateurs d'adultes constituent un nombre non négligeable (27).

Mais la chose la plus bénéfique à la formation des chercheurs semble l'attitude exigeante des responsables, comme l'a affirmé M. DEBESSE : "la chose essentielle pour cela, c'est selon moi, d'être exigeant : exigeants dans les sujets de recherche 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 (28)".

Devant tous ces bénéfices de l'enseignement de sciences de l'éducation pour la recherche, la question primordiale pour les chercheurs tourne autour du problème concret des débouchés. Ayant réussi à faire reconnaître par l'administration l'importance des études pédagogique par la création de la maîtrise des sciences de l'éducation, dont le but principal est "d'assurer une solide formation aux futurs chercheurs en éducation", M. DEBESSE a-t-il obtenu "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 (29)" ? Etudiant six textes d'enquêtes effectuées entre 1969 et 1974, M. G. AVANZINI semble fournir une réponse négative ; après avoir analysé les textes, il a dû conclure : "l'examen de la population confirme la très forte originalité des étudiants en sciences de l'éducation. Leur nombre croissant atteste que l'enseignement qui leur est dispensé répond à un désir. Certes, leurs vœux sont hétérogènes : les uns sont plus préoccupés par la recherche et les autres par une formation

professionnelle ou l'action militante. Mais, si diverses, et également légitimes, que soient leurs motivations, ils se sont engagés dans une voie risquée, dont le terme apparaissait mal et ont montré, par la qualité de leur travaux intellectuels - mémoires de maîtrises ou thèses - la fécondité d'études qui ont souvent réussi à favoriser, outre divers types de promotions, l'émergence de leurs intérêts intellectuels. Mais l'intensité même de leur attente amène à déplorer plus vivement les obstacles opposés à sa satisfaction, les entraves apportées au développement des départements, l'incertitude maintenue sur leur avenir et leurs débouchés, enfin les tensions internes qui ralentissent les recherches. En définitive, un fâcheux contraste persiste entre le désir de formation et la pauvreté de débouchés qui correspondent à la compétence acquise (30).

Ainsi, nous voyons que, si la recherche pédagogique ne s'est pas développée comme souhaitaient ses partisans, c'est parce qu'elle rencontre des difficultés chez ses chercheurs eux-mêmes. Abstraction faite du nombre insuffisant des chercheurs, ce qui est déjà une difficulté majeure pour l'efficacité des recherches, le manque des chercheurs qualifiés ~~bénéficiaire~~ d'une formation incomplète (dans laquelle on note qu'avant la création des sciences de l'éducation en 1967, la formation pédagogique ait manqué aux chercheurs provenant des autres spécialités et la formation scientifique aux chercheurs provenant du corps enseignant et après cette date la mal-utilisation des chercheurs formés) se voit encore comme une difficulté plus grave à franchir. A ces deux difficultés s'en ajoutent deux autres, qui peuvent être considérées soit comme leurs origines, soit comme leurs causes. Il s'agit du fossé avec la pratique éducative, le chercheur n'ayant de bonnes relations ni avec les enseignants, ni avec l'administration, ni avec les parents d'élèves, ni même avec les élèves; et le régime insatisfaisant du métier de recherche en pédagogie qui, avant 1967, est considéré comme une activité marginale de l'éducation et, après cette date, n'offre guère de débouchés aux jeunes chercheurs formés. Quoi qu'il en soit, le chercheur en éducation, s'il n'est pas recruté **parmi les corps enseignants**, doit avoir besoin du concours de celui-ci. Il convient donc de s'interroger sur l'attitude du corps enseignant.

B - LES DIFFICULTES PROVENANT DES ENSEIGNANTS

Etant eux-mêmes la plupart du temps des enseignants, par leurs pensées et leurs activités scientifiques, les chercheurs, volontairement ou involontairement, ont exercé une influence non négligeable sur l'attitude des enseignants. Cette influence se voit d'autant plus nettement que se conjugue avec elle une série de faits sociaux et éducatifs qui "créent un climat plus favorable à la recherche

que nous avons évoqué au chapitre précédent (32).

De ce climat, peut-on espérer la collaboration étroite entre les enseignants et la recherche en éducation que G. de LANDSHEERE a esquissée dans "la formation des enseignants demain (33)" ? En réalité, si l'on a noté une évolution positive dans l'attitude des enseignants favorable à la recherche, on ne peut pas ne pas constater une autre attitude d'un grand nombre de ceux-là, très négative vis-à-vis de celle-ci, dans laquelle "dès que la recherche pédagogique tente, en France, de s'organiser de manière rigoureuse c'est-à-dire selon des modalités expérimentales, elle souleva l'opposition ou du moins la méfiance des instituteurs (34)".

En effet, à l'égard de la recherche, les enseignants n'avaient pas seulement deux attitudes opposées ci-dessus mais, comme le Professeur AVANZINI l'a signalé (35), on peut constater chez eux une indifférence passive. D'ailleurs, chez ceux qui sont convaincus de l'utilité et de l'efficacité de la recherche, on voit une autre attitude qui n'est guère favorable. Il s'agit de la réserve professionnelle. Enfin leur position hostile constitue une autre attitude. Mais, toutes suscitent des difficultés. Il est donc souhaitable de les étudier une à une pour en identifier les raisons.

I. Attitude réservée

L'attitude réservée ne se comprend pas dans l'ordre théorique, mais pratique. Il ne s'agit pas de la compréhension ou de l'acceptation de la recherche, mais de la réalisation. Informé et convaincu de son utilité et de son efficacité, l'enseignant ne s'est même pas autorisé à en entreprendre effectivement. Quelles sont les raisons de cette réserve ?

a. les contraintes de l'activité pédagogique

On a volontiers évoqué les contraintes de l'activité pédagogique: occupé par la pratique, l'enseignant n'aurait pas de temps. Si il s'agit de recherches fondamentales ou compliquées, qui impliquent des procédés poussés, s'élèvent à un niveau plus haut que la classe, se réalisent aux macro-systèmes ou supposent des points de théorie, il est évident qu'elles dépassent ce qu'on peut attendre de l'enseignant. A ce propos, J. GUGLIELMI a très bien fait remarquer que "les contraintes de l'activité pédagogique ne permettent pas au maître de faire une recherche qui implique une investigation analytique des processus éducatifs, un recul par rapport à l'action quotidienne, une sériation des

variables en jeu, la confection de plans expérimentaux, des points de vue théorique, etc. ; le maître n'en n'a ni le temps, ni les moyens, ce qui ne veut pas dire qu'il ne puisse pas momentanément ou définitivement devenir un chercheur. Pour cela, il faudrait qu'il arrête son activité pédagogique quotidienne (36)". En réalité on ne souhaite pas que le maître se substitue au chercheur, ni le chercheur se substitue au maître. On souhaite qu'ils collaborent dans leurs possibilités.

b. Les contrariétés hiérarchiques

Mais, si la collaboration entre l'enseignant et le chercheur est possible et souhaitable, est-elle exempte de toutes contrariétés ? La réalité semble donner une réponse hésitante, car toute la hiérarchie administrative pèse lourdement sur l'enseignant : engagé dans le travail de recherche qui suppose l'existence d'une équipe, l'instituteur se sent gêné en face d'un professeur d'université ou d'un inspecteur académique. M. Jean SIMON a très bien relevé cette observation réelle dans son petit livre sur "la pédagogie expérimentale" : "Il est très difficile de créer des équipes : le temps manque souvent car (dans le cas de Toulouse notamment) les enseignants qui collaborent à ces travaux assument leur charge d'enseignant : les contacts sont parfois difficiles entre les personnes qui appartiennent à divers ordres d'enseignement ou qui, dans un même ordre d'enseignement, ont des relations d'ordre hiérarchique (37)". Mais le même auteur a ajouté immédiatement : "cependant de tels obstacles ne sont pas insurmontables dès lors qu'existe un accord fondamental sur l'existence d'un problème et sur la nécessité de le résoudre. Ce n'est que par des travaux réunissant, dans une équipe, des praticiens et des expérimentalistes que la pédagogie expérimentale peut progresser utilement. Aux pédagogues et aux expérimentalistes en pédagogie, peuvent s'adjoindre divers spécialistes selon la nature du problème : biologistes, médecins, sociologue...(38)"

c. La contradiction pratique de l'institution pédagogique

A l'enseignant informé et convaincu de la recherche, peut être la difficulté la plus tragique et la plus difficile à surmonter sans risques, c'est ce qu'on peut appeler la contradiction pratique de l'institution pédagogique, qui se traduit par une différence entre les directives affichées et les applications réelles. Les auteurs de "la recherche en éducation" ont remarquablement relevé cette situation en écrivant : "un autre type de faits explique cette méfiance de l'enseignant à l'égard de la recherche : il connaît les contradictions qui opposent l'idéologie affichée de l'institution pédagogique à son idéologie explicite. Il sait par exemple que, dans les faits, les enseignants pratiquant des méthodes actives s'exposent à des sanctions alors que les instructions officielles ont prôné ces mêmes méthodes ; il a pu prendre connaissance de textes qui lui demandent de s'intéresser à la recherche, d'apprendre le langage du chercheur. Mais, il sait bien ^{qu'en} fait il lui est interdit de chercher sauf en s'intégrant

à une équipe dépendant d'organisations officielles et structurées. Dans la pratique, pour qui cela est-il possible parmi les enseignants du premier et du second degré ? Et combien d'enseignants du supérieur, farouches défenseurs de la recherche, refusent de participer à toute investigation scientifique (soit en ne répondant pas aux questionnaires devant servir de base à une enquête, soit en s'opposant à ce que leurs étudiants soient utilisés comme échantillons expérimentaux) ? (39)". Cette contradiction est d'autant plus grave quand l'administration, ayant des domaines d'intérêt plus limités que ceux de la recherche, utilisant plutôt des moyens politiques que des analyses scientifiques (40) se sépare de la recherche et s'endésintéresse, sinon s'y oppose comme nous venons de le voir plus haut.

d. Les risques professionnels

Conjointement, l'enseignant peut encore adopter une attitude réservée vis-à-vis de la recherche à cause de son propre statut qui, étant déjà bien insuffisant, peut être mis en cause par la recherche elle-même ; surtout dans la micro-recherche. C'est ce que MM. GUYOT, PUJADE-RENAUD et ZIMMERMAN, après avoir analysé quelques remarques de PIAGET, ont signalé. Ils écrivent : "les enseignants pris entre des multiplicités de demandes contradictoires, et placés dans un régime statutaire insatisfaisant ont souvent tendance à investir leur dynamisme ailleurs qu'à l'intérieur de l'école. A l'égard de la recherche, l'enseignant se sent donc particulièrement mis en cause sur le plan de son statut professionnel. Délégué par l'institution, engagé dans une pratique dont la perpétuation montre à ses yeux qu'elle a fait ses preuves, il se sait être le bouc émissaire immédiat des parents, des enseignants, de ses supérieurs hiérarchiques, et il craint fort de l'être également pour le chercheur (41)".

II. Attitude indifférente

Quoi qu'il en soit, ces difficultés sont assez superficielles et accidentelles. Il n'est pas impossible de les surmonter, d'autant plus que la réserve implique déjà le désir de l'action, sinon l'action elle-même. Ce qui est lamentable, c'est l'ignorance ou l'indifférence vis-à-vis de la recherche. A plusieurs reprises le Professeur AVANZINI a relevé cette attitude des enseignants à l'égard de la recherche. Elle paraît prendre son origine dans le manque d'information, le manque de formation et la constatation de la dégradation sociale de l'enseignement.

a. Le manque d'information

Plusieurs auteurs ont évoqué le problème du manque d'information comme une des raisons du retard de la recherche pédagogique en France. En réalité, la chose

n'était pas si mauvaise. Dans le deuxième chapitre, nous avons vu que la documentation de la recherche pédagogique s'est augmentée et améliorée à partir de 1954 et surtout à partir de 1967. Pour les documents primaires, ils sont très nombreux: la liste des revues intéressant la recherche pédagogique, sélectionnée par l'INRDP a compté 44 revues en 1967 (42) ; une bibliographie analytique (43) répertoriant les livres d'une quinzaine d'années, de 1958 à 1973 environ a présenté 3557 livres. En ce qui concerne les documents secondaires, ils ne sont pas moins nombreux que ceux d'autres disciplines, comme la psychologie, la sociologie, la philosophie... L'introduction à la recherche bibliographique en éducation de M. J. HASSENFORDER (44) en a recensé une centaine. Seulement les documents tertiaires de synthèse semblent encore rares.

Cette constatation du nombre des publications intéressant la recherche pédagogique à elles seules, abstraction faite des centres d'information et de documentation, abstraction faite aussi des conférences, des réunions, illustre bien l'abondance des informations diffusées. Le manque d'information, s'il existe, n'est donc pas le manque objectif, mais plutôt le manque subjectif, à savoir le désintérêt à l'égard des informations sur la recherche, grâce auxquelles la pénétration scientifique, qui est déjà difficile, a l'occasion de se réaliser (45). Mais d'où vient ce désintérêt ?

b. Le manque de formation pédagogique

Tombant d'accord avec M. LALLEZ (46), le Professeur AVANZINI a souligné qu'il tient à ce qu'ils n'ont pas reçu de formation suffisante pour respecter les impératifs de la démarche scientifique et comprendre le bien fondé des précautions méthodologique.

En effet, non seulement la formation méthodologique et/ou scientifique leur a manqué, mais la formation pédagogique professionnelle même leur a été distribuée d'une manière très insuffisante à cause de 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 niveau, qu'aux seuls instituteurs, mais aussi crainte et ressentie comme dangereuse, en raison de sa tendance protestataire que dénonçait DURKHEIM, (48)".

Vu cette "méprise" ou "défaveur", comme dit M. André GUY (49), de la pédagogie en général, on comprend fort bien que "les membres de l'enseignement secondaire et supérieur la méprisaient et plusieurs d'entre eux persévèrent dans cette attitude (50)". Cela explique les dates tardives (51) de l'enseignement de la pédagogie, ainsi que la précarité des chaires qui n'étaient point dues à la pédagogie elle-même (52), ou à la reconnaissance dont auraient enfin été l'objet son existence et son statut, mais
demeuraient

suspendues et subordonnées à l'influence personnelle de quelques universitaires et au réseau de solidarité qui unissait les membres du club. Ainsi "en fait, comme dit Pierre CHILOTTI, en dehors des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices où l'on en fait un peu, il faut bien dire que la formation professionnelle des enseignants ne lui accorde pas une bien grande place (53)".

A noter que, en principe, la formation professionnelle s'est effectuée chez les membres de l'enseignement primaire mais en réalité, ce ne sont pas tous ceux-ci qui l'ont, car la proportion d'enseignants qui possèdent une formation professionnelle à côté d'enseignants qui n'en possèdent pas est très faible : 27,30 % et 72,70 % respectivement. C'est ce que révèle une enquête réalisée en 1978 par Sarella HENRIQUEZ (54).

Conjointement à la proportion faible des enseignants qui ont reçu une formation professionnelle, le contenu de la formation et la manière de la dispenser ne s'avèrent guère suffisants, ni scientifiques. C'est ce qui a été constaté par A. BINET et un certain nombre de ses contemporains. Mais les choses ont-elles évolué depuis ? C'est un problème fort intéressant dont la réponse suppose une étude approfondie et une analyse perspicace. Elle dépasse notre cadre, nous nous contentons de relever quelques opinions des chercheurs dont la compétence en la matière est indéniablement acceptée.

Examinant le contenu de la formation pédagogique des enseignants, G. MIALARET a du avouer que : "Si sur le plan verbal, personne ne refuse l'idée d'une formation nécessaire des enseignants, la réalité conduit à d'autres constatations : part extrêmement réduite réservée à la formation pédagogique et, quand celle-ci est organisée, formation incomplète consacrée trop souvent à l'acquisition de techniques pratiques d'utilisation immédiate plutôt qu'à un ensemble de réflexions et d'informations qui puissent constituer des fondements solides à l'action éducative (55)".

En ce qui concerne la manière de dispenser cette formation, André GUY a constaté que : "l'allure qu'elle (la pédagogie) y est prise - et qu'elle garde trop souvent - n'est point séduisante : elle s'y est présentée comme une série manquant de recul, d'ouverture et parfois, de culture. Elle est alors considérée comme l'ensemble de recettes susceptibles d'apprendre "ce qu'il n'est pas permis d'ignorer" à tous les enfants quelle que soit leur origine, et le personnel enseignant primaire, formé à cette méthodologie à l'Ecole Normale est astreint à la suivre par les inspecteurs : sa possession et son respect fidèles sont aussi indispensables à des maîtres globalement considérés comme n'ayant pas assez de culture pour s'en passer ou pour innover (56).

La raison profonde de ce contenu pédagogique réduit et de cette méthode empirique semble dépendre des responsables qui s'en occupent. S'il est vrai que, selon

les mots de G. MIALARET : "la situation actuelle est invraisemblable et touche même au scandale puisque, en fait, aucune compétence particulière et officiellement reconnue en sciences de l'éducation n'est exigée pour être nommée dans un poste de psychopédagogie d'une école normale. Seul existe, pour l'enseignement technique, le professorat de psychopédagogie des ENNA. C'est dire que la didactique est confiée au professeur de la spécialité (qui n'a pas pour autant une compétence pédagogique au niveau de l'école primaire) et les aspects psychopédagogiques aux professeurs de philosophie dont la formation actuelle n'a rien à voir ni avec la psychologie de l'éducation, ni avec la pédagogie. Il n'est donc pas étonnant que la formation pédagogique soit mal assurée que les relations avec la pratique scolaire n'existent pas et que l'on voit baptisé du nom de formation pédagogique n'importe quoi (57)", on ne peut pas espérer un contenu pédagogique plus riche et une méthode de la traiter plus scientifique.

De cette formation si insuffisante, on n'est pas surpris en lisant le compte-rendu d'une enquête qui écrit : "pas de différence significative dans les attitudes et le comportement des enseignants normaliens et les non-normaliens, ni sur leur carrière (58). On ne s'étonne pas non plus du fait que "dans un tel climat, la pédagogie soit routinière, formelle, aussi rigide que peu sûre de ses bases et peu réfléchie philosophiquement" ni du fait que "la recherche n'ait alors aucune place : elle est même traitée plutôt comme inutile, sangrenue ou dangereuse (59)".

Mais peut-on se contenter d'imputer la responsabilité exclusivement aux responsables de la formation ? N'y-a-t-il pas une autre raison par laquelle les enseignants se montrent indifférents à l'égard de la recherche ?

c. La dégradation sociale de l'enseignement

En effet, si l'enseignant était et est indifférent à l'égard de la recherche, c'est aussi parce qu'il ne s'intéresse pas à son métier, qu'il constate dégradé dans les échelles sociales.

Etudiant la fonction enseignante dans la société française, l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques a révélé que des enseignants sont insatisfaits et mécontents de leurs métier : "peu nombreux sont ceux (les plus dynamiques) qui arrivent à mener une vie en harmonie avec eux-mêmes. Si les 2/3 des instituteurs s'estiment avantagés par rapport à la génération précédente (malgré les conditions souvent très difficiles de travail), à l'inverse les 2/3 des professeurs s'estiment désavantagés. Ainsi le mécontentement est d'autant plus fort que le milieu d'origine est plus élevé dans l'échelle sociale et ceci aussi bien pour les professeurs

que pour les instituteurs. Un bon tiers des enseignants aimeraient changer de profession (en particulier les instituteurs) mais aussi beaucoup d'entre eux voudraient changer de fonction et passer dans le secondaire ou dans le supérieur (pour les professeurs de l'enseignement du second degré). C'est là une situation inquiétante aggravée encore par les conditions de travail peu satisfaisantes (60)".

D'où vient ce mécontentement ? Ce même texte nous explique que cette insatisfaction "trouve son origine dans la distance trop grande entre la situation souhaitée et la situation vécue (61)". C'est-à-dire " les enseignants attachent effectivement un grand prix au prestige social de leur travail. Or ce prestige est en voie de disparition (62)".

Quatre facteurs sont proposés en vue d'expliquer la dépréciation progressive de la profession : 1. la modicité des salaires selon laquelle "il est certain que les enseignants dans leur ensemble, à qualification égale, sont moins rémunérés que leurs homologues du secteur privé. 2. La position relative de l'enseignement dans la société, qui est changée par le développement. 3. La féminisation du corps enseignant qui est un autre facteur très important de dépréciation. 4. et enfin la pénurie en personnel enseignant et le recrutement parallèle qui s'en suivit ainsi que son cortège de conséquences : baisse de la qualification, baisse de la qualité du corps enseignant, baisse au niveau de recrutement (63).

A ces quatre facteurs qui s'ordonnent en deux groupes : les facteurs sociaux et économiques, et qui ne sont pas loin des analyses de J. PIAGET(64) effectuées la même année, ni rendus défectueux par les analyses de Suzanne MOLLIO (65) publiées une dizaine d'années après, nous croyons qu'il faudrait ajouter les facteurs fonctionnels, par lesquels, tirailé entre les fonctions de plus en plus diversifiées et imprécises, l'enseignant devient une fois de plus l'objet de la dépréciation, d'autant plus que, actuellement, émergent des fonctions nouvelles (66). Déjà en 1969, les experts en éducation réunis à Hambourg ont noté que "A notre époque, les enseignants ne sont plus de simples propagateurs de connaissances. D'autres sources et les moyens de grande information sont devenus leurs concurrents dans une véritable course, et qui sont destinés à attirer l'attention des élèves. Dans cette situation, la tâche principale de l'enseignant est maintenant d'aider les jeunes à s'en sortir avec toutes les sources désordonnées de renseignements, et à les ordonner d'une certaine façon. Ils doivent être à même de pouvoir apprécier et distinguer ce qui est utile au développement de l'individu et de la société, ne communiquant pas seulement ce qui est approprié à un certain moment, mais aussi ce qui peut être intéressant à l'avenir... En plus de ces devoirs antérieurs, il y a maintenant les responsabilités d'un guide personnel, et presque de "parents" devant enseigner à des jeunes la façon de prendre des décisions pour s'adapter dans une civilisation en perpétuelle et rapide évolution. En tant que spécialiste devant faire face à une situation complexe, on lui demande de dispenser

un enseignement personnel, avec ces moyens de grande information, et lui seul peut savoir s'il se considère comme un technicien ou comme un chef moral pédagogique (67).

III. Attitude hostile

Poussant plus loin l'analyse pour se demander pourquoi la réaction du corps enseignant est si indifférente à l'égard de la recherche, le Professeur AVANZINI, après avoir opposé les différentes observations et réflexions, a dû conclure que : "puisque, une fois obtenues, les conclusions de l'approche méthodique ont peu de poids, ce n'est pas l'omission de celle-ci qui explique l'indifférence dans laquelle laissèrent les tentatives de rénovation ; c'est au contraire cette indifférence même qui fit négliger le souci de contrôle. Plus que sa faible emprise, qui en supposerait le développement antérieur, c'est le faible essor de la recherche, c'est-à-dire du souhait de la conduire, qui est significatif... En d'autres termes, il faut abandonner l'hypothèse selon laquelle la fidélité du corps enseignant à la pratique traditionnelle tiendrait à ce que, malgré un vif désir de transformation, il n'oserait pas adhérer à des procédures neuves qu'il apprécierait, mais qui n'auraient pas encore démontré leur valeur. Sans doute serait-il plus justifié d'estimer d'une part que ceux qui ont un projet de substitution ne veulent ou ne peuvent le soumettre à l'expérience en raison des oppositions qu'il soulèverait et, d'autre part, que, malgré certaines apparences, les autres n'investissent pas d'ores et déjà une solution de rechange pour l'adoption et la reconnaissance de laquelle ils seraient prêts à militer (68). La raison la plus profonde à laquelle l'enseignant est indifférent à la recherche semble résider plutôt à l'intérieur de lui-même qu'à l'extérieur, il s'agit de son esprit empirique, qui selon le terme de R. BUYSE est nettement prépondérant en France (69). Quoique dénoncé par A. BINET, Th SIMON, R. BUYSE et tant d'autres auteurs, cet esprit est-il déjà tout à fait disparu ? On saurait employer les mêmes paroles de S. ROLLER : "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(70)".

Menant une enquête sur "les attentes de jeunes enseignants au début de leur fonction auprès de 72 jeunes professeurs certifiés stagiaires qui effectuaient leur année de formation pratique au Centre Pédagogique Régional d'Orléans en 1971-1972 M. Antoine PROST (71) est arrivé aux quatre conclusions suivantes qui sont très significatives en ce qui concerne l'attitude des enseignants à l'égard de leur formation :

"Nous avons constaté en premier lieu la prédominance, dans la situation française, d'une attitude majoritaire très fidèle à la tradition, méfiante envers la psychologie ou la sociologie, attentive à l'exemple et aux conseils des anciens. Face à ce modèle prépondérant, aucun contre-modèle ne se dessine, mais plutôt des contestations partielles, qui valorisent la relation pédagogique ou la matière enseignée, en les opposant d'ailleurs plus qu'en les conjuguant. Simultanément, les attitudes individuelles de chaque stagiaire semblent s'expliquer par une pluralité de facteurs, dont

la discipline et l'expérience pédagogique antérieure sont les plus importants, mais qui jouent ensemble de façon complexe, interdisant toute typologie simpliste. La complexité des attentes individuelles répond ainsi à la complexité des structures de formation possibles. Au vrai, ce sont les deux faces d'un même phénomène. "Une telle analyse fournit à qui voudrait mettre sur pieds une formation pédagogique adaptée aux attentes du public plusieurs enseignements précieux. Et tout d'abord, elle suggère qu'il serait bien téméraire de vouloir répondre aux besoins des stagiaires par un seul type de formation : l'attente est trop diverse pour qu'une réponse unique soit satisfaisante."

"En second lieu elle permet de prévoir quels sont, en dehors de l'imitation des anciens, même des jeunes anciens, les types de formation qui ont le plus de chances d'être bien acceptés : la réflexion sur les comportements et attitudes de chacun envers les élèves, effectuée sans doute sous forme de discussion entre stagiaires, et d'autre part la réflexion sur la méthodologie des disciplines et les pédagogies qui peuvent s'en inspirer. Ces deux démarches cependant semblent, pour le moment, difficiles à concilier, et il pourrait être meilleur de les offrir au choix des stagiaires."

"Troisième conclusion pratique : un enseignement systématique de psychologie ou de sociologie se heurterait à des résistances, du moins s'il était placé au début de la formation. Nous avons constaté en effet que l'expérience pouvait inciter dans certains cas les professeurs à chercher dans un approfondissement de ce type l'élément de formation dont ils ont besoin. La réflexion sur les attitudes, comme celle sur les apprentissages, conduisent d'ailleurs presque nécessairement à la psychologie individuelle ou collective. Il aurait été intéressant de renouveler l'enquête à la fin de la période de formation des stagiaires : peut-être sur ce point leurs attentes exprimées auraient-elles été fort différentes de ce qu'elles étaient au mois d'octobre."

"Dernière conclusion pratique : on peut s'attendre à ce que les jeunes professeurs en formation réagissent de façon plus ou moins conformiste, suivant les disciplines qu'ils enseignent, et suivant leur expérience pédagogique. Pour qui voudrait par exemple constituer des groupes de stagiaires, ces indications de tendance, pour n'être pas d'une certitude absolue, pourraient être précieuses."

"Une chose est sûre en tout cas : dès qu'on abandonne l'approche normative, il devient singulièrement difficile de savoir comment former les professeurs, dans le système éducatif français d'aujourd'hui. Il fallait prendre la mesure de cette complexité pour conjurer les mauvais démons des mesures uniformes et des solutions toutes faites."

Comment expliquer cette attitude, qui ne peut être qualifiée que d'empirique et qui, implicitement, s'oppose à la recherche ? M. G. MIALARET expose deux raisons : l'une de l'ordre pratique et l'autre de l'ordre philosophique : "Beaucoup d'éducateurs ne voient absolument pas la nécessité d'une recherche pédagogique. Installés dans une routine-qui ne manque pas toujours d'efficacité - ils estiment que "l'expérience"

acquise est suffisante et qu'elle vaut largement tous les travaux entrepris par ceux que l'on appelle "médaigneusement" des chercheurs. D'autres, et pour des raisons plus sérieuses, refusent le principe d'une recherche scientifique dans le domaine de l'humain et arguant du fait que l'éducation est un art, confondent le domaine de l'action et celui de la réflexion sur l'action, croyant qu'une analyse scientifique de l'action pédagogique risque de détruire l'échange, la communication indispensable à l'éducation, comme si le fait d'étudier les lois de la chute des corps empêchait les feuilles mortes de tomber en automne (72)".

Dans un article sur "l'attitude du corps enseignant face à la recherche (73) récemment publié, le Professeur AVANZINI a remarquablement analysé la situation actuelle. Constatant le fait de l'opposition des enseignants à l'égard de la recherche, il en a relevé trois raisons : tout d'abord si l'enseignant est opposé à la recherche c'est parce que "les recherches entreprises ou tentées sont fréquemment étrangères à ses préoccupations, c'est-à-dire ses difficultés quotidiennes d'enseignement". La deuxième raison a plutôt un caractère pratique et/ou affectif, par lequel, "le professeur, en effet, et c'est normal, incline à croire que la réussite de ses élèves est suspendue à son habileté propre, à son ingéniosité didactique, à l'intensité persévérante de ses efforts, voir au rayonnement de sa personnalité. Et il en est d'autant plus convaincu que son investissement affectif est plus poussé. Dès lors la recherche scientifique est irrémédiablement mal reçue de lui, dans l'exacte mesure où elle lui semble le déposséder de son initiative au profit d'une didactique anonyme et comme issue d'un laboratoire". Enfin la troisième raison a une emprise beaucoup plus considérable. Il s'agit des finalités auxquelles toute didactique est liée et sur lesquelles "les controverses philosophiques, idéologiques et politiques retentissent en termes d'inhibition sur la recherche".

Mais l'éducation elle-même, étant l'objet de deux démarches différentes : l'une de type normatif et l'autre de type descriptif et objectif, comme a souligné le même professeur (73), n'est-elle pas elle-même l'origine de cette attitude ? Sont-ce ces deux démarches différentes qui, "tant à cause d'usages persistants que de l'équivoque créée par la dualité des types d'investigation : philosophie et scientifique (74)" ont créé l'incertitude chez les enseignants, laquelle n'est pas sans gêner la communication entre les chercheurs et les enseignants, ni sans doute sans restreindre l'efficacité de leurs travaux.

IV. Attitude contradictoire

Les observations précédentes, outre les positions différentes des enseignants à l'égard de la recherche, révèlent une autre attitude que l'on ne peut **qualifier autrement** que de contradictoire : la possibilité logique de la recherche se heurte aux difficultés réelles de l'ordre professionnel ; la nécessité

de la recherche s'oppose au manque d'informations, de formation et à la dégradation de l'enseignement ; l'efficacité de la recherche se confronte aux traditions, aux convictions philosophiques, aux raisons affectives et même aux démarches par lesquelles l'éducation est étudiée. D'où vient cette attitude, qui se voit non seulement au niveau collectif du corps enseignant , mais aussi à son niveau individuel ?

Après avoir opposé deux séries de facteurs qui pèsent de façon contradictoire sur le corps enseignant , le Professeur AVANZINI (75) a précisé six conditions auxquelles l'issue de leur affrontement lui paraît suspendue : 1. l'essor des structures de recherche. 2. les conditions des relations de la recherche avec les pouvoirs administratifs et politiques. 3. Le désintérêt ou la méfiance de l'université et de l'opinion publique. 4. la formation du corps enseignant. 5. Le consensus autre que verbal sur le rôle, les objectifs et les finalités de l'instruction scolaire, de l'instruction et de l'éducation intellectuelle, donc sur le didactique. 6. La relation entre recherche et militarisme pédagogique.

Telles sont les attitudes du corps enseignant, qui, paraît-il, exposent la recherche pédagogique à un nombre de difficultés, nullement les moindres, auxquelles il serait irréal de négliger d'ajouter celles qui proviennent de l'administration éducative. Seulement, celle-ci prenant ses origines, la plupart de temps, dans le corps enseignant, n'en est pas très différente, sauf que , bénéficiant du pouvoir de décision, elle voit encore de manière plus restreinte le développement de la recherche (76). Quoi qu'il en soit, ni le corps enseignant, ni l'administration éducative ne sont isolés; ils se trouvent au sein d'une société dont ils ne sont pas tout à fait indépendants. Il convient donc d'interroger celle-ci : pose-t-elle des problèmes à la recherche pédagogique ? La facilite-t-elle ou la retarde-t-elle ? Dans quelle mesure ?

C. LES DIFFICULTES PROVENANT DE LA SOCIETE

A ce propos, le problème ne consiste pas à s'interroger sur la nature des difficultés, car si les difficultés scientifiques (77) proviennent de la recherche pédagogique elle-même et sont, en quelque sorte, internes, les difficultés humaines, notamment sociales, sont plutôt externes, puisqu'elles ne proviennent pas de la recherche pédagogique elle-même, mais de quelque chose d'extérieur à elle. D'autre part, comme nous l'avons signalé plus haut, elles consistent en ce que la société n'accepte pas cette recherche. Cette non-acceptation, de quelque manière qu'elle se manifeste, directe, indirecte, négative,

positive, constitue toujours des obstacles; ceux-ci appartiennent donc à l'ordre de la mentalité, de l'idéologie, et sont, par conséquent, d'ordre théorique.

Le problème ne consiste pas non plus à s'interroger sur l'existence de ces difficultés ressenties par tous les chercheurs. Déjà A. BINET (78) signale leur existence, en relevant la mentalité de ses contemporains. De même, R. BUYSE (79, comme nous venons de le mentionner, releva celles qui proviennent de la société. J. PIAGET (80) a mis en lumière un climat social qui sous-estime non seulement la recherche pédagogique mais, de façon plus vaste, l'éducation elle-même, en réservant aux enseignants un statut médiocre et une considération très faible. M. DEBESSE, à plusieurs reprises, s'interroge sur la 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 (81) ?". G. MIALARET (82) n'est pas moins conscient de ces difficultés qui proviennent de deux côtés extrêmes, soit d'une imprécision des néophytes enthousiastes, soit d'un refus total de la possibilité de la recherche pédagogique. Quant à L. LEHRAND, tout en notant "des aspects très positifs qui prouvent que la recherche pédagogique en France se développe et se précise (83)", il n'est pas plus optimiste. Faisant le point en 1973, il a signalé une situation ambiguë, si bien que "la recherche pédagogique inquiète (84)". Chercheur et professeur éminent en sciences de l'éducation, membre, puis secrétaire général et actuellement président de la Société d'Alfred BINET et Théodore SIMON, G. AVANZINI a non seulement signalé des difficultés dans ses articles (85), mais les a aussi analysées sagacement dans des études très approfondies. Dès 1969, dans l'étude sur la contribution d'Alfred BINET à la pédagogie scientifique (86) il s'est posé la question de l'échec de la pédagogie expérimentale en s'interrogeant sur celui d'A. BINET. En 1975, dans la grande oeuvre sur "l'Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire", il a consacré tout un chapitre sur "les inhibitions de la recherche pédagogique (87)". En 1976, tout son travail de l'introduction aux sciences de l'éducation est absorbé par la préoccupation cherchant à comprendre et à faire comprendre "pourquoi ayant une validité bien légitime et des chances bien avantageuses, la recherche pédagogique stagne ? On note là que son efficacité n'est point remarquable ; beaucoup même en proclamant l'inutilité et la validité (88)".

Ces quelques constatations des chercheurs les plus éminents reconnaissant l'existence des difficultés sociales nous posent une question assez importante : pourquoi et dans quelle mesure la société peut-elle causer des difficultés à la

recherche pédagogique ? En effet, celle-ci a des phases différentes : la réalisation, l'application et l'enseignement (89). Abstraction faite de la phase de l'enseignement qui a un caractère tout à fait théorique et concerne plutôt les sciences de l'éducation, nous allons, pour que la réponse soit plus claire et plus concrète, étudier les difficultés rencontrées dans la phase de la réalisation de la recherche et ensuite dans la phase de son application.

I. Les difficultés rencontrées dans la réalisation de la recherche

Etant le berceau de toutes les activités humaines, parmi lesquelles se trouvent les activités scientifiques, la société ou, plus exactement, l'esprit de la société dans un temps et un lieu déterminés exerce une influence non négligeable sur les résultats de ces activités. Dans le chapitre II, nous avons évoqué l'esprit positiviste surgissant à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle. La question qui se pose à nous n'est point celle de sa naissance mais de son influence sur la société pour qu'elle en accepte les principes : au début de notre siècle, a-t-elle accepté l'esprit expérimental dans lequel la recherche est née et est réalisée ?

a. D'une manière générale, la réponse semble négative. Une observation d'un philosophe et romancier français, Julien BENDA (1867 - 1956) nous fait connaître que le français moyen place l'homme de lettre au sommet de l'échelle de l'esprit, et la méthode la meilleure, sinon la seule, pour atteindre la vérité est l'intuition. Il écrit : "le français, le mondain français, ne croit pas à la vérité scientifique, ou plutôt il y croit, car, au fond, nul n'est moins nihiliste, mais il pense que son bonheur intellectuel veut qu'il n'y croie pas et soutienne que sur tout sujet il n'y a pas d'autre affirmation valable que nos impressions personnelles et du moment présent, d'où sa religion pour l'homme de lettres, qui lui représente l'incarnation de ce subjectivisme, et qui, en outre, depuis le romantisme, s'en est fait la doctrine... l'étranger, en faisant de l'universitaire le suprême intellectuel, montre qu'il croit à la méthode, à l'investigation lente et ardue et à son efficacité : alors que le français, en plaçant l'homme de lettres au sommet de l'échelle de l'esprit, exprime que, pour lui, cet humble labeur est le lot des infirmes, que la seule et vraie voie pour atteindre à la vérité est la vision soudaine et générale, "l'intuition", dont le littérateur est le symbole."

"Je dis la seule voie, car pour ce que l'intuition ait une grande part dans la découverte de la vérité, l'universitaire ne l'a jamais nié, quoi que prétendent ses détracteurs.

"Ajoutons que, par cette religion de l'intuition exempte de tout travail, le mondain français se porte lui-même au sommet de l'intellectualité, étant toujours

prêt à statuer, comme le héros de la critique de l'école des femmes, que les personnes de sa qualité savent tout sans avoir rien appris.

"D'ailleurs, tout homme du monde en France, et plus encore toute femme, se regarde comme un littérateur en puissance (90)".

b. Un autre français, le sociologue Gabriel le BRAS, montre une autre forme d'esprit des français : ils passent pour intellectuels, rationalistes, juristes. Il écrit : "ce qui frappe le plus tous les observateurs étrangers, c'est la forme d'esprit des français : ils passent pour intellectuels, rationalistes, juristes, à la différence des anglais, pratiques, empiriques, casuistes ; des allemands qu'emporte l'élan vital ; de l'espagnol, passionné, mystique, théologien. Les français ne repoussent point ce jugement dont ils évaluent rarement la part critique, parce qu'il est plus facile d'accepter les formules que d'emprunter l'esprit des autres pour se juger soi-même. Ils se tiennent sans modestie pour un peuple très intelligent, orateur et malin. Nous dirions plutôt qu'ils sont raisonneurs avec un penchant oratoire et procédurier, usant de leur intelligence pour comprendre, pour construire et pour détruire. Un français veut comprendre, ou pour le moins avoir l'air de comprendre chacune de ses opérations. D'autres peuples professent la soumission absolue à la nécessité quotidienne ou à ceux qui ont mission de les guider. Rien au contraire de plus désolant pour un français que d'avoir à se soumettre aveuglément. On connaît sa maxime de désespoir : "Il ne faut pas chercher à comprendre". D'où les définitions, les explications, les justifications qui occupent toujours sa cervelle, dès qu'il s'est évadé de l'analphabétisme. Ces exercices, il les fait au profit de la construction des idées et des formes ; il aime les idées générales, les synthèses, les systèmes. Le but de ses analyses est toujours d'aboutir à des formules et il a une certaine propension à limer des formules, quitte à les justifier. De ces formules, s'il a un embryon de culture, il compose des synthèses, où son goût de l'universel se complait et des systèmes qui exercent sa passion logique, parfois au détriment de la réalité. En tous ses yeux intellectuels, le français montre beaucoup de vivacité, de brillant, et surtout d'ordre, de clarté.

"Son goût de la clarté procède à la fois d'une certaine paresse, qui le détourne des approfondissements, des complications, d'un souci de n'être point dupe, et de l'exemple donné par une société dirigeante, depuis deux millénaires entraînée à la composition et à la dialectique. Le goût de l'ordre est dans la tradition classique : les romains l'ont inculqué à la Gaule, l'influence durable des rhéteurs, la renaissance justinienne et aristotélicienne, l'humanisme, le programme des Jésuites, puis de l'Université entretiennent les habitudes antiques.

" Les qualités de l'esprit français sont un bien très précieux au monde entier. Savants, écrivains, conférenciers répandent^{en} tous pays le culte des divisions harmonieuses, des formules limpides et parfois d'une réserve souriante dans les

conclusions . Le risque, c'est dans la masse une certaine légèreté qui néglige les zones d'ombre de la pensée, simplifie à l'excès les décisions ou les complique par un excès de logique abstraite, résout quelquefois une difficulté par une élégante boutade (91)".

c. De ces deux attitudes générales à savoir le culte des lettres, avec l'intuition au sommet dans la découverte de la vérité, et l'esprit rationaliste, avec un excès de logique abstraite, qu'est-ce qui passe dans le domaine de l'éducation ? Dans un article sur les caractères principaux de la pédagogie française, Louis DUGAS a relevé qu'elle est "profondément imbue de l'esprit philosophique". Écoutons le : "La pédagogie d'un pays est caractérisée bien mieux par l'esprit qui l'anime, par le système d'idées auquel ^{elle} se réfère que par les techniques qu'elle recommande ou qu'elle pratique. Cela est particulièrement vrai de la pédagogie française profondément imbue de l'esprit philosophique.

"Si on veut faire un exposé fidèle de cette pédagogie, il convient de donner à chacune des parties, dont elle se compose, la philosophie, la science et la technique, son importance relative.

Or, dans l'esprit de la majorité des français (les professionnels mis à part et encore pas tous), la philosophie de l'éducation dépasse de beaucoup en importance la science de l'éducation et sa technique.

"On fait peu de cas en France de ce que j'ai appelé la pédagogie ; on croit qu'il n'y a pas à s'en préoccuper, à s'en mettre en peine, qu'il suffit d'avoir une idée directrice ou théorie de l'éducation ; cette théorie étant posée, la pratique suit au gré et suivant l'inspiration de chacun, ou bien c'est affaire de routine et de métier. De là, un scepticisme pédagogique d'un genre spécial. Nous avons peine à nous défaire des préjugés traditionnels à l'égard des pédagogues (terme injurieux, synonyme de pédant) et de leur science qui nous paraît minutieuse et vaine. Nous avons donc peu ou point de pédagogie, au sens où les Américains l'entendent, c'est-à-dire comme science spéciale et art professionnel, et nous ne nous soucions pas d'en avoir, parce que nous croyons pouvoir nous en passer."

"Mais si le public se désintéresse du côté professionnel ou technique de l'éducation, soit parce qu'il se récuse comme incompetent, soit parce qu'il n'y attache qu'une importance médiocre, le problème philosophique le passionne".

"Voilà pourquoi notre littérature pédagogique abonde en considérations générales sur le sens et la valeur de l'éducation, sur sa portée sociale, sur son esprit et ses tendances : démocratique, laïque, humanitaire ; sur son caractère désintéressé ou utilitaire, etc... ; parfois, il semble que l'on perde quelque peu de vue l'éducation elle-même, qu'on s'attache surtout, sinon exclusivement, à ce qu'elle implique et à ce qui souvent la dépasse ; on met en elle tant d'espérance, qu'on ne consent pas à l'enfermer dans son humble tâche et qu'à force d'étendre ses attributions, on ne suffit plus à les remplir et on compromet le succès."

"On a l'esprit tourné vers ses fins les plus élevées et c'est parce que les questions d'éducation sont portées, si on peut dire, à ces hauteurs philosophiques, qu'elles excitent tant d'intérêt et de passion ; lorsqu'elles prennent, comme il arrive une tournure politique irritante et fâcheuse ; c'est encore le plus souvent au fond, d'une doctrine philosophique qu'il s'agit... Philosopher, c'est, qu'on le veuille ou non, implicitement ou explicitement, prendre position sur le problème de l'éducation. Tout philosophe est un pédagogue. Mais ce ne sont pas seulement les philosophes, ce sont tous les écrivains, au moins tous ceux qui méritent le nom de penseurs, plus généralement tous les esprits réfléchis, qui ont une théorie de l'éducation. L'orifinalité de la pédagogie française, c'est d'être une pédagogie d'honnêtes gens et qui s'adresse à tous les honnêtes gens.

"Je prends ce mot au sens du XVIIe siècle : l'honnête homme c'est le contraire du professionnel, de l'homme de métier ; c'est celui qui ne réclame d'aucune compétence spéciale, mais qui, par le seul usage de l'expérience (? !) et de la raison, se reconnaît et est reconnu compétent dans toutes les choses qui ne relèvent que de la raison et de l'expérience commune.

"Les honnêtes gens sont "les gens universels qui ne veulent point d'enseignement. Ils ne sont pas appelés ni poètes, ni géomètres, etc... mais ils sont tout cela et juges de tous ceux-là" (Pascal). Or, en matière d'éducation, principalement les gens du commun, quand ils sont honnêtes gens, croient avoir leur mot à dire et pouvoir faire la leçon (!) aux gens du métier quand ceux-ci n'ont pour eux que le métier et manquent de jugement ou ont le jugement faussé par l'étroitesse de vues que le métier souvent crée et toujours développe.

"C'a été longtemps et c'est toujours à quelque degré le caractère distinctif et foncièrement original de la pédagogie française d'être une pédagogie de gens du monde, non de professionnels, le monde dont je parle étant pris au sens large, n'excluant personne, sauf les cuistres et les pédants et étant composé d'esprits cultivés et surtout libres, c'est-à-dire dégagés de tous préjugés, de toute habitude ou routine professionnelle.

"Ainsi, c'est un fait bien remarquable qu'en France presque tous les maîtres de la science (?) pédagogique, et les plus grands, Rabelais, Montaigne, Rousseau sont étrangers à la pratique de cette science, n'ont point fait, ni n'auraient voulu faire métier d'éducateur, sont des théoriciens, des philosophes, des hommes à idées, je dirais : des amateurs, si le mot n'avait pas un sens péjoratif que je n'entends pas lui donner...

"(La pédagogie française) accorde une grande place à la discussion des méthodes, elle a l'engouement des programmes nets, définis, clairs et tranchants.

Mais elle se sauve de l'absolu par la mobilité, la facilité du changement. Il est un point pourtant sur lequel elle ne change guère : elle veut que le raisonnement ait toujours le premier rôle. Toutes les méthodes sont raisonnées : il y a

une méthode raisonnée pour apprendre à lire aux enfants, c'est celle, si remarquable, que PASCAL a inventée, le syllabaire substitué à l'abécédaire; il y en a une autre pour leur apprendre à écrire, à composer, etc. . Tous nos livres élémentaires portent ce titre: méthode raisonnée de ... et personne ne le trouve ambitieux, ni ne songe à en sourire (92)".

II. Les difficultés rencontrées dans l'application de la recherche

Ce sont là des attitudes générales qui constituent, sans aucun doute, de graves difficultés à la recherche dans sa phase de réalisation. Mais toute recherche, au moins dans sa phase d'application, implique des nouveautés, sinon au niveau du changement, du moins à celui de l'amélioration. La société française les accepte-t-elle facilement ? A cette question qui n'est pas posée exclusivement à elle, mais à toute société, la réponse semble hésitante, comme l'a remarquablement démontré P. AVANZINI dans son oeuvre dont la problématique principale consiste dans la question "immobilisme, changement évolutif ou mutation des méthodes d'enseignement de l'école française? (93)" : non seulement des preuves de l'immobilisme se présentent (94), mais aussi des signes de mutation se voient (95). Avant lui, en 1972, J. HASSENFORDER, étudiant l'enseignement et l'innovation, a dû constater un dualisme: "développement et retard de l'innovation en France" (96). D'une manière plus directe et concrète, L. LEGRAND affirme : j'ai l'impression qu'à cet égard, la situation se dégrade: le goût d'innover est moins à l'ordre du jour. On a de plus en plus l'impression que la volonté d'innovation dans l'ensemble du corps enseignant se heurte à de telles incompréhensions, à de telles difficultés, qu'elle a tendance à s'éteindre (97)". Pourquoi cette hésitation et cette difficulté ? Pourquoi la société accente-t-elle difficilement les applications de la recherche ?

a. En se demandant "pourquoi l'innovation en France manque d'intensité", J. HASSENFORDER en a trouvé la raison principale dans un conservatisme qui se caractérise d'une manière générale par la force des résistances au changement ou par la défense obstinée de la tradition; et, dans le cas de l'enseignement public français, par "des formes d'enseignement en provenance de ses origines napoléoniennes et dans certains secteurs, par un esprit de méfiance vis-à-vis du monde extérieur, sous-produit décadent du complexe politico-religieux qui a prévalu

en son sein à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle (98)". Partageant cette idée, les auteurs de "La recherche en éducation"(99) interprètent cet esprit conservateur par deux facteurs : la socialisation de l'éducation par laquelle "tout enseignant, tout chercheur, même non-enseignant, porte la trace du "conditionnement" au respect de l'autorité qu'ont su lui inculquer les contraintes scolaires et éducatives en le socialisant à travers des normes coercitives ou permissives. L'intériorisation de ces normes introduit une résistance inconsciente (ou consciente) aux changements et tend à figer objectifs et finalités pédagogiques ou éducatifs"; et la méfiance vis-à-vis de la recherche en raison de la "banalité" de l'éducation, de la mauvaise formation des maîtres et du manque de l'information.

b. Parlant de cette stagnation, J. AVANZINI insiste sur le fait que cette faible efficacité est imputable "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... et ainsi on s'efforcera soit de la neutraliser, soit de la combattre (100)". Cette imputation, selon le même auteur, ne consiste pas dans l'alternance, relevée par MM. FUYOT, PUJADE-RENAUD et ZIMMERMAN, d'une recherche "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 condamne à un mode d'existence précaire et limité "; car, "d'abord on ignore la frontière entre "l'intérieur"; ensuite, ces deux positions ne comportent pas nécessairement les conséquences que ces auteurs disent (101). Elle se trouve plutôt dans ce que "le discours sociologique ou psychologique des sciences de l'éducation constitue bien, vu la force intrinsèque des idées, une autre politique (102)". C'est aussi l'idée de MM. PROST (103) et REUCHLIN (104) sur l'éducation et la recherche en général, et de M. LEGRAND (105) sur la recherche pédagogique en particulier. Ce dernier, pour éviter des mal-entendus du public qui "ne la connaît pas", a dû expliquer clairement que : "le grand public confond toujours recherche pédagogique, innovation pédagogique, mouvement pédagogique si bien que tout ce qui apparaît comme innovation, comme nouveauté, et qui est quelquefois très hasardeux ou très marqué politiquement, est immédiatement assimilé à la recherche pédagogique. Or la recherche pédagogique, ce n'est pas du tout cela. Qu'elle soit exclusivement descriptive ou qu'elle soit innovation au niveau de la classe, la recherche a pour moteur principal une reconnaissance aussi précise que possible des conditions de fonctionnement

du système éducatif et de son amélioration. Cela ne veut pas dire que les recherches que nous engageons n'ont pas une certaine orientation politique, mais jusqu'à preuve du contraire, cette orientation est celle de l'Etat républicain; toutes les recherches que nous faisons servent à améliorer l'orientation, à individualiser l'enseignement, à développer l'autonomie. Alors, si ces recherches peuvent être dites "politiques", elles le sont par là; et je ne pense pas que l'on puisse critiquer cette orientation (106)".

En réalité, non seulement la recherche pédagogique mais aussi les sciences de l'éducation, méprisées et ressenties comme dangereuses, ont été l'objet de l'inquiétude soulevée par une politisation des universités. M. AVANZINI a relevé ici deux courants différents : "les uns par exemple M. CAPELLE ou M. DELOPPE, redoutent qu'elles facilitent la diffusion des diverses variétés de Marxisme, à l'opposé, d'autres notamment parmi des spécialistes même nourrissent la conviction qu'elles propagent 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 (107)".

En réalité, de quelque statut qu'il s'agisse: communautaire, épistémologique ou éthique et quelque fonction qu'elle assume, régulatrice ou novatrice, la recherche pédagogique a toujours une vocation bien définie, à savoir la contribution à l'optimisation du système éducatif; du fait qu'elle "est institutionnalisée, ce qui veut dire qu'elle est rattachée, très officiellement, à des départements de l'instruction publique et, de ce fait, à l'Etat", cette contribution suppose que la recherche pédagogique ait le pouvoir et ait part au Gouvernement; et ainsi de près ou de loin, elle se trouve soumise à la politique de l'Etat (108).

c. Non que les courants politiques ne gênent pas la recherche pédagogique, mais pour comprendre mieux l'ampleur et la profondeur des difficultés politico-sociales, M. AVANZINI (109) a relevé que la position des sciences de l'éducation et, par conséquent, de la recherche pédagogique est paradoxale : "soit, en effet, elles (les sciences de l'éducation) s'assignent 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 de leurs effets que de leur essor; 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 (110)". Partageant cette idée, M. DEBESSE (111) a conclu, avec M. COOMBS (112), à la crise de l'éducation et s'inquiète de l'avenir des sciences de l'éducation ainsi que de la recherche pédagogique. S'il en est ainsi, c'est-à-dire "crises de la société, crises de l'enseignement (113)" faudrait-il chercher un projet éducatif impliquant une finalité dominante, à laquelle non seulement "le règlement des problèmes particuliers" mais aussi "l'orientation même de la recherche sont subordonnés" et qui constitue "le paramètre décisif de l'éducation" ? C'est la question que se pose Guy AVANZINI (114) et, à laquelle, après une analyse bien détaillée et concrète de l'état actuel en France, il a dû répondre négativement : "sans doute n'a-t-on jamais mieux que maintenant perçu les finalités sont à la fois indispensables et introuvables".

En conséquence de la réflexion sur les difficultés humaines rencontrées par la recherche pédagogique, vu leur nombre, on est tenté d'être pessimiste. Certes, elles sont assez nombreuses et suffisamment embarrassantes, mais que l'on ne s'y perde pas car, si nombreuses et inquiétantes soient-elles, elles ne sont pas toutes insurmontables. Le fait que l'éducation n'est plus sous-estimée comme autrefois ne montre-t-il pas que celle-ci s'est vulgarisée, que le niveau d'enseignement général s'élève au fur et à mesure et que le nombre des instruits s'augmente ? Est-ce une raison de joie ou de tristesse ? La mentalité empirique de la société, si profonde soit-elle, ne s'est-elle pas diminuée au profit de l'esprit scientifique dont tant de signes font preuves, tels que le développement des sciences et techniques, la division du travail, etc.. En ce qui concerne la formation, quoique n'étant pas encore parfaite, n'a-t-elle pas offert un nombre non négligeable de spécialistes, dont la compétence s'affirme de plus en plus par des travaux et des publications abondantes.

A-t-on donc raison de penser au développement de la recherche ? La description institutionnelle (voir chapitre cinq) semble l'affirmer. Et plusieurs autres raisons l'encouragent. Premièrement,

ce sont des raisons internes à la recherche pédagogique. Connaissant encore beaucoup de difficultés venues de la mauvaise compréhension (115) qui, au fond, résulte de la richesse formidable de l'éducation qui est son objet et de la contestation de ses méthodes (116), la recherche pédagogique offre quand même plusieurs résultats d'ordre aussi théorique (117) que pratique (118). Cela entraîne inso facto un développement irrésistible. Deuxièmement, ce sont des raisons externes. Réalisée peu ou prou en France, entreprise d'une manière massive et efficace à l'étranger, surtout aux Etats-Unis (119) et dans les pays francophones voisins (120): la Belgique (121) et la Suisse (122), elle a retenu l'attention plus ou moins grande des pédagogues français. Notre étude sur "l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1965 à 1975 (123)" a montré nettement l'influence étrangère dans la littérature française et, par conséquent, dans la recherche pédagogique française. Troisièmement, ce sont des raisons éducatives. Dans une période où tant de questions éducatives se posent, notamment celles qui concernent "l'échec scolaire" (124), "l'inégalité des chances (125)", "l'enseignement programmé à l'école (126)" et "l'enseignement assisté par ordinateur (127)", "évaluation continue et examens (128)", et où les mentalités évoluent de plus en plus vers les méthodes scientifiques, acceptées facilement ou difficilement, la recherche pédagogique se présente comme la meilleure démarche pour résoudre des difficultés éducatives. Quatrièmement, ce sont des raisons economico-sociales. Après la guerre, la construction du pays est l'oeuvre numérotée à entreprendre, dans laquelle, de plus en plus, l'éducation est ressentie et considérée comme un facteur indispensable, sinon le plus efficace, pour construire non seulement une société prospère, riche, mais également juste, égale et fraternelle.

Peut-on ainsi penser que la recherche pédagogique a ses chances ? On ne peut pas répondre négativement mais seulement se demander si, bénéficiant de telles chances, elle s'améliore et se développe mieux dans les années qui suivent. Cette question nous invite à étudier de plus près la troisième et dernière période.

- 211 -

NOTES DU CHAPITRE VI

1. LEGRAND (L), la recherche pédagogique en 1969-1970 (propos recueillis par P.-B. MARQUET), in : l'éducation, n. 38, 25 sept 1969; p.9.
2. ibid.
3. BUYSE (R), o.c., p. 117 - 120
4. voir GAL R. in : le courrier de la recherche pédagogique n. 1. 1954
5. BEAUSSIER (Jean), recherche en éducation : des maîtres aux chercheurs, in : l'Education Nationale, n. 858, 18 avril 1969; p. 39
6. BUREAU INTERNATIONAL DE L'EDUCATION. l'organisation de la recherche pédagogique : étude d'éducation comparée Genève : BIE ; 1966, p. 56.
7. LEGRAND (L), ibid, p. 8.
8. LANDSHEERE (G. de); o.c.; p. 11 - 12
9. BIE, o.c., p. 56
10. MIALARET (G.), la recherche scientifique et la pratique pédagogique : exposé d'ouverture in : sciences de l'éducation, l'ère nouvelle, n. 3-4, 1967, p.11. voir aussi AVANZINI (Guy), immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c. p. 83.
11. AVANZINI, o.c. p.
12. LEGRAND (L.) ; politique des organisations de recherche en matière d'éducation, in : Bulletin d'information du Conseil de l'Europe, l. 72, p. 30
13. MIALARET (G.), ibid, p. 425
14. LANDSHEERE (G. de), o.c., p. 12.
15. Il s'agit des innovations distinguées selon les processus par lesquels elles sont élaborées et diffusées. C'est la distinction de M. BECKER dans son intervention au sujet de "le chercheur, agent d'innovation pédagogique". cf. l'éducation, 19 - 12 - 74, p. 20.
16. MIALARET (G.), ibid, p. 24
17. voir l'éducation nationale, n 858, 18 avril 1968;
18. MIALARET (G.), ibid, p. 12
19. l'Education Nationale, n 858, 18 avril 1968; p. 43.
20. C'est le titre de l'exposé de M. (J.S.) BRUNER, lors de la réunion des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, tenue à Paris au cours du mois de novembre 1973 , cf. L'éducation 19 - 12 - 74, et le Bulletin d'information du Conseil de l'Europe, juillet 1974.
21. AVANZINI (G.), o.c., p. 80, voir également AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 119 - 135.

22. "Une ambiguïté continue de régner au niveau de la politique générale en matière de recherche pédagogique. Elle n'est d'ailleurs pas particulière à la France, la plupart des pays européens étant dans cette situation : les responsables des politiques éducatives ou bien ignorent complètement l'existence de la recherche pédagogique - et alors on l'entretient comme un service de prestige, parce qu'il faut en avoir un, mais sans y croire vraiment - ou bien s'en méfient. "(L.) LEGRAND, des chercheurs et des hommes (propos recueillis par Jean-Pierre VELIS) in: l'éducation n. 184, 4 octobre 1973 ; p. 6.
23. LEGRAND (Louis), les réformes en cours dans l'enseignement français et la place de la recherche pédagogique, in: sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle n. 2-3, avril - septembre 1973 ; p. 13 - 14.
24. LEGRAND (Louis), pourquoi la recherche pédagogique, in : l'éducation, n. 19 décembre 1974 ; p. 21 - voir également SCHORB (A.), le chercheur et les problèmes qui lui sont posés par ses rapports avec les services administratifs responsables de l'éducation, la politique éducative et le corps enseignant in : CONSEIL DE L'EUROPE, 2ème colloque des directeurs d'institut de recherche en matière d'éducation, PARIS 7 - 9 novembre 1973 ; p. 85 - 88
25. voir notamment (G.) AVANZINI et (G.) MIALARET.
26. AVANZINI (Guy), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 52.
27. *ibid.* p. 55.
28. DEBESSE (M.), Défi aux sciences de l'éducation, in sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n. 4, octobre 1973 ; p. 19.
29. DEBESSE (M.), la maîtrise de sciences de l'éducation, in Bulletin du laboratoire de pédagogie de la Sorbonne, n. 1, janvier - mars 1967 ; p. 2.
30. AVANZINI (G.), ibid , p. 64 - 65.
31. GUY (André), où en est la recherche pédagogique ; in vie enseignante n. 174, mars 1965 ; p. 6. - voir également AVANZINI (Guy), l'attitude du corps enseignant face à la recherche in: les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1/78 janvier - mars 1978 ; p. 71 - 75.
32. cf. ch. 5.
33. LANDSHEERE (Gilbert de), la formation des enseignants demain, Paris : Casterman, 1976 ; p. 253 - 265.
34. AVANZINI (Guy), *ibid*, p. 66.
35. AVANZINI (Guy), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 123.
36. GUGLIELMI (Jean) le laboratoire de pédagogie, in : TSP, t.5, PARIS : PUF ; 1974 ; p. 362.
37. SIMON (Jean), la pédagogie expérimentale, Toulouse : Privat ; 1972 ; p. 119.
38. *ibid.* p. 119 - 120.
39. GUYOT (Yves), PUJADE-RENAUD (Claude), ZIMMERMANN (Daniel), la recherche en éducation, o.c., p. 99.
40. SCHORB (A.), o.c., p. 85- 87.

41. GUYOT (Yves), PUJADE-RENAUD (Claude), ZIMMERMANN (Daniel), o.c., p. 99 - voir également GUYOT (Yves), les enseignants et la recherche, in : l'éducation, n. 184, 4 octobre 1973 ; p. 12 - 13.
42. voir n. ch. I
43. voir n. I ch. I
44. voir n. 20 ch. I
45. voir BUYSE (R.), o.c., p. . MIALARET (G.), TSP, I, p. 135 - 137, LEON (A.), les sources de la pédagogie expérimentale, in : l'école et la nation, n. 181, septembre 1969 ; p. 44 - 45.
46. LALLEZ, recherche et formation des maîtres, in : Perspectives de l'éducation, Vol. I, n.I, 1970 ; p. 12.
47. AVANZINI, o.c., p. 123.
48. AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 33.
49. GUY (André), o.c., p. 6.
50. ibid.
51. AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 32 -33, voir également notre chapitre 7.
52. AVANZINI, ibid. voir également CLARK (T.-N.), prophets and patrons : the french university and the emergence of social sciences, Cambridge (Man) ; Harvard University Press, 1973 ; p. 282.
53. CHILOTTI (Pierre), pédagogie et recherche in : les amis de sèvres, n. 2, 1967 ; p. 5.
Au sujet de la formation professionnelle des enseignants, voir également : Documentation et information pédagogiques : Bull. du BIE n. 194, 175, 69 p. ; DEBESSE (M.), et MIALARET (G.), traité des sciences pédagogiques, t. 7 : fonction de formation des enseignants, PARIS : PUF, 1978 ; 454 p. ; OCDE ; Etude sur les enseignants : France et Irlande, 1969 ; 450 - 43 p.
54. HENRIQUEZ (Sarella), les attitudes des enseignants français à l'égard de la formation et du perfectionnement professionnels in : Revue française de pédagogie, n. 43, avril - mai - juin - 1978 ; p. 64 - 73.
55. MIALARET (G.), la formation des enseignants, Paris, PUF, 1977 ; p. 3.
56. GUY (André), o.c., p. 6.
57. MIALARET (G.), o.c., p. 125.
58. HENRIQUEZ (Sarella), o.c., p. 72.
59. GUY (André), o.c., p. 6.
60. OCDE, o.c., p. 342.
61. ibid. p. 342.
62. ibid. p. 338.

63. *ibid.* p. 338 - 339.
64. PIAGET (J.), psychologie et pédagogie, Paris : De noël : 1969, 270 p.
65. MOLL (Suzanne), le statut social des enseignants, *in* : TSP, t. 7, p. 51 - 73.
66. DEBESSE (M.), une fonction remise en question, *in* TSP, t. 7, p. 23 - 26
67. Bull. de l'Institut de l'Unesco à Hambourg, janvier 1969 ;
68. AVANZINI (G.), immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c., p. 87 -88.
69. BUYSE (R.), o.c., p.
70. ROLLER (S.), l'aspect institutionnalisé de la recherche en Europe *in* : les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n. 3-4, juillet - décembre 1968 ; p. 71.
71. PROST (Antoine), les attentes de jeunes enseignants au début de leur formation *in* : Revue de pédagogie française, n. 24, 1973 ; p. 17.
72. MIALARET (G.), la recherche scientifique et la pratique pédagogique, o.c., p. 11 -12.
73. AVANZINI (G.), Introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 12.
74. Ibid.
75. AVANZINI (G.), l'attitude du corps enseignant face à la recherche, o.c., p. 75 - 79.
76. voir les notes 20, 21, 22, 23, 24.
77. voir ch. 4.
BINET (Alfred)
78. voir/ "La Fatigue intellectuelle" Paris : SCHLEICHER, 1898 ;
79. voir n. 3.
80. voir n. 64.
81. DEBESSE (M.), Défi aux sciences de l'éducation, o.c.
82. voir n. 11
83. LEGRAND (L.), des chercheurs et des hommes, *in* : l'Education, n. 184, 4 oct. 1973 ; p. 6.
84. Ibid.
85. voir notamment AVANZINI (G.), "travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale" *in* : Bulletin de psychologie, n. 257, XX, n. spécial 1967 ; p. 648-653, et: l'attitude du corps enseignant face à la recherche, o.c.
86. AVANZINI, Alfred BINET et la pédagogie scientifique, o.c., voir surtout la conclusion, p. 227 - 230.
87. AVANZINI (G.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c., p. 79 - 89.
88. AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p.122.
89. Ch. 2.
90. BENDA (Julien), *in* : Nouvelles littéraires, 9 janvier 1932 ;

91. LE BRAS (Gabriel), psychologie de la France, in : Revue de la psychologie des peuples, 1er trimestre 1952 ;
92. DUGAS (Louis), Problème de l'éducation, cité par R. BUYSE, o.c. p. 66 - 69.
93. AVANZINI (G.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o.c.
94. Ibid., p. 39 - 116.
95. Ibid., p. 207 - 275.
96. HASSENFORDER (J.), l'innovation dans l'enseignement, o.c., p. 119 - 131.
97. LEGRAND (L.), des chercheurs et des hommes, o.c., p.8.
98. HASSENFORDER (J.), ibid., p. 119 - 127.
99. GUYOT (Yves), PUJADE-RENAUD (Claude, ZIMMERMANN (Daniel), o.c., p. 87 -89.
100. AVANZINI (G.), introduction aux sciences de l'éducation, o.c., p. 124.
101. Ibid. voir également GUYOT, PUJADE-RENAUD, ZIMMERMANN, o.c., p. 29.
102. AVANZINI (G.), Ibid.
103. PROST (A.), Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967 ; Paris : Colin ; 1968 ; p. 43.
104. REUHLIN (M.), l'orientation scolaire et professionnelle et l'évolution sociale in : B.I.N.O.P., n. 5, novembre - décembre 1968 ; p. 291 - 308.
105. LEGRAND (L.), des chercheurs et des hommes, o.c.
106. Ibid., p. 6
107. AVANZINI, Ibid, p. 45 ; 124 - 126.
108. ROLLER (S.), politique de la recherche et politique de l'éducation in : les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n. I, janvier - mars 1978 ; p. 9 - 29.
109. AVANZINI, Ibid., p. 128 - 135. Voir également AVANZINI (Guy), la pédagogie au 20e siècle, Toulouse : Privat ; 1975 ; p. 349 - 353.
110. Ibid., p. 132.
111. DEBESSE (M.), Défi aux sciences de l'éducation, o.c.
112. COOMBS (Ph.), la crise mondiale de l'éducation, Paris : PUF, 1968 ; 319 p.
113. IJAMBERT-JAMATI (Viviane), Crises de la société, crises de l'enseignement, PARIS : PUF, 1970 ; 400 p.
114. AVANZINI (G.), la pédagogie au 20e siècle, o.c., p. 355 - 369.
115. voir Ch. 4.
116. voir Ch. 4.
117. voir Ch. 7.

118. voir Ch. 7.
119. voir EBEL (Robert L.), NOLL (Victor H.), BAUER (Roger M.), ed - Encyclopédia of educational research. A project of the American educational research association 4e ed. London : the Macmillan Company, Collier - Mac Millan limited, 1969 ; 1522 p.
120. voir les publications du Conseil de l'Europe, notamment les enquêtes réalisées en 1968 et 1973 ; publiées sous les titres : Recherche en matière de l'éducation, enquête européenne 1968, vol II et Recherche en matière de l'éducation, enquête européenne 1973 ;
121. Parmi les pays francophones européens, il semble que la Belgique soit le premier pays à être conscient de l'importance de la R.P.. Dans l'enquête européenne en matière d'éducation réalisée en 1968, par le Conseil de l'Europe, hormis des sections éducation appartenant à ces instituts dont les principales activités sont dirigés vers d'autres domaines que celui de l'éducation, et hormis les instituts n'ayant mentionné qu'un nombre restreint de projet, sont retenus les huit instituts parmi lesquels le plus ancien est incontestablement rattaché à la faculté de philosophie et lettres, l'Institut de philosophie et des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain , dérivé de l'Ecole de pédagogie et de psychologie appliquée à l'éducation, fondée en 1923 par Mgr LADEUSE , Recteur Magnifique de l'Université de Louvain et MM. les professeurs MICHOTTE, FEAUVILLE et BUYSE ; et au laboratoire de pédagogie expérimentale fondé en 1938 par M. le professeur R. BUYSE. Actuellement, présidé par M. THINES Georges, l'institut comprend des centres de recherches suivants :

1. Centre de psychologie religieuse
2. Centre de psychologie expérimentale et comparée
3. Centre de recherche psychodiagnostique et de consultations psychologiques
4. Laboratoire de psychologie génétique
5. Laboratoire de psychophysiologie
6. Laboratoire de psychologie expérimentale, générale et sociale
7. Laboratoire de psychologie industrielle et de psychopathologie professionnelle
8. Laboratoire de psychologie générale
9. Laboratoire de pédagogie expérimentale, dirigée actuellement par M. Gille ARTHUR
10. Laboratoire de psychométrie et de psychologie appliquée à l'éducation
11. Séminaire de psychologie différentielle
12. Centre de recherches psychopathologiques
13. Centre de recherches pour enfants spécialement handicapés.

Comme la dénomination s'explique, l'institut se compose de 2 sections : celle de psychologie et celle des sciences de l'éducation. Cette dernière comprend 3 sous-sections : enseignement - orientation scolaire et orthopédagogie avec les principaux secteurs de recherche suivants : La didactique, la psychopédagogie, l'orthopédagogie, l'organisation scolaire, les échelles objectives et les statuts scolaires, les promoteurs de la pédagogie expérimentale, la méthode expérimentale en pédagogie, histoire de l'éducation, et philosophie de l'éducation.

A la suite de cet institut les autres de même genre ont été créés qui sont classés chronologiquement comme suivant :

1. Institut Supérieur de sciences psychologiques et pédagogiques, fondé en 1927, rattaché à la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Gand, comprenant 4 sections : pédagogie, ortho-pédagogie, psychologie génétique, psychologie industrielle, l'institut est le lieu où travaillent MM. les professeurs : VERBIST, W. DE COSTER, A. DE BLOCK...

2. Institut Supérieur de Pédagogie, fondé en 1940 par l'initiative des professeurs de l'école normale provinciale de Morlanwetz en vue de soustraire les jeunes enseignants à l'isolement et à l'influence de la propagande hitlérienne. Les premiers travaux de recherche ont été associés aux séminaires de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, actuellement l'institut comprend :

a) un centre de recherche pédagogique au Hainaut, formé depuis 1965 sous forme d'une association sans but lucratif dont les principaux secteurs d'activités en 1968 sont axés sur : 1. élaboration de tests et documents étalonnés utilisables dans les classes 2. depuis 1961, analyse des travaux de fin d'école primaire pour la partie française du pays (15 à 20.000 travaux) à la demande de l'inspection et de la direction générale de l'Enseignement primaire ; b) un service de recherches de Mons, placé depuis 1968 sous la Direction du professeur de pédagogie scientifique. Bien sûr l'institut entreprend des enseignements de pédagogie au niveau de la licence aussi bien qu'à celui du doctorat. Il est dirigé par M. le professeur HOTYAT Fernand.

3. AFDELING PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN (Département de Sciences pédagogiques de la faculté de psychologie et des sciences pédagogiques de l'Université fondé en 1941, est dérivé d'un institut bilingue français-néerlandais, créé en 1923 sur l'initiative du professeur A. Michotte VAN DEN BERCK, affilié à la faculté de psychologie et de sciences pédagogiques de l'Université "Katholieke Universiteit te Leuven à Louvain". Il est dirigé par M. le professeur V. D'ESPALIER, hormis la Bibliothèque et les services de Documentation des sciences pédagogiques, le département comprend les sections suivantes : pédagogie fondamentale, Histoire de la pédagogie, pédagogie comparée, enseignement primaire, enseignement secondaire, centre de recherche psychopédagogique et didactique, orthopédagogie et pédagogie sociale.

4. Institut de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, fondé en 1962 par le Conseil d'Administration de l'Université de Liège sur proposition du Conseil de l'ancien institut de pédagogie (dirigé par MM. les professeurs : A. CLAUSSE et G. DE LANDSHEERE) se compose de 2 sections : "psychologie" et "sciences de l'éducation" il axe ses recherches sur les principaux secteurs suivants : psychologie, histoire et philosophie de l'éducation, pédagogie expérimentale, méthodologie.

A part ces instituts ci-dessus mentionnés qui occupent en même temps la recherche et l'enseignement, aussi existent-ils en Belgique des organismes de recherche pure dont l'intérêt tend, soit vers les responsables de la politique éducative, soit les sujets de l'éducation. Dans la même enquête 3 organismes sont recensés :

1. La commission consultative Universitaire de pédagogie créée sur la proposition du Ministre de l'Education en 1947 en vue de traiter en commission et examiner du point de vue de l'expérimentateur les problèmes concernant l'enseignement et l'éducation, soumis par le Ministère de l'Education Nationale. La commission est composée de 4 membres només à titre personnel sur proposition du Conseil Académique de chaque Université, et 2 secrétaires. En 1968 les membres sont les suivants :

- R. BUYSE, membre et président (Université de Louvain) ;
- E. NATALIS, membre et président (Université de Liège) ;
- W. DE COSTER, membre et président (Université de Gand) ;
- A. VAN WAEGENBERGHE, (membre et président (Université de Bruxelles, décédé en 1968 ; n'est pas encore remplacé).

Secrétariat permanent : R. VAN WAEGENBERGHE (régime francophone)
Madame J. BENIJTS HEEMAN (régime néerlandophone)

les principaux secteurs d'activités en matière de recherche :

- enseignement primaire ;
- charnière : enseignement primaire - enseignement secondaire (âge 12 ans)

2. Bureau pour l'information et l'orientation des étudiants.

fondé en 1951 par le professeur J. NUTTIN de la faculté de sciences psychologiques et pédagogiques, le bureau dépend directement de l'Université Catholique de Louvain (néerlandais) et comprend 3 sections :
d'information - d'orientation et de recherche.

3. Centre d'étude des problèmes sociaux et professionnels de la technique.

créé en 1956 et commence à fonctionner en 1957, le centre a été fondé à l'initiative à un groupe de hauts fonctionnaires, de chefs d'entreprise et de syndicalistes dont les motivations se groupent en :

- la prise de conscience de l'importance du personnel scientifique et technique qualifié dans les processus du développement socio-économique ;
- la nécessité d'adapter l'appareil d'enseignement et de formation aux besoins qualitatifs et quantitatifs d'une économie en pleine évolution ;
- la volonté d'aboutir à une programmation de l'enseignement et de l'emploi ;
- le désir de mieux orienter les jeunes dans le choix des études et dans la recherche d'un emploi.

Ayant ses locaux à l'institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, le centre est indépendant de l'Université et présidé par M. le professeur Arthur DOUCY.

122. Animée principalement par MM. les professeurs CLAPAREDE, BOVET, PIAGET, DOTRENS, ROLLER, la recherche pédagogique en Suisse est assez active avec la création multipliée des organismes suivants :

1912 : CLAPAREDE et BOVET créèrent un institut à titre privé : Institut J.J. Rousseau avec le sous-titre : Institut des sciences de l'éducation.

1920 : Une chaire extraordinaire de pédagogie expérimentale a été créée à la faculté des lettres et confiée à P. BOVET, occupée ensuite par R. DOTRENS. Cette chaire est disparue de la faculté des lettres en 1952 pour réapparaître en 1958 avec S. ROLLER.

1920 : En cette même année, le Bureau d'Archives et de Recherches pédagogiques est ouvert par le Département de l'Instruction publique de Genève.

1927 : l'école expérimentale et d'application au Mail est créée par R. DOTRENS.

1948 : Rattaché à la faculté des lettres dès 1929, l'Institut des sciences de l'éducation devient un institut interfaculté, patroné par les facultés des sciences, des lettres, de médecine et des sciences économiques et sociales, pour être promu au rang d'école en 1968 et changer le nom de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation en 1970.

1948 : En cette même année, un laboratoire de pédagogie expérimentale est créé par R. DOTRENS.

1958 : Le Service de la recherche pédagogique du Département de l'Instruction publique du Canton de Genève est créé.

1968 : Est créé au Canton de Tessin, l'Ufficio studi e ricerche.

1972 : Est inauguré à Neuchâtel l'Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques.

123. TRAN (Van-Canh), l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1965 à 1975. Paris : Institut National des Techniques de la Documentation ; 1970 ; 90 p.
124. AVANZINI (G.), l'échec scolaire ; Paris : Ed. Universitaires ; 1967 ; 203 p.
125. BOURDON (Raymond), l'inégalité des chances : la Mobilité scolaire dans les sociétés industrielles. Paris : A. Collins, 1973 ; 273 p.
126. GUGLIEMI, l'enseignement programmé à l'école, Paris : PUF, 1971.
127. BARBEY (G.), l'enseignement assisté par ordinateur, Paris : Casterman; 1971 ; 147p.
128. LANDSHEERE (G. de), évaluation continue et examens. Précis de docimologie, Paris : Nathan ; 1971 ; 238 p.

QUATRIEME PARTIE

TROISIEME PERIODE

DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE :

LA STRUCTURATION

En décrivant l'évolution de la recherche pédagogique en France, nous avons vu comment elle est née; nous avons aussi constaté combien de travaux elle a effectués, signalé la création multipliée de ses organismes et réfléchi sur les obstacles rencontrés d'ordre scientifique autant qu'humain. Cela nous mène inévitablement à une question très importante : la recherche pédagogique a-t-elle une structure satisfaisante ? Quelle est-elle ? Et comment s'est-elle formée ? La facilite-t-elle ou la gêne-t-elle ? Et dans quelle mesure ? A cette série de questions, nous essayerons de répondre par un double regard : descriptif, sur la structure de la recherche pédagogique et ses modalités; réflexif, sur les avantages et les obstacles de cette structure.

CHAPITRE VII

LES MODALITES DE LA STRUCTURE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Il est évident que, dès le début, les recherches ont toujours été réalisées dans un cadre institutionnel et, de ce fait, ont impliqué une structure. Mais, en le montrant (voir chapitre 5), nous avons remarqué que plusieurs ont été réalisées par des organismes dont elle n'était pas la vocation; elles n'ont été ni coordonnées, ni réparties d'une manière raisonnable; ce qui veut dire que la structure était tellement rudimentaire et floue que l'on ne peut vraiment en parler. En réalité, elle ne comporte pas seulement l'aspect institutionnel mais suppose également d'autres aspects. Elle ne se révèle pas exclusivement dans la réalisation de recherches, mais implique également une théorisation et une application et, en outre, la formation des chercheurs et la diffusion des résultats. En ce sens, on ne peut pas dire qu'elle ait été structurée avant 1967. Pourtant, la structuration n'est pas une action gratuite, brute ou improvisée; elle est, au contraire, une action préparée qui se forme petit à petit. Il est donc intéressant d'étudier les modalités par lesquelles la recherche pédagogique s'est structurée. En tant que recherche, elle implique des démarches scientifiques; en tant que pédagogique, elle suppose de porter sur l'éducation et en tant que recherche pédagogique, elle exige un substrat administratif. Tout cela constitue un ensemble de "modalités institutionnelles", sans lesquelles elle ne peut être reconnue ni, a fortiori, structurée. Ce sont ces modalités que nous allons maintenant étudier successivement.

A - LES MODALITES SCIENTIFIQUES

S'agissant des modalités scientifiques, on observe l'intervention de deux façons : la justification théorique de la systématisation méthodologique de la recherche pédagogique, d'une part, et, de l'autre, la formation des sciences de l'éducation. Ce deuxième facteur, étant le point culminant de sa structuration, mérite d'être traité d'une manière plus complète que le premier qui a été étudié d'une certaine manière auparavant.

I - La justification théorique et la systématisation méthodologique

Parmi les oeuvres de premiers auteurs traitant de la recherche pédagogique, après Alfred BINET, un certain nombre méritent d'être mis en valeur : ainsi, le travail de CLAPAREDE "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale", publié en 1911; celui de DURKHEIM, "Education et sociologie", publié en 1922; celui de SIMON, "Pédagogie expérimentale", publié en 1924; celui de DECROLY et BUYSE, "Introduction à la pédagogie quantitative", publié en 1929; celui de BUYSE "L'expérimentation en pédagogie", publié en 1935; ou encore celui de DOTRENS, "Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?", publié en 1945.

a) - Ces ouvrages ont tous un point commun, consistant à valider la méthode expérimentale appliquée à la recherche ^{pédagogique}. Mais un seul se distingue par la richesse de sa justification et par sa systématisation claire. C'est celui de R. BUYSE : "L'Expérimentation en pédagogie" (1). Telle est l'opinion de plusieurs critiques pertinentes, que toute lecture attentive confirme. Abstraction faite des oeuvres récentes réalisées par des professeurs compétents (2) qui bénéficient, de près ou de loin, de l'oeuvre de R. BUYSE, nous étudierons à o n c la justification théorique et la systématisation méthodologique de la recherche pédagogique en analysant cette oeuvre.

"Construit de larges emprunts faits à l'oeuvre si essentielle de BINET" (3), "écrit sous le signe d'Alfred BINET" (4), l'ouvrage "L'expérimentation en pédagogie" est composé de trois livres. Le premier élabore une base, "de nature plutôt théorique et d'allure parfois polémique", dont tout l'effort est de mettre en relief l'existence autonome d'une pédagogie technique.

Le deuxième "précise les données d'une méthodologie de la recherche mise résolument au service de la pédagogie". Le troisième vise à "établir un choix de travaux suffisamment démonstratif de divers procédés que nous avons d'abord étudiés théoriquement (4)". C'est surtout dans les deux premiers livres que se manifeste l'esprit perspicace et pénétrant de R. BUYSE comme un théoricien magistral de la recherche pédagogique. On y trouve tout d'abord ses accords avec BINET sur les grandes lignes de la méthode expérimentale appliquée à la recherche pédagogique concernant les principes, les règles pratiques et les conditions nécessaires (6). Mais ce que l'on peut constater de plus chez R. BUYSE, c'est qu'il synthétise les données réelles et historiques de la recherche pédagogique en vue d'en systématiser le sens et les méthodes et d'en justifier l'existence légitime et fertile de manière pragmatique.

b) - Pour la systématisation de la recherche pédagogique, partant d'une analyse, il y arrive en passant par un regard historique et synthétique.

Tout d'abord, d'une manière analytique, il précise le contenu de la didactique, qui est l'objet de la R.P. (ch.I), en analysant les secteurs principaux de la pédagogie (ch.II) et les sources principales d'une méthodologie pédagogique (ch.III).

De là, il invite le lecteur à une vue historique, en regardant les grands courants de la méthodologie pédagogique (ch.IV) qui, à son époque, se divisent en trois groupes : la pédagogie empirique, la pédagogie nouvelle et la pédagogie expérimentale.

Ces analyses faites, reste à clarifier les perspectives d'une recherche pédagogique expérimentale. Pour y arriver, il donne une vue synthétique, en distinguant la didactique (méthodologie pédagogique) expérimentale d'avec la psychologie expérimentale et d'avec la pédagogie expérimentale (ch.V); en concrétisant les conditions de l'expérimentation pédagogique par une analyse d'un cas typique, empruntée à BINET : la question du surmenage, en vue d'une conclusion de l'esprit expérimental au service de la pédagogie technique (ch.VI); en relevant les obstacles à la constitution d'une didactique expérimentale : lesquels peuvent être intrinsèques, provenant de l'expérimentation pédagogique elle-même, de l'insuffisance des recherches, du manque de cohésion des données; soit extrinsèques, provenant des parents, de l'administration et des maîtres (l'esprit primaire) (ch.VII); et enfin, en précisant l'essentiel de l'esprit scientifique en pédagogie

avec ses qualités exigées, sa méthode expérimentale et ses manifestations contemporaines (ch.IX).

Ainsi, "l'importance du rôle que l'expérimentation bien comprise doit jouer dans la constitution d'une pédagogie scientifique(7) " étant justifiée, il en arrive à la systématisation. Neuf chapitres sont consacrés à cette étude. Afin d'exposer de façon authentique ce qu'a d'original cette systématisation, nous nous permettons de recopier, telle quelle, la table des matières de ce deuxième livre (8) :

Méthodologie de la recherche pédagogique

Ch. 1	les principaux procédés de la recherche	p. 142
	1. la notion de "recherche" et ses divers types	142
	2. le procédé historique	148
	3. le procédé génétique	150
	4. le procédé statistique	150
	5. le procédé expérimental	152
	6. le procédé analytique	155
Ch. 2	Etude spéciale du Procédé expérimental	157
	a. description des procédures : cas unique	157
	cas multiple	160
	cas cyclique	164
	b. critères pour la sélection d'une procédure	166
Ch. 3	Choix des sujets	174
	a. cas unique	175
	b. groupes équivalents	177
Ch. 4	Contrôle des conditions expérimentales	187
	1. les maîtres	188
	2. l'organisation scolaire	190
	3. les conditions méthodologiques extra-scolaires	192
Ch. 5	Les instruments de mesure de la psychotechnique scolaire	193
	1. les échelles de production scolaire	194
	2. les tests	200
	a. notion du test	201
	b. sortes de tests scolaires	204
	c. caractéristiques d'un bon test	206
	1. psychopédagogiques	207
	2. statistiques	209
	a. standardisation	210
	b. étalonnage	211
	3. les épreuves objectives	216
	a. notion et classification	216
	b. élaboration	220
Ch. 6	Les diverses sortes d'erreurs	224
	a. classification générale	225
	b. les erreurs de mensuration	229
	1. causes d'erreurs constantes	231
	2. causes d'erreurs variables	235

Ch. 7	L'utilisation de la mesure et le calcul des résultats	238
1.	l'organisation des données	238
2.	l'élaboration statistique	241
Ch. 8	L'interprétation des données statistiques	246
1.	la déviation type (signes)	247
2.	l'erreur probable (epsilon)	250
3.	le coefficient de corrélation	255
a.	la notion de corrélation	255
b.	la mesure de corrélation	257
c.	l'interprétation des coefficients de corrélation	263
4.	la valeur probante d'une différence	269
5.	le coefficient expérimental	271
Ch. 9	La valeur de la connaissance "approchée"	274

On remarquera que cette table des matières montre clairement l'esprit synthétique de R. BUYSE en vue de synthétiser la méthode expérimentale de la recherche pédagogique (introduite par A. BINET).

c) - En ce qui concerne la justification théorique que R. BUYSE a mise en lumière en faveur de la recherche pédagogique, et pour en résumer les points essentiels, nous n'avons qu'à relire la phrase de R. BUYSE lui-même que PLANCHARD (9) a relevée :

"Elle (la R.P.) est paidologique quant à son fondement (peut-être pédoscolaire serait-il plus précis), technique quant à son objet (elle ne s'occupe pas des problèmes des fins), expérimentale ou positive quant à ses méthodes de travail et pragmatique ou pratique quant à sa finalité".

Parmi ces quatre points, c'est le dernier qui est le plus important. Car c'est la finalité qui précise non seulement l'attitude du chercheur, mais aussi l'objectif de la recherche et même les méthodes employées. Ainsi, dans l'ensemble, c'est la finalité pragmatique qui construit la base de la recherche pédagogique. Comment réalise-t-elle cette finalité pragmatique ?

Tout d'abord, dans son ensemble, elle précise une attitude empirique, par laquelle le chercheur évite de tomber dans un perfectionnement stérilisant, aspirant à une perfection idéale, pour se contenter d'une "connaissance approchée (11) et pour accepter la possibilité d'une erreur (12), car "il est bien certain que les mensurations psychopédagogiques sont sujettes à des erreurs de ce genre et cela, d'une façon beaucoup plus marquée, en raison même de la complexité, de l'instabilité des faits mesurés, du manque d'objectivité de l'observateur et surtout de nos moyens de mesure : tests, échelles ou épreuves objectives (13).

De ce fait, pour interpréter le présent, scruter le passé ou interroger l'avenir (14), avec le moins possible d'erreurs et la meilleure connaissance approchée, le chercheur en pédagogie doit disposer d'une spécialisation qui implique non seulement un travail limité (15), une formation spécialisée (16), mais même un recrutement convenable (17). Cette spécialisation a été bien réalisée à l'heure actuelle, comme M. FLANCHARD le note : "La science pédagogique dont l'ampleur ne cesse de croître, comporte un grand nombre de secteurs. Chacun de ces secteurs, en s'élargissant, réclame des subdivisions nouvelles, car il arrive un moment où un investigateur ne peut plus dominer efficacement les données recueillies. Des spécialisations toujours plus poussées deviennent indispensables. Et le temps vient aussi, s'il n'est pas déjà venu, où le pédagogue professionnel devra nécessairement renoncer à étudier le problème pédagogique dans tous ses détails, mais se cantonnera dans la connaissance d'un petit nombre de questions qui suffisent à la tâche d'un homme (18).

En étant résolument pragmatique (19), la recherche pédagogique vise en même temps à un but tout-à-fait pratique, c'est-à-dire utilitaire, ce qui la classe bien au rang des sciences appliquées (20). Elle n'envisage pas des fins transcendantes, lointaines, mais des résultats pratiques, immédiats, à efficience économique et sociale. En termes concrets, elle se propose le rendement scolaire: "il ne s'agit plus d'étudier l'élève -comme on a tant étudié l'enfant - pour le plaisir, très noble du reste, de le mieux connaître, mais bien en vue de le mieux former, de l'instruire plus rapidement, plus aisément, plus sincèrement (21). Ce but, R. BUYSE l'a exprimé très clairement dès 1929 dans son livre écrit en collaboration avec O. DECROLY, "Introduction à la pédagogie quantitative" (22). Ainsi, la recherche pédagogique tend à "Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation" (23). C'est dans cette perspective que, avant lui, "A. BINET, à la clairvoyance duquel peu de problèmes pédagogiques ont échappé, voulait aboutir à une "pédagogie de résultats" (24). Aussi, est-ce dans ce sens qu'après lui, M. DEBESSE a voulu que la recherche pédagogique aboutisse à la "pédagogie curative (25); et MM. MIALARET et LANDSHEERE affirment que "la recherche pédagogique doit avoir un aspect prospectif (26) Dans ce but, la R.P. doit tendre vers des objectifs concrets en répondant aux questions "Quelle est la meilleure méthode pour enseigner telle branche donnée ? Quel est le niveau moyen atteint par les élèves de même âge, d'un même milieu ? Comment obtenir le rendement désirable avec le minimum

d'efforts et de temps ? Quelle est la meilleure marche à suivre pour l'entraînement ? (27). M. DOTRENS a bien interprété ces objectifs de la R.P. présentés par R. BUYSE en les regroupant à deux : seuls le contrôle du rendement scolaire et l'organisation rationnelle du travail constituent les champs d'investigation de la pédagogie expérimentale considérée sous son aspect scientifique " (28). Bref, elle ne s'occupe ni du problème des fins, ni du problème des bases, mais simplement de celui des moyens" (29) à savoir des problèmes techniques de la pédagogie (30).

Pourtant, pour réaliser cet objectif, la R.P. doit s'appuyer "sur une connaissance positive de l'être en croissance et tout spécialement de l'écolier" (31). C'est pourquoi, "la pédagogie vraiment scientifique sera pédologique quant à son fondement" (32).

Pour que tout cela soit réalisé, la recherche pédagogique doit employer des méthodes expérimentales. Celles-ci supposent un esprit scientifique, des procédés et procédures appropriés (Ch.1,2), des techniques de choix des sujets et de contrôle des conditions expérimentales (Ch.3,4) et l'utilisation d'instruments de mesure et d'interprétation (Ch.5,7,8). Et, bien entendu, dans la ligne générale du pragmatisme, elles ne nient pas la possibilité d'erreurs; au contraire, elles reconnaissent la valeur de la connaissance "approchée" Ch.6,9).

Pour conclure sur la contribution de R. BUYSE à la justification et à la systématisation méthodologiques de la recherche pédagogique, nous soulignerons encore quelques points relatifs à son oeuvre:

1. Elle est apparue à une époque où l'opinion publique n'était guère favorable à l'existence d'une recherche pédagogique expérimentale. Elle est donc considérée comme le deuxième manifeste de la pédagogie expérimentale, après la "Fatigue intellectuelle" de A. BINET (33).
2. Elle puise principalement ses sources dans celle de BINET ; cela sans nier d'autres sources (34), parmi lesquelles les Américains jouent un rôle important.
3. Elle vient surtout de sa carrière de professeur. Cela, il l'a affirmé clairement dans l'avant propos (35).
4. Elle influence beaucoup la recherche pédagogique : d'une part en France, à cause du voisinage géographique, de la similitude culturelle, de

l'unité du langage; d'autre part, au-delà de nos frontières, du fait des activités internationales de R. BUYSE et des structures solides et systématiques du livre lui-même. C'est pourquoi celui-ci est considéré comme le livre le plus important sur la recherche pédagogique publié en langue française (36), non seulement jusqu'à son époque mais même jusqu'à aujourd'hui. Enfin, cette justification et systématisation de la recherche pédagogique nous emmènent inévitablement à nous interroger sur leurs conséquences en matière d'éducation : "Où va l'éducation (37)".

II. La formation des sciences de l'éducation

Réalisée par les chercheurs, justifiée et systématisée par les théoriciens, la recherche pédagogique évolue-t-elle vers la formation d'une science qui s'enseigne ? En réalité, elle a abouti à la formation des sciences de l'éducation (38). Mais comment celle-ci s'est-elle faite ? Certes, les sciences de l'éducation, étymologiquement parlant, sont fort simples à définir, puisqu'elles ne sont rien d'autre que les sciences dont l'objet est l'éducation. Une science est définie par sa méthode et son objet. Dans ce cas, c'est l'expression "les sciences" qui définit leurs méthodes et "l'éducation" qui définit leur objet. Mais pourquoi le terme "l'éducation" est-il au singulier et "les sciences" au pluriel ? Autrement dit, s'il n'existe qu'un seul objet, qui est l'éducation, pourquoi ne dit-on pas "la science" de l'éducation au lieu "des sciences" de l'éducation, car c'est l'objet qui détermine la science ? Répondre à cette question, c'est également répondre à celle de leur formation, dans laquelle la recherche pédagogique, grâce à l'effort de nombreux chercheurs, a joué un rôle décisif dès le début, lorsqu'elle portait encore le nom de "pédagogie". En effet, au cours de leur formation, elles ont reçu plusieurs noms, dont la signification n'a pas toujours été identique (39) : la "pédagogie", la "pédagogique", la "science pédagogique", la "science de l'éducation" (40), les "sciences pédagogiques" et enfin, les "sciences de l'éducation". Pourtant, tous ces termes peuvent être classés en deux groupes utilisant les deux mots clés : "pédagogie" et "sciences de l'éducation". Pour voir donc comment ces dernières se sont formées, la meilleure façon semble être de regarder comment leur contenu a évolué depuis leur dénomination initiale de "pédagogie"

a) - La pédagogie

En se basant sur le critère méthodologique, M. R. BUYSE (41) a montré une évolution en trois étages de la pédagogie, à savoir : la pédagogie empirique, la pédagogie nouvelle et la pédagogie expérimentale. Il écrit : "la pédagogie, dans sa lente évolution, semble avoir franchi une série d'étapes : partie d'un empirisme tâtonnant et hasardeux, elle a été vivifiée par les impulsions fécondes de l'esprit philosophique ou les éclairs de génie des grands intuitifs; elle atteint de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires (42)."

Apparemment claire et actuelle, cette classification ne manque pas d'être trompeuse. D'une part, la conception de la science qu'il développe est trop formelle. Il se propose de qualifier le second titre par l'épithète "expé^{ri}encée"; dans quel sens interpréter ce terme ? Par expérience vécue ? alors, c'est la pédagogie empirique. Expérience d'expérimentation ? c'est la pédagogie expérimentale. Les pédagogues de ce type ont appliqué les résultats des expérimentations biologiques, psychologiques, sociologiques à l'éducation : e s t - c e par cette application, dont les résultats ont déjà été contrôlés dans d'autres sciences, qu'ils ne sont pas scientifiques ? A quoi bon contrôler de nouveau ce qui est déjà contrôlé par ailleurs ? Est-ce que la médecine, en appliquant les résultats de la biologie, cesse d'être scientifique ? D'ailleurs, dans la conception de la pédagogie expérimentale qui considère l'éducation comme une entreprise, il est plus économique d'appliquer les résultats des expérimentations des autres sciences. C'est pour cette raison que nous ne sommes pas d'accord avec M. BUYSE pour éliminer la pédagogie nouvelle, ou selon son expression, "expé^{ri}encée", au sens péjoratif, de la pédagogie scientifique. D'autant plus que "cette partie de la pédagogie est également envahie aujourd'hui par les méthodes de la pédagogie scientifique (43)" et "peu à peu la pédagogie expé^{ri}encée s'est infléchie vers la pédagogie expérimentale proprement dite" (44).

D'autre part, cette classification ne donne pas place aux autres conceptions, par exemple celle selon laquelle la pédagogie est une étude philosophique; ou celle de R. BUYSE lui-même, selon qui, la pédagogie "paraît être une des branches les plus complexes du savoir humain... " on y distingue au moins trois aspects principaux :

a) une justification métaphysique, b) une science scientifique, c) un côté pratique(45) ou bien encore la conception, voisine, de HUBERT qui conçoit la

pédagogie "comme un édifice à plusieurs étages, l'un qui jouxte la science, l'autre la morale ou la philosophie pratique, le troisième les techniques et le dernier, la création esthétique". (46).

En analysant ainsi la classification de BUYSE, nous laissons entrevoir notre perspective propre sur l'évolution de la signification de la pédagogie. Grosso modo, se succèdent quatre positions différentes, qui considèrent la pédagogie comme art de l'éducation, comme philosophie de l'éducation, comme science de l'éducation et comme un ensemble d'art, de philosophie et de science .

1. La pédagogie comme un art de l'éducation

En mettant en lumière le côté du savoir-faire du sens étymologique, la pédagogie signifie d'abord un art pratique et empirique de l'éducation. C'est ce que CELLERIER (47) a très bien observé en écrivant : "le mot pédagogie, s'appliquant indifféremment à la science et à l'art pédagogique, prête à quelques confusions; il a été réservé spécialement à ce dernier".

Etant un art, la pédagogie implique des connaissances. ^{nat.} De quelle sorte ces connaissances sont-elles ? Voilà ce qu'il faut regarder. BUYSE les qualifie d'empiriques : il écrit "il y a d'abord, et c'est le plus grand nombre, les empiriques pour qui, la pédagogie étant foncièrement un art, il n'y a que le "don" qui compte : les intuitions du pédagogue-né, le geste magistral, tout est là (48)". Il s'ensuit qu'elles sont subjectives, traditionnelles, dédaigneuses et routinières. Écoutons la description du même auteur : "faite de coutumes respectables, utilisant des procédés traditionnels, elle évolue tant soit peu, sous l'influence des doctrines psychologiques nouvelles : études sur l'attention, l'intérêt, influence du sens musculaire, etc. Son rouage essentiel, c'est l'imitation des bons maîtres; sa forme évoluée, c'est l'expérience professionnelle des praticiens ... mais c'est malheureusement aussi, trop souvent, leur routine ...

"Sa caractéristique, c'est un dédain tranquille pour toute théorie qui n'est pas la simple formule de la pratique. On voit sans peine la confusion systématique qu'on y fait entre "expérience" et "pratique" et l'on sait les aberrations que cette conception amène dans la médecine des Diafoirus du temps de Molière.

Les praticiens de la pédagogie empirique se basent sur leurs soi-disant réussites dans le réel, sans chercher à atteindre les principes, ou bien, ils acceptent à crédit des principes que les éducateurs, qui avaient peut-être du génie, ont formulés avec esprit, mais sans les vérifier par un recours à l'expérimentation contrôlée" (49). Quoiqu'il en soit, cette pédagogie ainsi réalisée, insiste sur l'action pratique et sur ce point, elle a rendu "de grands services", de grands résultats assez satisfaisants" (50).

"Cette pédagogie, selon le même auteur, est vécue dans la presque totalité de nos écoles" (51), et selon CLAUSSE, "est restée valable pendant toute la période historique antérieure à la grande révolution scientifique et culturelle", c'est-à-dire jusqu'à la fin du XIXème siècle (52).

Elle a eu ses grands partisans : CHARRIER et son ouvrage "pédagogie vécue" (53); GAY et son "Art d'enseigner" (54) ...; LITRE et sa définition de la pédagogie comme art (55); la SALLE (56) et son programme de la formation pédagogique ..., et surtout, le cortège des enseignants de tout niveau, dans "la presque totalité de nos écoles" (57).

2. La pédagogie comme une philosophie de l'éducation

Toute proche de la signification précédente au point de vue chronologique, mais dans un sens tout-à-fait opposé, c'est celle par laquelle la pédagogie est comprise comme une philosophie de l'éducation. Opposée, car cette définition ne met plus la pédagogie dans le domaine de l'action, mais dans celui de la connaissance.

Elle entend des manières de concevoir l'éducation et donc consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation (58). DURKHEIM l'appelle "la théorie pratique" (59).

On peut réfléchir sur l'éducation en partant de points de vue différents : littéraire, politique, historique ...; ainsi P. LAPIE a bien observé : "les théories pédagogiques étaient tirées, soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques" (60); ou vu la réalité complexe de l'éducation, en mêlant tout cela, comme la position de PLATON et de J.J. ROUSSEAU, mais le sommet ultime de toutes les réflexions se trouve toujours dans la philosophie, qui se compose de trois branches d'études principales : de l'être, de la connaissance et de l'action. Puisque l'éducation appartient au domaine de l'action, c'est donc la morale qui s'en occupe; pour mieux préciser, il faut dire que la

pédagogie, comme philosophie de l'éducation, est du domaine de la morale. C'est la pensée de KANT et de la plupart des philosophes (61), de PLATON, MONTAIGNE, LOCKE, ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART ...

Or, la morale a comme fonction primordiale de désigner ce qu'il faut faire. Donc, la pédagogie s'occupe principalement de l'idéal éducatif à éduquer. Pourtant, "tot homines, tot sententiae"; c'est donc en ce sens qu'elle a vu des théories tout-à-fait opposées et même contradictoires. Raymond BUYSE l'a très bien remarqué : "la pédagogie" comme disent les Allemands, qui formule les buts ultimes à atteindre dans la formation de l'être humain en croissance

C'est elle qui doit établir l'idéal éducatif et il lui incombe aussi de définir les grands principes que nous suivrons pour conduire l'enfant à sa perfection, tout en lui permettant d'atteindre sa fin véritable. C'est naturellement dans ce domaine que nous trouvons le plus de divergences parmi les points de vue extrêmement variés où les philosophes-pédagogues se sont placés ...

"On se sent ici balloté dans une entière confusion de systèmes; on souffre d'errer dans le maquis des théories contradictoires : tot homines, tot sententiae. Du naturalisme de SPENCER à l'idéalisme de BOUTROUX, de l'individualisme de ROUSSEAU au sociologisme de DURKEIM; du criticisme de KANT à l'expérimentalisme de DEWEY, de l'intellectualisme d'HERBART à l'intuitionisme de BERGSON, du personnalisme de STERN au communisme de LOUNATCHARSKY, on a vraiment de quoi s'épuiser à la poursuite "des monstres en isme" (62).

Les trois expressions : la pédagogie, la science pédagogique et la science de "l'éducation que CELLERIER a employées confusément dans son ouvrage "Esquisse d'une science pédagogique" (63) pour insister sur le côté scientifique de la pédagogie, n'ont pas, en fait, d'autre sens que philosophique (64) . Cela est mis en lumière par son contenu et son but (65). Pourtant, il y a déjà là des germes pour une signification selon laquelle la pédagogie va se comprendre comme une science positive de l'éducation. On lit par exemple : " sans doute, parmi les innombrables écrits qui ont traité de l'éducation, depuis des milliers d'années, on rencontre de fréquentes tentatives d'établir une théorie pédagogique. Mais la recherche y est toujours subordonnée à un idéal; elle vient à l'appui des doctrines pédagogiques ou éthiques d'un PLATON, d'un ROUSSEAU, d'un KANT, même d'un HERBART. Or, si l'idéal varie, s'il varie avec les hommes, avec le temps, comment lui demander d'être l'objet d'une science ? La nature, au contraire, est constante : elle nous présente les faits, c'est-à-dire les opérations

pédagogiques, bonnes ou mauvaises, qui forment la réalité de chaque jour; elle nous fournit les éléments d'une science positive de l'éducation, libérée de tout principe à priori, fondée sur l'observation du réel. Tel est l'objet de notre étude" (66).

3) - La pédagogie comme une science

Due, d'une part, à l'évolution des sciences qui se détachent de la philosophie et, d'autre part, aux apports des découvertes scientifiques, surtout dans des domaines psychologiques et sociaux, la pédagogie s'entend de moins en moins comme une philosophie de l'éducation et de plus en plus comme une science. On peut rappeler ici l'observation de Fr. ZUZA : "La pédagogie moderne, sans renoncer à être un art, ni rompre ses profondes attaches avec la philosophie, veut surtout s'affirmer comme une science positive " (67).

Etant donné que le mot science n'a pas pour tout le monde la même signification, la pédagogie comprise comme science peut s'entendre différemment : les divergences se classent en quatre groupes :

✱ La pédagogie comme une science appliquée de la biologie, de la sociologie, et surtout de la psychologie. R. BUYSE l'appelle la pédagogie expérimentée; la plupart des autres l'appellent la pédagogie moderne.

Cette application peut se faire de deux manières : au plan pratique, elle se fait par des méthodes d'enseignement, ou des techniques pédagogiques : des méthodes optimistes de TOLSTOI, d'ELLEN KEY, ... aux méthodes adaptées à l'enfant de MONTESSORI, de DECROLY, de ANDEMARS et LAFENDEL, du plan DALTON; de l'organisation scolaire par classes pour arriérés, classes de développement, classes pour bien doués, classes mobiles, ... aux méthodes de l'enseignement mutuel, des projets et des complexes de "self-government" et de autogestion, de travail par groupes ... (68).

Au plan théorique, elle se fait par des principes directifs, dont voici quelques exemples :

1. l'éducation doit préparer l'enfant à comprendre les complexités de la vie sociale et économique de notre temps et préserver sa liberté de discussion par le développement de l'esprit scientifique.
2. elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives d'enfants de tempéraments variés et leur donner l'occasion de s'exprimer en tout temps, selon leurs caractéristiques personnelles.
3. elle doit aider l'enfant à s'adapter parfaitement aux exigences sociales en remplaçant la discipline fondée sur la contrainte et la peur par le

développement de l'initiative personnelle et du sens de la personnalité.

4. Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la collectivité scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.
5. Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à recueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la civilisation moderne; les bons citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens nationaux (69).

* La pédagogie comme une science psychologique : voilà la signification perçue à la fin du XIXème siècle et au début de notre siècle. Les ouvrages : "premiers éléments de pédagogie expérimentale" de VAN BIERVLIET (70) et "la science de l'éducation" de De MOOR et JONCKHEERE (71) peuvent être considérés comme des représentants de cette définition.

Pour VAN BIERVLIET, la pédagogie expérimentale, l'application directe de la psychologie expérimentale, la psychologie appliquée à l'éducation semblent vraisemblablement signifier la même chose. La table des matières est suffisamment claire pour démontrer cette assimilation (72).

- Leçon 1 - introduction générale
Les méthodes de la psychologie scientifique
- 2 - La psychophysique
 - 3 - La psycho-physiologique
 - 4 - La psychologie expérimentale
 - 5 - Le système nerveux
 - 6 - La vision
 - 7 - L'audition
 - 8 - Le sens de la peau - les sens olfactif et gustatif
 - 9 - Les sens stéréognostics - le sens musculaire
 - 10 - L'imagination et l'attention
 - 11 - La fatigue intellectuelle et le surmenage
 - 12 - La mémoire - données générales
 - 13 - La mémoire - données expérimentales
 - 14 - La mesure de l'intelligence

Quant à MM. De MOOR et JONCKHEERE, ils écrivent : "on dit que son but est de définir l'enfant que se développe, s'adapte et lentement atteint

le stade adulte. S'il est ainsi, elle doit avant tout connaître l'organisme infantin, ses propriétés, ses qualités et ses défauts, le mécanisme de sa vie physique, intellectuelle et morale et les lois qui régissent sa régulière poussée vers la phase finale. Elle doit donc appliquer les méthodes de la psychologie et accepter la discipline de toutes les sciences expérimentales (73).

La pédagogie, branche de la biologie, s'est constituée avec les caractéristiques que nous venons de signaler. Elle étudie l'enfant, sa jeunesse, son développement et sa capacité d'adaptation et dégage des données qu'elle accumule, les méthodes et les techniques à utiliser pour permettre à la vie de se manifester avec le maximum de facilité et d'intensité (74).

M. BUYSE caractérise cet objectif que nous venons de citer comme essentiellement "psychologique" (75).

- * La pédagogie comme une science sociologique : cette signification est bien mise en lumière par DURKHEIM. A vrai dire, cet auteur a nettement distingué la pédagogie de la science de l'éducation; étant une théorie pratique composée des combinaisons d'idées en vue de diriger les activités pratiques des éducateurs, la pédagogie semble appartenir au domaine de la philosophie. Tandis que la science de l'éducation est essentiellement une science (76). Pourtant, toutes les deux se rattachent plus étroitement à la sociologie qu'à toute autre science.

Dans son ouvrage sur "la pédagogie expérimentale" G. RICHARD (77) semble partager cette signification en voulant rattacher la pédagogie à la sociologie autant qu'à la psychologie. Il écrit : "l'éducation est chez chaque peuple une récapitulation abrégée de la civilisation antérieure; ainsi considérée, elle est la plus générale des fonctions sociales ... on comprend donc que la science expérimentale de l'éducation doive s'appuyer sur la sociologie comparée, autant que sur la psychologie ou plutôt qu'elle ne soit que l'un de ces aspects de la premières de ces deux sciences" (78).

- * La pédagogie comme une science autonome : c'est la signification accordée au mot "pédagogie" par A. BINET & Th. SIMON. Certes, selon ces deux auteurs, la pédagogie est beaucoup influencée par la psychologie et la sociologie; on peut même dire qu'elle est née au laboratoire de la

psychologie physiologique à la Sorbonne, dont BINET fut le directeur pendant quinze années.

Pourtant, cette influence n'empêche pas que la pédagogie soit tout-à-fait autonome. BINET a affirmé clairement : "La pédagogie expérimentale n'est point purement et simplement une application des conséquences de la psychologie, mais une science autonome ayant ses méthodes propres" (79). Quant à Th. SIMON, il a aussi affirmé la distinction entre la pédagogie et la psychologie en écrivant : "En ce qui concerne la psychologie (expérimentale), je n'hésiterai pas à répondre que ses applications ne sont aucunement de la pédagogie expérimentale" (80) .

4. La pédagogie comme un ensemble de l'art, de la philosophie et de la science

Pour unifier toutes les divergences précédentes dans la signification de la pédagogie d' une part, et mettre en lumière sa complexité d' autre part, un autre sens , plutôt éflectique, se fait jour, selon lequel la pédagogie se comprend comme un ensemble d'art, de philosophie et de science. C'est la position de HUBERT et de BUYSE (81) dont l'un, défend le "point de vue philosophique" et l'autre, plutôt la position scientifique (82).

Pour René HUBERT, : "La pédagogie a pour objet d'élaborer une doctrine de l'éducation, à la fois théorique et pratique comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement et qui n'est exclusivement ni science, ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela ensemble et ordonné selon des articulations logiques".

La biologie, la sociologie, la psychologie fournissent les bases scientifiques. La pédotechnie s'ajoute à la psychologie enfantine de la même façon que l'électrotechnie à l'électromécanique ou la thérapeutique à la physiologie. Mais l'électrotechnie et la thérapeutique n'ont pas à définir leurs fins, alors que l'action pédagogique est subordonnée à leur considération qui n'est point affaire de science ni de technique, mais de conscience et, par conséquent, de philosophie (83).

De cette définition, il esquisse un tableau général d'un programme d'études comme il suit : (84)

BASES SCIENTIFIQUES

Biologie générale	Sociologie générale	Psychologie générale
Biologie humaine	Histoire des faits pédagogiques	Psychologie enfantine et juvénile
Ontogénérique	Histoire des doctrines	Caractérologie
Biotypologie	Sociologie éducationnelles (comparée)	Psychologie éducationnelle
Biologie éducationnelle	Sociologie scolaire	Interpsychologie scolaire

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Philosophie générale et
Philosophie morale
Philosophie de l'éducation

PEDAGOGIE GENERALE

PEDAGOGIE APPLIQUEE

au point de vue
biologique

Biopédagogie
appliquée

au point de vue
sociologique

Socio-pédagogie
appliquée

au point de vue
psychologique

Psychopédagogie
appliquée

Les éléments de l'éducation
Les méthodes pédagogiques
Les institutions scolaires

Art de l'éducation

En ce qui concerne Raymond BUYSE, il précise : " La pédagogie nous paraît être une des branches les plus complexes du savoir humain. Une première remarque s'impose ici, c'est que nous avons affaire à une de ces nombreuses disciplines qui ne possèdent qu'une autonomie relative.

Toute pédagogie n'est-elle pas, en effet, subordonnée à une métaphysique et n'emprunte-t-elle pas forcément des données utiles à des sciences connexes ?

On peut distinguer au moins trois aspects principaux :

a) une justification métaphysique; b) une base scientifique; c) un côté pratique qu'il importe de bien préciser (85).

Avec cette précision, voici le tableau des disciplines de la pédagogie qu'il a établi pour comparer entre la tradition et le progrès (voir page 306) (86).

Ainsi analysée la signification du concept de pédagogie, nous constatons, avec . DEBESSE, que "l'image que l'on se fait de la pédagogie s'est profondément transformée au cours des dernières décennies" (87), tellement qu' "il en résulte que le terme même de pédagogie est devenu inadéquat; il est de moins en moins employé et a pratiquement complètement disparu de la littérature anglo-saxonne. On lui préfère aujourd'hui l'expression "sciences de l'éducation" , convenant mieux à l'ampleur de nos préoccupations (88)". Cette substitution est due, d'une part, au développement de toutes ces disciplines et, d'autre part, au changement de la société, qui élargit la notion même de l'éducation.

b) - Les sciences de l'éducation

Cette expression est employée officiellement en France par l'arrêté du Journal officiel du 11 février 1967 (89). Responsable de l'emploi de cette expression, M. DEBESSE explique :

PEDAGOGIE

TRADITION

PHILOSOPHIE, SCIENCE ET ART DE L'EDUCATION

PROGRÈS

PEDAGOGIE CLASSIQUE { empirique
logicienne

PEDAGOGIE MODERNE { scientifique
pédologique

PROLEGOMENES

Philosophie rationnelle ou spéculative
Métaphysique
Psychologie rationnelle, générale, théorique
Logique
Morale

Philosophie positive ou scientifique
Biologie générale - Eugénique
Anthropologie - Psychologie
Méthodologie scientifique
Sociologie

Art éducatif - Transformations sociales

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Dogmatique (Téleologique)	Administrative (empirique)	Psychologique (connaissance de l'enfant?) (empirique)	Historique	Historique	Pédagogie (expérience de l'enfant) (expérimentale)	Pédologie	Administrative	Dogmatique
		Pure (?)	Appliquée *			Pédagogie	Pédologie	
Buts ultimes	législation	1. Anatomie et physiologie de l'homme (ignorance de lois de la croissance)	Principes de l'éducation empiriquement ou déduits de la psychologie "Pavlov - pédagogie"	2. Le fondement actuel de la pédagogie	Faits établis / contingents	Medicale / Pédologie	législative	Normative
Religion	et	2. Psychologie humaine rapportée notamment à l'enfant (théorie de l'homme adulte)	1. Hygiène scolaire (?) Education physique	1. Histoire du mouvement pédagogique	Anatomie et physiologie infantile (anthropologie)	Hygiène infantile / Puericulture	législation scolaire	philosophie de l'éducation
Métaphysique	organisation	3. La sociologie comme branche autonome n'existe pas	2. Education intellectuelle Instruction (mémoire) Culture (érudition)	2. Procédés d'enseignement	Pathologie infantile	Clinique infantile	Expériences Hygiène scolaire / Médico-pédagogie	Administration expérimentale
Morale	scolaires		3. Education morale	Herbart	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Psychiatrie infantile / psychologie médicale	Psychopédagogie didactique expérimentale	Pédagogie générale
Esthétique				Montessori	Sociologie infantile			
Ideal				Binet Neumann				

Théorie de l'évolution - Méthode expérimentale

* Pour l'application à la médecine, on se basait aussi, mais moins, sur l'étude exclusive de l'homme
Pour le droit, presque tout était à faire

LA PEDAGOGIE SELON RAYMOND BUISSE

- * "Si j'ai proposé et obtenu qu'on utilise l'expression 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 trop vague à la fois (90).
- * En ce qui concerne le mot de la science de l'éducation, "les recherches actuelles sur une éducation en expansion, l'Expanding education des Américains, concernent des domaines très variés, psychologiques, sociologiques, biologiques, économiques, etc... d'où la nécessité de parler des sciences de l'éducation plutôt que de la pédagogie, et non plus que de la "Science de l'éducation" (91).
- * Quant à l'expression "les sciences pédagogiques, très en faveur dans les pays germaniques et slaves", l'usage les rend souvent synonymes à l'expression des "sciences de l'éducation" (92). A vrai dire, entre ces deux expressions, il y a des différences que le même auteur a distinguées dans l'avant-propos du Traité des Sciences pédagogiques. Elles sont au nombre de deux :

1. l'expression sciences pédagogiques a un sens plus limitatif que celle des sciences de l'éducation;
2. entre sciences de l'éducation et sciences pédagogiques, "les premières mettent en effet l'accent sur l'éducation en tant que processus, les secondes sur la pédagogie, c'est-à-dire sur le travail formateur, sur les moyens et les méthodes propres à assurer cette éducation" (93).

En quoi consistent donc les sciences de l'éducation ?

D'une manière générale, M. CLAUSSE propose cette définition : "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, sociaux), d'autre part, les conditions au sein desquelles s'effectuent l'oeuvre éducative (civilisation, idéologie, société, etc.), enfin, les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée (94). Dans un même plan général, M.

MIALARET écrit : "la recherche des conditions les plus favorables et les plus efficaces aussi bien de l'action que de la réflexion a donné naissance à toute une série de disciplines, soit générales, soit particulières, dont l'ensemble constitue les sciences de l'éducation" (95). Ce même auteur précise par ailleurs les grandes catégories des sciences de l'éducation qui sont au nombre de cinq :

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 considérées soit dans une perspective temporelle, soit dans une perspective spatiale "géographique" (selon l'expression de Maurice DEPESSÉ) : 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 à leur point de vue les situations éducatives (éducateurs et élèves compris) : biopédagogie et 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" (96).

Quatre ans plus tard, il semble qu'il ait changé un peu la classification des sciences de l'éducation, en donnant au Congrès international des sciences de l'éducation, qui s'est tenu à Paris du 3 au 7 septembre 1973, le tableau énumératif des sciences de l'éducation. Elles se regroupent en trois catégories principales :

1. Sciences qui étudient les conditions générales et locales de l'institution scolaire
 - a. sociologie scolaire
 - b. démographie scolaire
 - c. économie de l'éducation
 - d. éducation comparée

2. Sciences qui étudient la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même
 - a. sciences qui étudient les conditions immédiates de l'acte éducatif
 - physiologie de l'éducation
 - psychologie de l'éducation
 - psycho-sociologie des petits groupes
 - sciences de la communication et de la créativité
 - b. sciences de la didactique des différentes disciplines
 - c. sciences des méthodes et des techniques
 - d. sciences de l'évaluation

3. Sciences de la réflexion et de l'évolution
 - a. philosophie de l'éducation
 - b. histoire de l'éducation
 - c. planification de l'éducation en théorie des modèles (97)

Ces deux tableaux des disciplines principales des sciences de l'éducation présentés par MIALARET sont basés sur des critères confus (97). On ne sait pas exactement sur quel critère elles se classent dans de tels groupes : d'ailleurs chaque élément et condition de l'action éducative peut être l'objet d'une étude; nous croyons que la meilleure classification devrait se baser sur l'objet. Ainsi, nous pouvons grouper les sciences de l'éducation, selon leur objet d'étude, en neuf groupes suivants:

1. les sciences qui étudient la fin de l'éducation
 - la pédagogie générale (98)
 - la philosophie de l'éducation (pour la fin finale)
 - la morale de l'éducation (pour la fin finale)
 - la sociologie de l'éducation (pour la fin prochaine et intermédiaire)
 - la psychopédagogie (pour la fin prochaine et immédiate)

2. les sciences qui étudient l'éducateur

- la psychologie différentielle (pour détecter l'éducateur)
- la formation des éducateurs
- l'évaluation des enseignants
- la formation permanente et continue

3. les sciences qui étudient l'éduqué

- la psychologie différentielle et génétique
- la pédagogie
- la psychopathologie
- la psychologie physiologique et biopédagogie
- la psychologie sociale
- la pédagogie spéciale (appliquée à tel type d'enfants)
- la démographie scolaire

4. les sciences qui étudient la forme de l'éducation

- au moins une parmi les autres sciences et techniques (pour enseigner)
- la psychopédagogie spéciale (des mathématiques, de l'éducation physique, ...)

5. les sciences qui étudient le temps de l'éducation

- l'histoire de l'éducation et de la pédagogie (le temps existentiel)
- la planification de l'éducation (le temps obligé)
- la psychologie appliquée (le temps souhaitable)

6. les sciences qui étudient l'espace de l'éducation

- la géographie de l'éducation
- la socio-pédagogie
- la législation, l'organisation et l'administration scolaires

7. les sciences qui étudient les instruments de l'éducation

- l'économie de l'éducation
- la construction scolaire
- la technologie psychopédagogique
- tests psychologiques - évaluation pédagogique - la docimologie
- les outils scolaires

8. les sciences qui étudient les méthodes de l'éducation

- la méthodologie générale et spéciale
- la didactique générale et spéciale

9. les sciences qui étudient l'éducation sous un de ses aspects par lequel plusieurs de ses éléments, et, ou conditions sont posés en même temps.

Voici les principales :

- la pédagogie philosophique (l'aspect philosophique de l'éducation)
- la pédagogie psychologique (l'aspect psychologique de l'éducation)
- la pédagogie sociologique (l'aspect social de l'éducation)
- la pédagogie géographique (l'aspect géographique de l'éducation)
- la pédagogie historique (l'aspect historique de l'éducation)
- la pédagogie économique (l'aspect économique de l'éducation)
- la pédagogie expérimentale (l'aspect scientifique de l'éducation)

On peut classer différemment les sciences de l'éducation; selon leurs méthodes qui sont, jusqu'à maintenant, au nombre de trois : la réflexion, la documentation et l'expérimentation. Naturellement, ces trois méthodes ne s'excluent nullement. Au contraire, elles s'attirent et se complètent. Donc, basées sur les méthodes employées, les sciences de l'éducation peuvent se diviser en trois groupes :

1. les sciences réflexives

- la philosophie de l'éducation
- la morale de l'éducation
- la planification de l'éducation, etc.

2. les sciences documentaires

- l'histoire de l'éducation et de la pédagogie
- la géographie de l'éducation
- la législation, l'organisation, et l'administration scolaire, etc.

3. les sciences expérimentales

- la biopédagogie
- la psychopédagogie
- la sociopédagogie, etc.

Les analyses précédentes conduisent à deux remarques montrant les caractéristiques et la position des sciences de l'éducation.

1. les sciences de l'éducation sont extrêmement nombreuses. C'est leur pluridisciplinarité (100). Cela est très simple car, d'une part, toutes nos connaissances, quelles qu'elles soient, doivent être reçues et communiquées par l'éducation. D'autre part, chaque élément, condition,

qualité, aspect de l'éducation, qui sont nombreux, peuvent être l'objet d'une étude.

L'ensemble de tous ces éléments, ces conditions, ces qualités et ces aspects sera l'objet de plusieurs études. Pourtant, si nombreuses soient-elles, ces sciences étudient une seule réalité: l'éducation. Voilà leur unité. De ces deux caractéristiques découle la troisième. C'est l'interdisciplinarité qui met en lumière la dépendance et la relation étroite non seulement entre elles, mais aussi entre elles et les autres sciences, au moins en tant que forme de l'éducation. Ce sont ces trois caractéristiques fondamentales qui conduisent à les considérer comme partie intégrante des sciences humaines (101).

2. En ce qui concerne leur valeur, toujours avec les deux côtés inséparables: les aspects théoriques et les applications pratiques (et cela se manifeste même dans la signification des mots "éducation" et "pédagogie"), les sciences de l'éducation doivent être d'abord scientifiques, ce qui exige l'objectivité et l'universalité; en même temps, elles doivent être pratiques, ce qui vise l'utilité et l'application. Elles sont donc, comme affirme M. DEBESSE, "sciences appliquées" (102).

Les sciences précédentes nous montrent le développement et les résultats de la recherche pédagogique dans le domaine de la connaissance; au début, condensées dans la pédagogie avec différentes positions, elles ont abouti actuellement à une série de connaissances systématisées sous le nom de "sciences de l'éducation; le traité des sciences pédagogiques édité sous la direction de M. DEBESSE et G. MIALARET en 8 volumes, dont le premier parut en 1967 et le dernier en 1978, précise indiscutablement des modalités qui contribuent à la structuration de la recherche pédagogique. Mais, ainsi formées, ces connaissances ont-elles conféré aux sciences de l'éducation droit de cité au sein de l'Alma mater, en vue de former les jeunes chercheurs et, par la suite, de se développer? C'est ce que nous allons étudier maintenant.

B. LES MODALITES EDUCATIVES

Les modalités éducatives de toutes recherches sont naturellement des circonstances, des facteurs qui les introduisent à l'enseignement. Parler de la structuration de la recherche pédagogique suppose donc indiscutablement un propos sur son enseignement. Aussi allons-nous essayer de décrire les conditions dans lesquelles les sciences de l'éducation ont été introduites à l'université comme enseignement officiel. Nous parlerons ensuite de leur fonctionnement.

I. L'introduction des sciences de l'éducation à l'université comme enseignement officiel

A vrai dire, ce n'est pas seulement après les recherches de BINET ou les efforts continus des autres chercheurs et théoriciens que les sciences de l'éducation furent enseignées dans les universités françaises, car la pédagogie l'était déjà depuis longtemps. Pourtant, il faut noter qu'elle était toujours annexée à d'autres disciplines. Il faut attendre jusqu'aux résultats éclatants de la recherche pédagogique pour qu'elle le soit d'une manière autonome, officielle et équivalente aux autres, sous le nom des sciences de l'éducation.

a). L'enseignement de la pédagogie en France avant et au temps de BINET (103)

Dans cette période, l'enseignement de la pédagogie, en France, a connu, parmi d'autres, deux dates importantes: l'ouverture du petit séminaire de Saint-Charles à Lyon en 1624 par Ch. DEMIA et la création d'une chaire de pédagogie à la Sorbonne en 1887.

La première marque les premiers pas qui l'introduisent dans l'enseignement. Mais le but que visent les premiers pédagogues qui préconisent l'introduction de la pédagogie dans l'enseignement est tout à fait pratique. Il porte sur la formation des maîtres d'écoles. Ch. DEMIA, le promoteur de cette oeuvre, l'a indiqué clairement: "de même qu'on a réglé le clergé en établissant des séminaires, de même pour la formation des maîtres d'écoles, il est nécessaire d'établir une sorte de noviciat préparatoire; "un si simple emploi exigeant bien plus nécessairement un apprentissage que les autres arts" (104).

À la suite et sur le modèle de ce séminaire, en 1685, JB. de la SALLE (105) a ouvert à Reims le séminaire de maîtres d'école qui est sans

doute la préfiguration des écoles normales établies plus tard en 1794 (106), 1808 (107), 1879 (108), 1945 (109).

Attachée au but pratique de formation des maîtres d'école, la pédagogie est alors composée de recettes pratiques de l'art d'enseigner. Cela se voit très bien dans le contenu du programme du séminaire de J.B. de la SALLE.

Il se compose de deux points :

- a) "ôter aux nouveaux maîtres ce qu'ils ont et qu'ils ne doivent pas avoir;
- b) "leur donner ce qu'ils n'ont point et qu'il est très nécessaire qu'ils aient.

Ce qu'il faut ôter aux nouveaux maîtres c'est : 1. le parler, 2. l'activité, 3. la légèreté, 4. l'empressement, 5. la vigueur et la dureté, 6. l'impatience, 7. le rejet à l'égard de quelques-uns, l'acceptation des personnes, 8. la lenteur, 9. la pesanteur, 10. la mollesse, 11. l'esprit facile à abattre, 12. la familiarité, 13. la tendresse et les amitiés particulières, 14. l'esprit inconstant et journalier. 15. un extérieur dissipé, vague ou arrêté et fixé à une place.

Les choses qu'il faut faire acquérir sont : 1. la hardiesse, 2. l'autorité et la fermeté, 3. la retenue, 4. un extérieur grave, sage et modeste, 5. de l'attention sur soi-même, 6. de la conduite, 7. de la prudence, 8. un air engageant et gagnant, 9. du zèle, 10. de la facilité à parler et à s'exprimer nettement, avec ordre et à la portée des enfants qu'on enseigne" (110).

Le contenu de l'enseignement pédagogique dans la première école normale établie à Paris en 1794 n'est guère plus avancé, comme y a fait J. PALMERO la remarque que : "les rares leçons que donnèrent les grands professeurs désignés n'eurent jamais une allure pédagogique" (111).

Ce n'est plus le cas des écoles normales établies plus tard, dont le contenu de l'enseignement pédagogique est scientifiquement plus élargi et plus avancé. Nous n'avons qu'à considérer le programme en vigueur jusqu'en 1940 (112) et, surtout, celui de 1945 (113) à nos jours. Cela est dû au développement des sciences, dont la création d'une chaire de pédagogie à la Sorbonne en 1887 (114) marque la deuxième date très importante vis-à-vis de l'enseignement de la pédagogie en France, ainsi que de son cadre et de son niveau (elle est enseignée à l'université) comme de son but et de son contenu (elle est plus désintéressée et plus scientifique).

Cette chaire de pédagogie est occupée successivement par Henri MARION (1846-1896), Ferdinand BUISSON (115) (1841-1931) et Emile DURKEIM (1858-1917). Il en est aussi créé dans des universités de province comme à Bordeaux où enseigna Emile DURKEIM de 1887 à 1902, à Toulouse avec G. COMPAYRE, à Lyon dès 1885 avec R. THAMIN, puis Charles CHABOT, J. BOURJADE. Pour connaître le contenu de la pédagogie alors enseignée à l'université et sa méthode de recherche, il suffit de relire les principaux ouvrages de ces professeurs :

- MARION avec "leçons de morale" (116)
- BUISSON avec "Nouveau dictionnaire de pédagogie et de l'instruction publique" (117)
- DURKEIM avec "L'évolution pédagogique en France" et "Education et sociologie" (118)
- COMPAYRE avec "Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, depuis le XVIème siècle" (119)

Selon G. MIALARET, les quatre aspects suivants sont mis en lumière dans le contenu, ainsi que dans la méthode : philosophique, morale, sociologique et historique. Il écrit "avec MARION, BUISSON, DURKEIM, c'étaient les fondements philosophiques, moraux et sociologiques de la pédagogie qui étaient développés... A l'université de Toulouse, G. COMPAYRE développait les aspects strictement historiques de la pédagogie" (120).

Voilà, dans l'ensemble, l'enseignement de la pédagogie en France avant et au temps d'Alfred BINET. Elle est alors animée par l'esprit rationnel qui, faisant prévaloir la philosophie, se fonde sur le raisonnement. Louis DUGAS l'a bien mis en relief dans l'article "caractères principaux de la pédagogie française" publié en 1926 : "la pédagogie d'un pays est caractérisée bien mieux par l'esprit qui l'anime, par le système d'idées auquel elle se réfère, que par des techniques qu'elle recommande ou qu'elle pratique. Cela est particulièrement vrai de la pédagogie française, profondément imbue de l'esprit philosophique. "Si on veut faire un exposé fidèle de cette pédagogie, il convient de donner à chacune des parties dont elle se compose : la philosophie, la science et la technique, son importance relative.

Or, dans l'esprit de la majorité des Français (les professionnels mis à part, et encore pas tous) la philosophie de l'éducation dépasse de beaucoup en importance, la science de l'éducation et sa technique ...

(La pédagogie française) accuse une grande place à la discussion des méthodes, elle a l'engouement des programmes nets, définis, clairs et tranchants.

Mais elle se sauve de l'absolu par la mobilité, la facilité au changement. Il est un point important sur lequel elle ne change guère : elle veut que le raisonnement ait toujours le premier rôle (121).

b) - Les contributions à l'introduction des sciences de l'éducation à l'université comme enseignement officiel

Quoi qu'il en soit, au début du siècle, un autre aspect de la pédagogie dite expérimentale naît au laboratoire de pédagogie normale de BINET, à l'école de la rue Grange-aux-Belles (122) qui se développe et oriente toute la pédagogie qui, avec le décret du 11.02.1967 (123), est introduite dans l'université comme un enseignement autonome, officiel et équivalent aux autres disciplines, sous le nom d'Unité d'enseignement et de recherche des sciences de l'éducation, aboutissant aux grades d'Etat: licence, maîtrise, et doctorat. Examinons maintenant les efforts les plus remarquables qui y ont contribué.

A l'introduction des sciences de l'éducation dans l'université comme enseignement officiel, plusieurs travaux se sont associés, parmi lesquels - sans compter ceux qui viennent de l'étranger et du ^{mouvement} international - créant partout des instituts des sciences de l'éducation - il faut noter particulièrement ceux de Th. SIMON, de BOURJADE et, surtout, de M. DEBESSE.

1) - Th. SIMON (1973-1961) (124)

Connaissant BINET depuis 1899 (125), Th. SIMON entra rapidement en collaboration étroite et intime avec lui ; leurs premiers travaux communs portèrent sur la céphalométrie. Celle-ci est suggérée par BINET (126) à SIMON comme l'objet de sa thèse de doctorat en médecine qui s'intitule : "documents relatifs à la corrélation entre le développement physique et la capacité intellectuelle (127). Aussi SIMON est-il invité à entrer à la Société dès 1901. A partir de cette date, leur collaboration devint inséparable dans les recherches au laboratoire-école aussi bien qu'à la Société dont plus tard, après la mort de BINET, SIMON fut le président pendant 49 ans, de 1912 à 1961 (128).

Si A. BINET n'a jamais enseigné, il faut bien noter cependant son influence sur l'opinion pédagogique française par ses conférences dans le cadre de la

Société et par ses publications d'un nombre considérable (129). Th. SIMON fut le premier en France à enseigner la pédagogie expérimentale et la psychopédagogie. Dès 1918, c'est-à-dire 7 ans après la mort de BINET, SIMON enseigne la psychologie et la pédagogie expérimentale aux élèves-maîtresses de la 3ème école normale d'institutrices des Batignolles. Ces enseignements, donnés "avec l'autorisation du Directeur général de l'Enseignement primaire, Paul LAPIE, et à titre d'essai, furent inscrits officiellement au programme de formation professionnelle des E.N. par l'arrêté ministériel du 25.11.1920; l'objet et le champ de ces disciplines furent également expliqués par SIMON à tous les directeurs et directrices, réunis en Assemblée Générale à la Sorbonne au début de 1921.

Par là, "devenant en quelque manière le premier professeur de psychopédagogie", (130) c'est également SIMON qui commença à donner un cours à l'école normale de Versailles dès 1922. Ce cours, il le poursuivit dans les deux écoles normales de la Seine jusqu'en 1940. D'ailleurs, en l'année scolaire 1926-1927, il organisa au laboratoire A. BINET des séances de démonstration en psychologie et de pédagogie expérimentale destinées aux instituteurs (131).

En ce qui concerne le supérieur, c'est au début de l'année 1920 que SIMON est associé aux préparatifs de l'ouverture de l'institut de pédagogie de la faculté des lettres de la Sorbonne. Cet institut, reprenant l'enseignement de la pédagogie supprimé en 1917 après DURKEIM, est inauguré le 20.01.1920 sous la direction conjointe de MM. DELACROIX et G. DUMAS.

Formé sur le modèle de l'institut J.J. ROUSSEAU créé en 1912 par BORET et CLAPAREDE, l'institut dépasse la chaire de pédagogie précédente en réservant une large place à la pédagogie expérimentale, dont Th. SIMON assure la direction des "exercices pratiques", réalisés au laboratoire A. BINET au profit de plusieurs dizaines d'étudiants.

2) - J. BOURJADE (1883-1947)

L'enseignement supérieur de la pédagogie, à peine introduit à Paris, est poursuivi avec beaucoup plus de succès à Lyon par MM. Charles CHABOT, Albert EHM et surtout Jean BOURJADE. Celui-ci est également un des promoteurs zélés de la pédagogie expérimentale en France et, dès son affectation à Lyon, au lycée Ampère, de 1919, participe activement au travail de la filiale de la société établie dans cette même ville dès 1909, sous l'impulsion de Ch. CHABOT, alors professeur de science de l'éducation à la faculté des lettres de Lyon (132).

A sa mort, en 1924, BOURJADE reprendra sa chaire et y professera jusqu'à la retraite, en 1945.

En même temps, il assurera des cours à l'Institut de recherche et d'applications psychologiques, créé par l'arrêté du 5.03.1943 et placé sous la direction de M. Albert EHM (133).

Cet institut est transformé en Ecole pratique de psychologie et pédagogie, par le décret du 3.11.1945 et il en assume la direction. L'école prend le statut d'un institut d'université, attaché à l'université de Lyon et prépare aux diplômes suivants (134) :

1. le diplôme général d'études psychologiques et pédagogiques (DGEPP), préparé en 2 ans.
2. le certificat d'études supérieures de psychologie et de pédagogie (préparé en 1 an, il compte comme certificat à option pour la licence dite moderne).
3. les certificats d'études supérieures de psychologie et de pédagogie (spécialités) comportant parfois des stages pratiques
4. le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (CAIP)
5. le certificat d'aptitude pédagogique (CAP)
6. le certificat d'aptitude à l'enseignement des anormaux (CAEA)

En ce qui concerne les recherches, mise à part les expériences qu'elle suit de près dans des sixièmes nouvelles et à l'école publique de Vaux en Velin, placée sous son autorité technique, l'EPPP fait fonctionner un service de consultation pour les élèves et crée, en 1945-1946, en accord avec le bureau universitaire des statistiques, le centre médico-psycho-pédagogique de Lyon.

L'école se présente à la fois comme un centre d'études et de recherches, et comme un centre de documentation et liaison. C'est ainsi qu'elle a reçu des matériels, ouvrages (135) et relations appartenant au Musée pédagogique de Paris (136). Elle est le siège du Cercle d'Etudes Pédagogiques de l'Association Nationale des Educateurs des classes nouvelles de l'enseignement du Second degré, et de la section du Rhône des Groupes Français d'Education Nouvelle.

Il convient également de noter les publications abondantes de l'institut, dont la plupart sont des cours et des conférences.

J. BOURJADE assume la lourde charge de la direction de toutes ces activités jusqu'à sa mort en 1947 (137). Ses efforts sont indéniables, mais il est

aussi récompensé par des résultats sensibles. A ce propos, les paroles du doyen DUGAS sont très justificatives : "J. BOURJADE se donna de tout coeur à cette fondation qu'il voulait ample, moderne, réellement adaptée aux exigences multiples auxquelles elle devait répondre. Déjà les résultats récompensent son effort : l'école pratique de psychologie et de pédagogie, en plein essor, apparaît en France comme une organisation unique ouvrant des voies nouvelles (138).

3). M. DEBESSE

Ainsi, nous voyons que l'enseignement de la pédagogie, grâce aux efforts de plusieurs, avance aussi bien au point de vue de contenu que du niveau d'enseignement. Avec Th. SIMON, qui reste principalement au niveau des écoles normales, il porte sur la pédagogie expérimentale et la psycho-pédagogie, donc principalement sur les résultats obtenus au laboratoire de la rue Grange-aux Belles; avec J. BOURJADE, il s'est élevé au niveau de l'enseignement supérieur, conduisant déjà à des diplômes professionnels, et son contenu dépasse les connaissances déjà acquises, vu que sont entreprises diverses recherches. Pourtant, une observation de M. DEBESSE met en garde: "Traî-tée souvent avec dédain dans les milieux universitaires, la pédagogie n' avait pas en France, hier encore, droit de cité au sein de l'Alma Mater". Ce même auteur écrit encore "Il a fallu attendre 1967 pour qu'elle soit reconnue comme une discipline à part entière dans les facultés, c'est-à-dire pour qu'elle bénéficie d'un cycle d'études conduisant à une licence et à une maîtrise (139)". Cette oeuvre est le résultat de beaucoup d'efforts, parmi lesquels ceux de M. DEBESSE sont indéniablement les plus importants, et ont "joué" depuis 1945 pour l'implantation en France des sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur (140).

Ses efforts se voient/déjà dans ses enseignements et activités au sein des E.N., où il travaille immédiatement après ses études à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, de 1923 à 1925, et dans l'Académie de Strasbourg. A son retour de captivité, il y est nommé professeur de psychologie pédagogique à la faculté des lettres et assume la direction de l'institut de psychologie et la codirection du centre psychologique pour enfants inadaptés.

Mais c'est surtout dès sa nomination à la Sorbonne en 1958 que ses efforts se manifestent nettement et assidûment. Voici les grandes lignes de ce qu'il m'a raconté au cours d'une causerie personnelle, au mois de mai 1974.

Au mois de février 1958, c'est en enseignant à Strasbourg à la chaire de pédagogie et de psychologie de l'enfant que M. DEBESSE fut nommé à la Sorbonne, à la chaire de pédagogie. La raison de cette nomination est double; l'une est négative: la négligence de l'enseignement de la pédagogie, alors confié à M. PIAJET, qui s'intéressait plutôt à la psychologie de l'enfant; l'autre est positive: le besoin d'un enseignement de la pédagogie. Donc, la mission confiée à M. DEBESSE était d'assumer l'enseignement et la recherche. Il n'est pas inutile de noter que, par cette mission, la pédagogie était séparée dès lors de la psychologie de l'enfant.

En ce temps-là, en effet, en France comme partout, elle était soit rattachée à la philosophie, soit liée à la psychologie de l'enfant, ce qui montre son statut d'infériorité par rapport à d'autres disciplines. En réalité, cette mentalité n'était qu'un effet de la méfiance du milieu intellectuel et de la société à son égard. Par là s'explique le retard de la France par rapport à d'autres pays comme les Etats-Unis, l'Angleterre ou l'Allemagne. Il est évident qu'il faut y ajouter, comme un autre facteur, la centralisation du système éducatif.

Devant cette triple difficulté, à savoir l'infériorité, la méfiance du milieu et le retard de la pédagogie, M. DEBESSE a pensé à un remède à triple portée: l'exigence de l'égalité, la valeur du travail et la formation des spécialistes.

L'exigence de l'égalité vise la faculté. A sa nomination à la chaire de pédagogie, M. DEBESSE n'avait ni laboratoire, ni collaborateurs, ni même salle de cours. A son avis, il était incompréhensible et défavorable que la pédagogie, en tant que chaire, fut considérée comme annexe, provisoire, ou non nécessaire, à côté des autres chaires grandioses. Il a donc posé une condition à la faculté en disant: "Je me retire à Strasbourg; je n'enseigne que lorsque je dispose des choses nécessaires".

L'exigence de valeur du travail concerne les étudiants et a un double aspect: méthodologique et psychologique. Le premier conduit les étudiants soit au contact avec la réalité, par l'observation, soit à l'influence de l'intra-relation, par la discussion, soit à la rectitude scientifique, par l'expérimentation contrôlée. Le deuxième anime le travail des étudiants: la pédagogie n'a de raison d'être que dans la mesure où elle engendre des travaux de valeur; il faut donc être juste, complet, précis, dépourvu de banalité et de verbalisme.

La formation des spécialistes tend à rattraper le retard de la France en matière d'éducation, le principe est qu'un groupe de spécialistes de haute valeur, bien formés, vont former à leur tour, d'autres spécialistes. C'est la formation des formateurs.

Pour atteindre ces buts, les efforts étaient planifiés en trois domaines principaux : le travail, le recrutement des collaborateurs et la diffusion des informations.

Le travail comprend l'enseignement et la recherche. Or, jusqu'à cette époque, tous les enseignements de la faculté de lettres se font exclusivement par la conférence magistrale, y compris la psychologie de l'enfant. Il faut être plus exigeant et plus actif, en ajoutant quelque chose de plus. Il s'agit de stages d'observations des enfants dans les écoles. Pour y arriver, M. DEBESSE lui-même, grâce à ses relations amicales, en a obtenu l'autorisation pour ses étudiants auprès des directeurs.

Une fois ces opérations faites, il faut les analyser, d'où la nécessité de l'ouverture d'un laboratoire, qu'il a créé en 1961. Ce sont des cours et des stages qui initient ceux qui débutent dans les sciences de l'éducation. En ce qui concerne ceux qui sont déjà initiés et veulent encore se perfectionner, il convient de les former par une sorte de séminaire, que M. DEBESSE lui-même introduit encore dans les universités françaises, comme essai dès 1958, et officiellement en 1959. Pour les gens de valeur, il suffit de les aider ^{de plus} / loin : C'est la direction de thèse (141).

Cette tâche de diriger les thèses, pour lui, est la plus lourde (plus lourde que les cours), d'une part parce que les thèses sont très nombreuses (142), d'autre part parce qu'il y montre une grande exigence personnelle.

Pour accomplir ces travaux, M. DEBESSE porte une grande attention / ^{au choix de ses} collaborateurs, dont les premiers sont Mlle CHILAND, puis MM. VIAL et LEON.

Les travaux engagés dans l'U.E.R. sont principalement diffusés dans le "Bulletin du Laboratoire de pédagogie de la Sorbonne".

Ces efforts aboutissent à des résultats très consolants : le nombre des auditeurs augmente sensiblement; pour certaines conférences, les 2 500 places de l'auditorium sont occupées. L'opinion devient moins défavorable grâce aux recherches de grande valeur présentées au public. Les spécialistes sont formés en fonction des autres instituts et organismes. Mais le résultat par lequel le nom de M. DEBESSE reste attaché à l'enseignement des sciences de l'éducation en France et que lui-même apprécie le mieux, c'est la création de la licence et la maîtrise, aboutissant au doctorat des sciences de l'éducation, par le décret n° 66.42 du 22 juin 1966 (143).

et, surtout, par l'arrêté du 2 février 1967 (144).

II - Le fonctionnement de l'enseignement des sciences de l'éducation au sein des universités françaises

a) - Les établissements où les sciences de l'éducation sont enseignées.

A l'issue des décret et arrêté de 1967, en cette même année, trois universités sont autorisées à organiser l'enseignement des sciences de l'éducation : Paris, Bordeaux, Caen, que rejoignent par la suite : Nanterre, Vincennes, Lyon, Toulouse, Grenoble, Lille, Tours et Nancy (145).

A notre connaissance, à l'heure actuelle, le rapport de M. LEON (146) élaboré d'après une enquête de l'Association des enseignements des sciences de l'éducation en 1970, semble le seul document de valeur informant de l'enseignement des sciences de l'éducation dans des universités françaises. Selon celui-ci, l'état de la situation est le suivant :

1. U E R où l'on peut préparer la licence et la maîtrise des sciences de l'éducation. Elles sont au nombre de huit :

• Paris V (René DESCARTES)

UER de Sciences de l'Éducation
38, rue Serpente - 76 006 PARIS

• Paris VIII - (Vincennes)

UER de Psychologie et Sciences de l'Éducation
Route de la Toujelle - 75 012 PARIS

• Paris X - (Nanterre)

UER de Sciences psychologiques et de Sciences de l'Éducation
200, avenue de la République - 92 NANTERRE

• Bordeaux II

UER de Sciences sociales et psychologiques
Domaine universitaire - 33 PESSAC TALENCE

• Caen

UER d'Information et de Sciences de l'homme
Institut des Sciences de l'Éducation
Esplanade de la Paix - 14 CEAN

• Grenoble

UER de Psychologie, Institut de Psychologie
2, rue Très-Cloîtres - 38 GRENOBLE

. Lyon II

UER des Sciences psychologiques, sociologiques, ethnologiques et
pédagogiques
72, rue Pasteur - 69 007 LYON

. Toulouse

UER des Sciences du comportement et de l'Education
4, rue Albert Lautman - 31 TOULOUSE

2. UER où l'on enseigne certaines disciplines pédagogi-
ques sans délivrer la licence ou la maîtrise de sciences de l'éducation.
Elles sont au nombre de deux (148) :

. Paris VII

UER de didactique des disciplines scientifiques (enseignement post-
licence)
O.P.E., Tour 13, 2 place Jussieu - 75 005 PARIS

. Lille III

UER de psychologie et Sciences sociales (C4 de psychologie pédagogi-
que dans le cadre de la maîtrise de psychologie)
9, rue Auguste Angellier - 59 LILLE

A cette liste trop courte, MM. JUIF et DOVERO (149) dans une oeuvre édi-
tée en 1972 pp. 198 - 240, comme guide des étudiants en sciences pédago-
giques, ont ajouté un bon nombre d'instituts spécialisés où les études
touchent aux sciences de l'éducation sans en délivrer les diplômes, comme :

. L'institut de Psychologie de Tours qui organise en 1970 - 1971 :

- cours et travaux pratiques destinés à des instituteurs se destinant
à l'enseignement des enfants inadaptés;
- cours et travaux pratiques préparant au certificat d'aptitude à l'
inspection des écoles maternelles et à l'inspection primaire;
- préparation du "diplôme universitaire" de psycho-sociologie de
l'éducation;
- préparation du C4 de psycho-sociologie de l'éducation.

. L'institut de psychologie de l'université de Paris V

(28, rue Serpente - 75 006 PARIS), dont les diplômes suivants touchent
largement les sciences de l'éducation.

- le diplôme de psychologie pathologique
- le diplôme de psychologie scolaire
- le certificat de formation aux techniques prospectives

. L'école de psychologues praticiens 21, rue d'Arras - 75 006 PARIS

de l'institut catholique de Paris dont quelques carrières de psycholo-
gie préparées exigent l'étude des sciences de l'éducation.

. L'institut de psychologie, de sociologie et de pédagogie de l'univer-
sité de Lyon, 47-49, rue Philippe-de-Lassalle - 69 004 LYON

- 24 -

A propos de cet Institut, les renseignements de MM. JUIF et DOVERO ne sont pas complets, car il assure aussi :

a) - à titre transitoire et pour une catégorie d'étudiants en voie d'extinction, une formation de psychologie de base;

b) - des formations spécialisées, sanctionnées par des diplômes d'Université ou d'Etat, en vue des fonctions suivantes : psychologue praticien; sociologue praticien; instituteur spécialisé pour les enfants sourds, demi-sourds et malentendants; éducateur spécialisé pour l'enfance et l'adolescence inadaptées; conseiller d'orientation scolaire et professionnelle.

c) - la préparation au concours national du Certificat d'Aptitude à l'Inspection primaire (CAIP) et au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Ecoles Mixtes et les classes d'Application.

d) - il contrôle et sanctionne les enseignements donnés au Liban par la Mission culturelle pour la formation pédagogiques des jardinières d'enfants et des maîtres de l'enseignement primaire des écoles d'expression française.

Mais l'Institut assure en même temps l'enseignement des sciences de l'éducation, et cela depuis 1969, en qualité d'UER des sciences psychologiques, sociologiques, ethnologiques et pédagogiques de l'Université Lyon II, signalée plus haut par M. LEON (150)

- . L'institut de psychologie de Toulouse 4, rue Albert Zautmann 31 TOULOUSE dont surtout, le diplôme universitaire de psychopédagogie donne une place aux sciences de l'éducation.
- . L'Institut National de Formation des Adultes Parc de Sanrupt 54 NANCY dont une des missions est d'initier les enseignants aux principes et aux méthodes de la pédagogie des adultes, relève sûrement les sciences de l'éducation.
- . L'Institut des Sciences de l'éducation 40, rue La Bruyère 75 009 PARIS Les sciences de l'éducation y sont enseignées dans la mesure de la mission de l'Institut : la formation et le perfectionnement du personnel enseignant selon les méthodes très modernes.
- . L'Institut de formation et d'études psychologiques et pédagogiques 4, rue Brunet 75 017 PARIS, dans lequel, en vue des cycles de stages interprofessionnels de formation psychologique à l'intention des professions pédagogiques et sociales, il est évident que les sciences de l'éducation y participent.

Pour être plus complet, nous croyons qu'il faut encore ajouter deux autres UER ou instituts où "on enseigne certaines sciences pédagogiques sans délivrer la licence ou la maîtrise des sciences de l'éducation". Le premier, ce sont les écoles normales, écoles normales supérieures, ou autres UER, instituts ou écoles où la formation des praticiens de l'éducation est assurée : aussi bien instituteurs, professeurs, conseillers, éducateurs, animateurs ... qu'administrateurs : inspecteurs...

Le deuxième, ce sont des U E R où l'enseignement des sciences de l'éducation n'est pas du tout assuré; mais les études qui y sont faites aboutiront à des problèmes éducatifs. Ainsi, on rencontre des thèses de doctorat non seulement de sciences humaines, mais aussi de sciences économiques, politiques ou législatives, plus rarement de sciences exactes, qui traitent de l'éducation, bien sûr selon leurs approches propres.

3. UER où on se propose d'enseigner les sciences de l'éducation. Elles sont au nombre de trois.

. Paris XIII (Saint-Denis Villetaneuse)

UER de lettres et Sciences Humaines (on envisage de créer une licence de Sciences de l'éducation).

. Aix-Marseille I

UER de psychologie 27, avenue Robert Schumann 13 AIX-EN-PROVENCE
(on envisage de créer un institut de pédagogie didactique où l'enseignement serait assuré par des psychologues, des mathématiciens et des physiciens).

. Rouen : UER des Sciences du Comportement et de l'Education

76 MONT-SAINT-AIGNAN

(on envisage de créer, soit la maîtrise de Sciences de l'Education, soit un C4 de psycho-pédagogie dans le cadre de la maîtrise de psychologie).

4. U E R où un enseignement de pédagogie ou de psychopédagogie est assuré par d'autres universités dans le cadre de la préparation du D.U.E.L. de psychologie ou de sociologie.

Ainsi, à travers l'étude de M. LEON que nous venons d'exposer et à laquelle nous ajoutons quelques remarques, nous voyons que l'enseignement des sciences de l'éducation est assuré de deux manières :

- a. soit complète et aboutissant à des diplômes de licence, de maîtrise et de doctorat des sciences de l'éducation;
- b. soit complémentaire à d'autres enseignements. De cette manière, on trouve des formes différentes :
 - complémentaire des D.U.E.L. de psychologie et de sociologie
 - complémentaire de la maîtrise de psychologie
 - complémentaire des disciplines scientifiques sous l'aspect de leurs didactiques
 - complémentaire des formations différentes où l'intérêt éducatif est important.
 - complémentaire de la formation des enseignants, inspecteurs
 - apparaissant dans d'autres disciplines dont le problème touche l'éducation.

b) - L'organisation de l'enseignement des sciences de l'éducation

Pourtant, quand nous parlons de l'enseignement des sciences de l'éducation, nous entendons surtout la manière dont elles sont enseignées le plus complètement et le plus indépendamment possible. Or, parmi toutes les universités et tous les instituts concernés, c'est uniquement l'université de Paris V, René DESCARTES (151) qui possède une UER des sciences de l'éducation complète, unique et autonome. Il faut donc en étudier concrètement l'organisation.

En se proposant d'exercer une réflexion critique concernant les rapports entre la pédagogie et la société, avec une équipe nombreuse d'enseignants, tout en assurant la collation des grades (licence, maîtrise, différents doctorats), cette UER assure les fonctions suivantes :

- formation de spécialistes et de chercheurs dans les différents domaines des sciences de l'éducation, en union interdisciplinaire avec différentes UER
- organisation de recherches dans les divers domaines des sciences de l'éducation
- participation à des actions d'innovation et de développement dans certains secteurs éducatifs (152)

Si nous nous bornons à l'enseignement, en voici les divers niveaux:

1. Enseignements du premier cycle (153)
2. Les U.V. proposées pour les deux certificats de licence (154)
3. Les U.V. proposées pour les deux certificats de maîtrise (155)
4. La formation continue des éducateurs et des formateurs
5. Complément aux autres maîtrises pour les étudiants qui souhaitent recevoir une formation en sciences de l'éducation
6. Préparation aux doctorats

En regardant ainsi l'enseignement des sciences de l'éducation, il est facile de se rendre compte du rôle important qu'y joue la recherche pédagogique et, inversement, de celui de ces sciences dans la recherche et la pratique éducatives. Non seulement elles sensibilisent les futurs professeurs en vue d'une première information et d'une orientation professionnelle et initient les étudiants (dans le domaine de l'éducation) et les spécialisent dans un aspect de l'éducation, mais aussi elles dirigent ces derniers vers la recherche. Ce sont là les trois niveaux d'enseignement que les UER des sciences de l'éducation existantes comportent, tout en étant conscientes des débouchés possibles (156) et des finalités (157) à atteindre.

On peut dire ainsi que, après la systématisation des connaissances découvertes par la recherche pédagogique pour constituer les sciences de l'éducation, les efforts pour introduire celles-ci dans l'enseignement contribuent indéniablement au développement de la recherche pédagogique et à sa structuration. D'une part, ils garantissent la formation des chercheurs et, par là, ils informent le public des découvertes, tant théoriques que pratiques. D'autre part, ils peuvent ouvrir de nouvelles perspectives parmi lesquelles, l'élaboration d'une nouvelle conception de l'éducation - qui n'en est qu'à ses débuts - semble des plus prometteuses.

Mais à ces modalités scientifiques et éducatives correspond-il un certain nombre de modalités administratives contribuant, elles aussi, à la structuration de la recherche pédagogique ?

C - MODALITES ADMINISTRATIVES

Les dernières, et peut-être les plus importantes et décisives, pour structurer la recherche pédagogique, ce sont les modalités administratives. Car ce sont celles-ci qui donnent à la recherche pédagogique un statut parmi les autres branches de la recherche. Ceci suppose une prise de conscience de l'administration et une organisation des institutions de recherche.

I - La prise de conscience de l'administration

Nous avons déjà évoqué la mentalité assez hostile de l'administration à la recherche pédagogique. Mais, pour hostile qu'elle soit, l'administration a dû finalement la reconnaître. Essayons de voir pourquoi et comment.

a) - " Il y a en France, comme dans la plupart des pays occidentaux, une crise profonde du système éducatif " (158). Cette crise ne résulte pas seulement " des attitudes et des jugements (des enseignants, des élèves et des parents d'élèves) qui caractérisent de façon objective la crise reconnue du système éducatif français ", mais aussi des études objectives qui affirment que " l'école française est inadaptée " (159).

Tel est le propos de Louis LEGRAND, fondé sur des études riches et actuelles, formulé en 1977. Mais, avant lui, beaucoup d'autres ont signalé cette inadaptation que Guy AVANZINI a résumée dans deux études récentes : immobilisme et novation dans l'éducation scolaire (160) et introduction aux Sciences de l'éducation (161).

En face de cette " crise de la société, crise de l'enseignement (162) " plusieurs propositions ont été tentées en vue de l'améliorer. Analysant ces propositions dès 1935, R. BUYSE les avait regroupées en trois tendances principales : tendance empirique, tendance expérimentée et tendance expérimentale. Pour être raisonnable et efficace, on doit reconnaître la troisième tendance comme la meilleure. C'est ce que le même auteur a affirmativement évoqué en écrivant (163) : " La pédagogie, dans sa lente évolution, semble avoir franchi une série d'étapes : partie d'une empirisme tâtonnant et hasardeux, elle a été vivifiée par les impulsions fécondes de l'esprit philosophique ou les éclairs de génie des grands intuitifs; elle obtient de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires."

Il n'en reste pas moins vrai que, pour être pleinement elle-même, elle continuera à s'alimenter simultanément aux diverses sources que nous avons signalées : l'empirisme des praticiens, l'inspiration des novateurs, la vision synthétique des philosophes, le contrôle précis des savants.

" Cette conception éclectique lui permettra d'utiliser, selon ses besoins, les réussites heureuses de la chance, les intuitions géniales de l'imagination créatrice,

les systématisations de la raison raisonnante, mais tout cela sera subordonné au contrôle lucide de l'esprit scientifique qui observe, mesure, critique et, en fin de compte, seul permet de conclure".

Les auteurs actuels ne pensent pas autrement. J. HASSENFORDER "après avoir dégagé quelques uns des facteurs qui entraînent l'innovation " a dû affirmer que " la transformation de l'enseignement s'appuie actuellement sur l'innovation de la recherche " (164). Guy AVANZINI, après avoir analysé les raisons de l'immobilisme, après avoir démontré les relations entre la didactique et la politique, après avoir critiqué quelques types de mutation de la didactique, a dû conclure : " il est raisonnable de soutenir que, parmi les éléments qui joueraient efficacement en faveur du salut et de l'essor de l'école, figurerait sa capacité éprouvée de présenter des méthodes dont la portée eût déjà été démontrée. Pour que ses fins intrinsèques soient honorées et elle-même consacrée à leur service, il lui faut s'avérer susceptible de les atteindre. On ne saurait lui reprocher de les viser, puisqu'elles sont incluses dans sa nature, mais on est fondé à déplorer qu'elle les manque faute de moyens appropriés; c'est dire combien il lui revient de prévoir ceux-ci et, à cet égard, de valoriser la recherche expérimentale, si complexes et délicates que soient les procédures auxquelles elle aurait à recourir en ce domaine " (165).

b) - Ainsi voit-on la primauté de la tendance expérimentale sur les deux autres. Cette primauté est-elle suffisante pour convaincre l'administration ? Une observation de Guy AVANZINI est très significative à ce propos; il écrit " Assurément, on pourrait d'abord attribuer cette dyschromie à un désintérêt de l'Administration centrale et reprocher à celle-ci de n'avoir ni exploité les conclusions des démarches scientifiques en vue de remanier les plans d'études ou de modifier les Instructions officielles, ni même adhéré à l'idée que la réforme dût suivre l'investigation méthodique et celle-ci, tout en lui étant antérieure, entraîner celle-là. De même néglige-t-elle d'informer vraiment les instituteurs des résultats obtenus par les organismes spécialisés dont, au demeurant, la plupart ignorent l'existence et les modes d'intervention. Aucune structure de communication n'étant prévue, les uns et les autres restent isolés " (166).

En réalité, l'administration ne pouvait pas rester si indifférente vis-à-vis de la recherche pédagogique, quoique sa scientification qui est pourtant une raison intrinsèque et fondamentale de sa valeur, ne soit pas arrivée à la convaincre de son efficacité; c'est une autre raison, plutôt extrinsèque, qui l'a influencée. Il s'agit de la mentalité, qui s'intéresse de mieux en mieux à l'approche expérimentale. C'est ce que J. HASSENFORDER appelle " un climat favorable à l'innovation " (167) qui résulte de plusieurs facteurs : " l'évolution des mentalités particulièrement sensible dans la jeunesse, les tendances égalitaires et les exigences sociales qui poussent à la démocratisation de l'enseignement, le développement scientifique et l'expansion des connaissances, l'apparition de nouveaux moyens de communication, les aspirations des enseignants eux-mêmes " .. (168), ce climat est tellement opérant que certains

auteurs croient que l'expérimentation qui mène à des innovations est irréversible. M. Guy AVANZINI a bien écrit, en parlant de ces auteurs : "A en croire certains, c'est depuis longtemps que le problème serait résolu et la modernisation réalisée : ainsi, les instructions officielles de 1923 affirment-elles sur un mode euphorico-emphatique que la méthode active, dont elles proclament vigoureusement le bien fondé, est déjà en vigueur. Quant à MM. HUBERT et GOUHIER, après avoir rappelé combien Alfred BINET en désirait l'adoption, ils assurent que "ce souhait est accompli" et GAL partage leur sentiment. De même, évoquant plus récemment le travail par groupes préconisé par M. COUSINET, Mme. CHERON - THIVET le déclare-t-elle qualifié "dans un bon nombre de classes". Aujourd'hui, la multiplication apparente des innovations tend à remplacer cette conviction. De nombreux membres du corps enseignant, tant privée que public, fréquentent en effet stages ou réunions prévus à leur intention par des associations d'extension et d'audiences diverses, comme Enseignement 70, les C.R.A.P., les Rencontres Pédagogiques ou l'I.C.E.M. De la pédagogie sauvage : aux initiatives de l'administration centrale, le même désir de renouveau semble se manifester selon les modalités les plus variées; qu'il s'agisse de l'intervention des appareils de l'audio-visuel ou de l'essor de la technologie, de la modernisation de la didactique en mathématiques ou de l'ouverture des I.R.E.M., des incidences de la linguistique sur la conception de la formation grammaticale ou des projets de constitution l'I.R.E.L., des essais de bilinguisme et des laboratoires de langues ou de l'enseignement programmé ou assisté par ordinateur, enfin des membres préconisés par des organismes privés de recherche ou par les départements spécialisés de l'I.P.N., puis de l'I.N.R.D.P., des C.D.R.P. et des universités, ne voit-on pas partout essais et innovations ? Et le Ministère de l'Education Nationale n'a-t-il pas cristallisé et consacré ce mouvement lorsque, après avoir, à plusieurs reprises convoqué des commissions et annoncé des mesures qui n'ignoraient point le problème des méthodes, il a réformé la notation, décidé une "rénovation pédagogique" globale, instauré le "tiers-temps", prévu de recyclage ?

"C'est pourquoi, aux yeux de certains, une transformation irréversible est engagée. Ainsi MM. PORCHER et FERRAN estiment-ils que 1969 doit marquer le début d'une véritable renaissance de l'enseignement primaire "si inéluctable que "le choix des méthodes ne peut plus... être entièrement libre" et "qu'elle impose certaines méthodes et en exclut certaines autres"; l'extension des procédures actives leur paraît garantie de même que les recherches en cours dans le domaine de l'enseignement de la langue "en promettant pour les années à venir une réforme fondamentale". Plus optimiste encore, M. TRONCHERE assure que " un peu partout, on voit naître des groupes d'études, de travail, des chantiers " et se félicite des " nouveautés qui se font jour de plus en plus dans le domaine de la scolarité élémentaire ; il conclut que, après trois quarts de siècle d'une stabilité , sinon d'une stagnation , due aux instructions officielles de 1887 , un remaniement presque révolutionnaire est en cours . Et , tout en notant

combien leur rythme est plus lent en France qu'à l'étranger, M. HASSENFORDER croit aussi que les " innovations " se multiplient et esquissent un changement global " (169).

Cela dit, nous ne voulons pas dire que la faveur dont la recherche bénéficie actuellement garantit nécessairement le progrès de l'esprit scientifique car, comme l'a bien signalé le même acteur, beaucoup de questions restent encore à se poser (170). Ce que nous voulons observer, c'est que cette évolution de la mentalité a joué un rôle dans la prise de conscience de l'administration à l'égard de l'utilité de la recherche en vue de l'amélioration éducative. Les décrets et les lois que nous allons analyser le confirment. D'ores et déjà, il est suffisant de mentionner le développement des publications et des institutions de recherche que nous avons étudié aux chapitres 1 et 5.

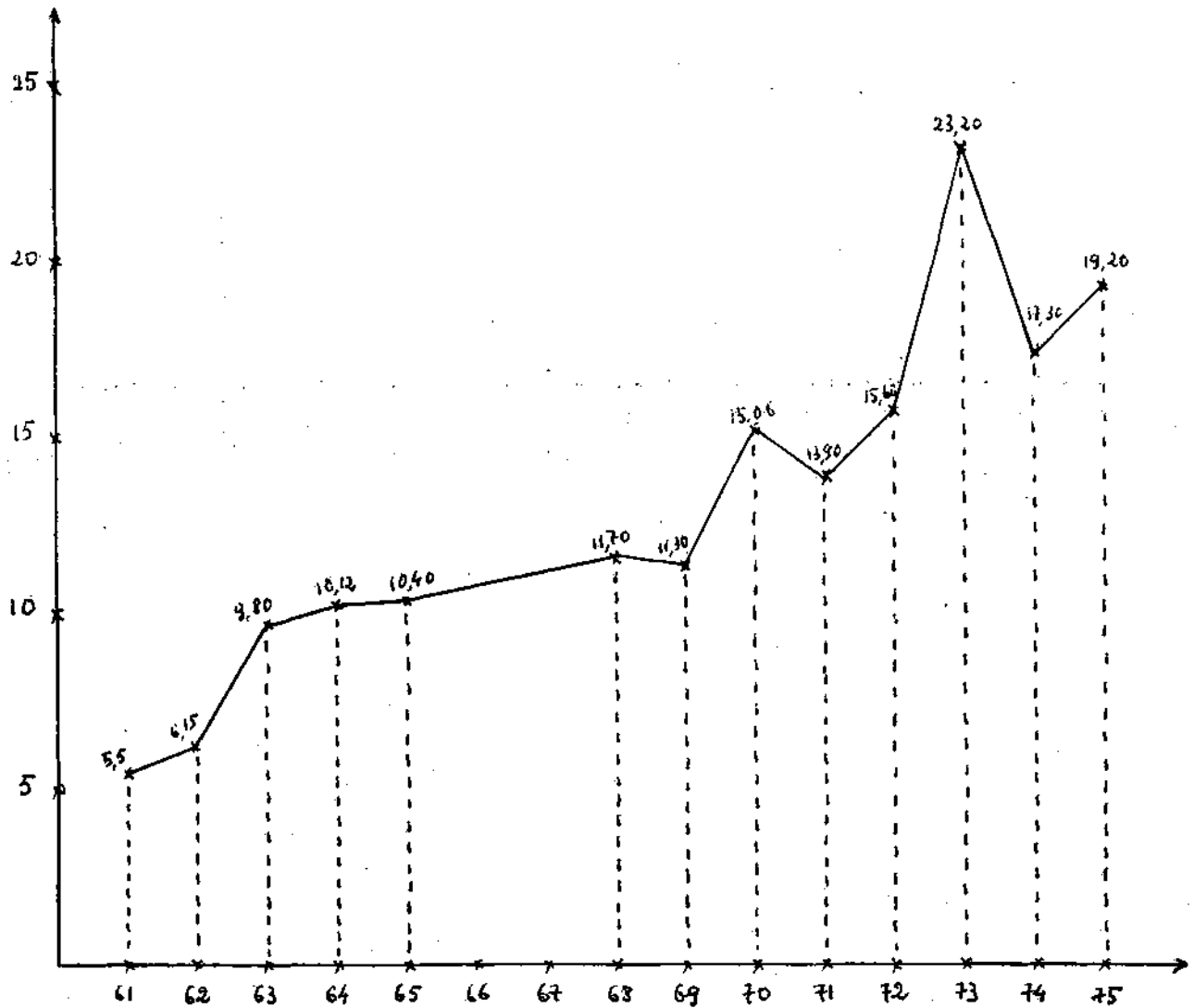
c) - Un autre facteur, extérieur, caractéristique de notre siècle, va jouer un rôle décisif vis-à-vis de l'administration. Nous voulons parler de la pénétration des informations étrangères, notamment américaines.

Etudiant " l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1965 à 1975 " (171), notre étude a bien montré qu'il existe (172). Dans le domaine des revues, un critère en est la fréquence des articles qui traitent d'un sujet propre à l'éducation à l'étranger; leur dépouillement dévoile une montée assez régulière.

En 1961, 5,55% des articles traitent d'un sujet en rapport avec la pédagogie étrangère; 6,15% en 1962; 9,80% en 1963; 10,12% en 1964; 10,40% en 1965; 11,70% en 1968. Si en 1969 la mesure de l'intérêt tombe à 11,30%, en 1970 elle monte jusqu'à 15,06%. De nouveau l'intérêt tombe en 1971 à 13,90%, mais les deux années qui suivent, il remonte jusqu'à 15,60% en 1972 et jusqu'à 23,20% en 1973. C'est selon ce même rythme montant et descendant que l'intérêt retombe en 1974 à 17,30% pour remonter à 19,20% en 1975.

De toute façon, le pourcentage " plancher " monte constamment : l'évolution est donc ascendante dans son ensemble, comme le montre bien la figure ci-jointe (voir page 332).

En ce qui concerne les livres, le taux de l'intérêt est aussi varié. Il dépend des documents dépouillés : plus élevé dans les comptes-rendus que dans les bibliographies. D'après la bibliographie M. VAN QUANG (173), le nombre de livres intéressant les réalisations étrangères, qui sont soit traduits des langues étrangères, soit édités par des organismes non français, soit relatifs aux réalisations étrangères, évolue faiblement pendant les années cinquante 4,5% en 1956 ; 0% en 1957 ; 7,69% en 1958 ; et 0% en 1959 ; puis monte pendant les années soixante : 15,15% en 1960 ; 16,66% en 1961 ; 15,27% en 1962 ; 33,33% en 1963 ; 16,64% en 1964 ; 33,57% en 1965 ; 24,73% en 1966 ; 38,12% en 1967 ; 28,00% en 1968 ; 30,60% en 1969 ; et descend pendant les



évolution de l'intérêt pour les réalisations étrangères
 dans la littérature pédagogique française de 1961 à 1975

années soixante-dix : 15,54% en 1970 ; 15,34% en 1971 ; 10,37% en 1972 ; 5,08% 1973 et 0% en 1974.

La même évolution est confirmée par l'analyse des comptes-rendus des livres dans la revue " La revue française de pédagogie ", quoiqu'elle ait un taux plus élevé : montante pendant les années soixante : 100% en 1965; 55,55% en 1966; 60,78% en 1967; 66,66% en 1968; 62,22% en 1969; et descendante pendant les années soixante-dix : 66,66% en 1970; 68,08% en 1971; 53,33% en 1972; 41,30% en 1973; 15,00% en 1974; et 0% en 1975. Une question est donc en suspens : la descente des années soixante-dix est-elle réelle ou ne résulte-t-elle pas d'un décalage entre la publication d'un livre et son enregistrement dans les bibliographies ou son analyse dans les comptes-rendus ? Un sondage analysant les livres recensés dans " les livres de l'année " de 1965, 1970 et 1975 affirme la même évolution : 29,8% en 1965, 28,06% en 1970 et 24,34% en 1975. De même, on voit la même évolution en faisant la liste des auteurs étrangers qui bénéficient de plus de 5 références dans les deux traités : le " traité de pédagogie générale " de René HUBERT, édité en 1946, cite une proportion des auteurs étrangers (41,93%) plus grande que les tomes 2,3,4,5,6 du " traité des sciences pédagogiques " (37,77%), édité à partir de 1969 (174).

Ainsi, l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française est chose indéniable.

Dans le domaine des livres, il est sensible à partir de 1963 tandis que dans celui des articles de revues, c'est seulement à partir de 1970 qu'on en compte un nombre assez important.

Mais comment se manifeste cet intérêt ? A quelles provenances est-il attentif ? Quels en sont les thèmes prioritaires ? Pour répondre à ces questions, nous nous permettons de citer la conclusion de notre étude et d'y envoyer les analyses (175).

Les traductions sont très peu nombreuses : presque aucune d'articles, et très minimes de livres : 2,28% de la production totale enregistrée dans la bibliographie analytique de VAN QUANG, 4,94% dans la " Bibliographie de la France " et 13,92% dans les comptes rendus des livres. Mais la liste des livres analysés montre une autre manière dont la littérature pédagogique française s'intéresse, d'une façon très nette, aux réalisations étrangères. Il s'agit de la proportion des livres écrits en langues étrangères, qui sont analysés (36,06% du nombre total des livres analysés). Un autre aspect montre également l'intérêt indéniable pour les réalisations étrangères : les livres écrits en français, qui, soit traitent des réalisations étrangères (15,00%), soit traitent de l'éducation à l'échelle internationale et sont publiés par des organismes internationaux (11,67%). Enfin, une étude détaillée des citations montre qu'elles sont aussi un mode non négligeable par lequel la littérature pédagogique française s'intéresse à des réalisations étrangères : 28,00% des citations dans des articles et la moitié dans des livres sont étrangères.

Quant aux pays considérés, on constate également une évolution, mais plutôt dans le sens de la diversification des pays que dans l'abondance des documents concernant les

pays le plus souvent cités. Quoi qu'il en soit, il existe une priorité parmi les pays considérés : avant 1960, ce sont surtout les pays européens, tels que la Grande - Bretagne, l'Allemagne, la Suisse, la Belgique, qui sont les plus importants; mais après cette date, ce sont surtout les Etats-Unis qui retiennent des auteurs pédagogiques français. Avant ou après cette date, l'existence de l'Italie et de la Grèce est toujours constatée. N'est-il pas vrai aussi que la littérature pédagogique française s'attache à l'actualité européenne et américaine, et en même temps, n'oublie pas son origine gréco-romaine ?

Quelles que soient leurs provenances, les informations étrangères pénétrant dans la littérature pédagogique française sont plutôt scientifiques que générales, avec une évolution de plus en plus orientée vers les problèmes d'ordre pratique et une approche nettement multidisciplinaire.

Pour ces raisons, n'étant pas tout-à-fait convaincue de l'utilité et de l'efficacité de la méthode expérimentale appliquée à l'éducation, l'administration est obligée de l'adopter pour raisons de prestige national et de pression sociale (très nette par les travaux du collège d'Amiens en 1968). Louis LEGRAND a longuement et à plusieurs reprises décrit cette situation qu'il qualifie comme "l'ignorance en matière de recherche éducative " de la part du pouvoir public (176).

Parallèlement aux raisons de la prise de conscience de l'administration à l'égard de la recherche pédagogique, on constate des actes partiellement correspondants : la reconnaissance conceptuelle de la scientificité de la recherche pédagogique, manifestée par la création d'un comité de la recherche pédagogique au C.N.D.P.(177); la reconnaissance de cette scientificité par l'introduction de l'enseignement des sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur (178) comme les autres disciplines, et par l'institutionnalisation des instituts de recherche, dont le service des études pédagogiques créé en 1964 (178) et le département de la recherche pédagogique à l'I.N.R.D.P. créé en 1970 (180).

II - L'organisation administrative des institutions de recherche

a) Née en France dès 1900 avec les activités d'Alfred BINET, (181), combien de temps la recherche pédagogique a-t-elle dû attendre pour être officiellement reconnue ? Comment a-t-elle été reconnue par l'Administration? Quelle idée celle-ci a-t-elle de la recherche et comment l'a-t-elle organisée ? En étudiant les textes législatifs concernés, on constate qu'elle a institutionnalisé trois types de statuts intéressants : les institutions de recherche, les chercheurs; et les activités de recherche et annexes.

Nous considérons d'abord les organismes publics, où elle joue un rôle indiscutable et où la structure institutionnelle de la recherche se solidifie. Parmi ces organismes, il y a les U.E.R. des sciences de l'éducation et les organismes interminis-

tériels comme le C.N.R.S.; mais vu leur indépendance presque totale au ministère de l'éducation nationale, ils ne nous intéressent guère tout au moins à propos des modalités administratives, d'autant moins qu'ils ont été mentionnés auparavant.

Ceci dit, le premier acte par lequel l'administration a reconnu et institutionnalisé la recherche pédagogique remonte à 1951, avec la création d'un Comité de la Recherche Pédagogique, ayant comme mission de " coordonner l'activité des organismes qui effectuent des travaux de recherche pédagogique, participent à ces recherches ou en utilisent les résultats (183).

Ce comité est animé par un délégué permanent, chargé d'assurer la liaison avec les services ministériels, les sciences académiques, les établissements d'enseignement et, en général, les divers groupements intéressés; de réunir les informations nécessaires à ces travaux; de proposer aux organismes que le comité représente des thèmes communs d'enquête et de recherche et d'en recueillir, dépouiller et chiffrer les résultats; de provoquer et de suivre l'application administrative des travaux entrepris. Il est évident que l'activité principale de ce comité ainsi définie par le texte législatif consiste à coordonner les recherches plutôt qu'à les assurer; il est ainsi précurseur d'autres institutions administratives qui vont être créées au ministère s'occupant de la recherche pédagogique. Pourtant, installé au Centre National de Documentation pédagogique, il ne peut pas se limiter exclusivement à la coordination mais doit envisager également la réalisation des recherches elles-mêmes. De ce point de vue, il est le précurseur du Service des études et recherches pédagogiques, des C.N.D.P. ; du service de la recherche pédagogique de l'I.P.N. ; du service des études et recherches pédagogiques de l'I.N.R.D.P. et de l'institut national de Recherche pédagogique.

Assurant " la liaison avec les services académiques, les établissements d'enseignement et en général les divers groupements intéressés ", il a fait en sorte qu'un certain nombre d'entre eux deviennent des organismes d'expérimentation de la recherche et d'une certaine manière, il a décentralisé les institutions de recherche. A cet effort, voici les quatre points qui figurent dans le texte législatif qui fonde la structure de la recherche, telle qu'elle évoluera petit à petit jusqu'à sa forme actuelle.

Ce sont :

1. l'institutionnalisation des organismes de recherche : service des études et recherches pédagogiques au C.N.D.P.; service de la recherche pédagogique à l'I.P.N.; service des études et recherches pédagogiques à l'I.N.R.D.P. et l'I.N.R.P.
2. celle des organismes administratifs ministériels : service des études pédagogiques; bureau des programmes de recherches de l'éducation nationale; bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogique
3. celle des organismes d'application et (ou) d'expérimentation : les établissements

expérimentaux ou chargés d'expérimentation

4. et enfin celle des organismes académiques régionaux : les C.R.D.P. avec les services académiques s'occupant de la recherche pédagogique.

b) - l'institutionnalisation de l'I.N.R.P.

Pour arriver à l'état actuel, pleinement institutionnalisé, où, par le décret du 3 août 1976, la recherche pédagogique définissait la totalité de ses activités, l'I.N.R.P. a dû franchir plusieurs étapes.

Suite à l'arrêté du 11 juillet 1951, créant un comité de la recherche pédagogique au C.N.D.P., elle a été, en quelque sorte, acceptée par l'administration et occupe une place, si petite soit-elle, parmi les activités des C.N.D.P. En réalité, celui-ci fut composé de quatre services généraux et des trois départements spécialisés. Ce fut avec le bureau des commissions pédagogiques que la recherche pédagogique partagea un service; parmi les quatre services généraux, animé par M. GAL et son équipe (grâce à qui plusieurs recherches ont été entreprises, notamment celle de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique).

Avec le décret du 23.10.1956 et l'arrêté de la même date, modifiant l'organisation du C.N.D.P. et conférant à celui-ci le titre " d'Institut National de documentation pédagogique et de perfectionnement et distribution des moyens d'enseignement ", en abrégé " Institut Pédagogique National ", la recherche pédagogique a mérité un service tout entier : " le Service de la Recherche pédagogique ".

Depuis cette époque, celle-ci ne cesse de se développer. Aussi l'extension de ses activités a-t-elle dû enfin amener la direction de l'I.P.N. à se réorganiser en créant un département central de la recherche pédagogique en 1961. Et le gouvernement a été ainsi amené, sous l'impulsion d'une nouvelle conception de l'éducation, à créer, par deux décrets datés du 9 septembre 1970, à partir de l'organisme initial, deux établissements distincts : l'un, plus particulièrement chargé de promouvoir le développement des techniques nouvelles d'enseignement : l'Office français des Techniques Modernes d'Education (OFRATEME), l'autre, plus particulièrement destiné à couvrir les tâches de recherche, de documentation et d'information pédagogiques, activités de base de l'Institut Pédagogique National à ses débuts. C'est l'Institut National de Recherche et de Documentation pédagogique (l'INRDP).

En réalité, dans les mêmes textes la recherche pédagogique est beaucoup mieux mise en valeur. C'est ainsi que, au sujet des missions de l'institut, l'article 2 du décret n° 70-798 du 9 septembre 1970, précise que " l'institut assure ou fait assurer, conformément à un programme approuvé par le ministre de l'Education nationale des recherches fondamentales ou appliquées concernant les enseignements de tous niveaux. Il apporte son aide aux recherches effectuées au sein des établissements d'enseignement. Il établit et diffuse une documentation pédagogique ainsi qu'une documentation sur le conte-

nu des enseignements. Il apporte son concours à l'animation pédagogique à tous les niveaux des enseignements scolaires, la formation initiale et permanente des maîtres, ainsi qu'à l'information du public et des enseignants sur les tâches d'éducation".

Ainsi, la recherche pédagogique est recommandée comme une des trois missions principales de l'institut, lesquelles en constituent les services centraux. Du coup, ses domaines d'activités s'amplifièrent; à ce stade, ils se divisent de trois départements: les enseignements généraux, les enseignements techniques et l'informatique, et l'éducation spécialisée.

Depuis cette date elle a effectué un bond considérable en avant et justifié l'existence d'un établissement autonome. C'est ainsi que, par le décret du 3.8.1976, le gouvernement a transformé l'I.N.R.P.D. en l'I.N.R.P. qui " désormais consacrait à la recherche la totalité de ses activités ".

Pour accomplir cette mission, hormis les services généraux et le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, l'I.N.R.P. crée des départements de recherches au nombre de six :

1. département de la recherche historique, documentaire et comparée.
2. département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire.
3. département des études et recherches sur les enseignements technologiques.
4. département de recherche sur les applications éducatives des technologies de la communication.
5. département de psychosociologie de l'éducation.
6. département de la recherche bio-médicale. (184)

c) - institutionnalisation des organismes administratifs au ministère

Parallèlement à l'institutionnalisation de l'I.N.R.P., l'organisation centrale du ministère de l'éducation crée les organismes administratifs nécessaires. En réalité, trois types d'organismes ont été créés : de conseil, d'organisation et de recherche.

1. Les organismes de conseil sont normalement présidés par le ministère lui-même et souvent chargés de faire des propositions générales concernant la recherche pédagogique. C'est ainsi que le comité de la recherche pédagogique a été créé en 1951 et, après lui, deux autres organismes à savoir : le Conseil de la Recherche pédagogique en 1961 et le Comité de la Recherche et du développement de l'Education Nationale en 1968. Le premier, constitué de 15 membres, dont le ministre de l'Education Nationale; le secrétaire général de la recherche pédagogique, et le chef du département des recherches pédagogiques) l'I.P.N., est chargé " coordonner l'action des organismes et services publics ou privés qui peuvent apporter leur collaboration au ministère de l'éducation nationale dans le domaine de la recherche pédagogique (185). Le deuxième, présidé par le Ministre de l'Education Nationale, est composé de membres permanents et de membres désignés par le ministère en fonction de leur compétence. Saisi des questions concernant l'orientation générale des études et

recherches relatives au développement de l'éducation, le Comité est notamment appelé à faire des propositions sur les objectifs et les moyens de nature à permettre au Ministre d'arrêter des programmes de recherches sur l'éducation à moyen et long termes, à étudier les problèmes communs et à favoriser la mise en oeuvre des moyens destinés à assurer le développement cohérent et coordonné des programmes (186).

2. Les organismes d'organisation sont normalement chargés de préparer, d'organiser, de coordonner et de contrôler les études et expériences pédagogiques. C'est le cas des Service des études pédagogiques créé par le décret n° 64 241 du 14 mars 1964 et du 13 mars 1965. La note de service n° 37 du 15 mars 1966 en précisant les "règles suivant lesquelles devront désormais être préparées, conduites et, le cas échéant, exploitées, les études pédagogiques entreprises sous la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale, a bien délimité le rôle du service.

"Ce service n'a pas pour mission de procéder lui-même à des études ou à des recherches ni à élaborer la documentation destinée à mettre en oeuvre lesdites études ou recherches. La mission du service selon le bilan de la situation établi en 1967, consiste dans les points suivants : (187)

1. de proposer au directeur les éléments des programmes annuels d'études et de recherches pédagogiques qui seront autorisés sous diverses formes dans le cadre du ministère. Dans l'établissement de ces projets de programmes, le service tiendra compte des orientations dégagées par le Bureau des Programmes de Recherches du Service Central des Statistiques et de la Conjoncture sur les besoins en matière d'éducation, des difficultés ou des lacunes constatées dans le fonctionnement des établissements, dans l'application des programmes et dans la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement. Il établira les propositions de priorités qui permettront d'ajuster la mise en oeuvre aux moyens budgétaires disponibles au titre de l'administration centrale, des établissements publics placés sous son contrôle, ou des établissements d'enseignement.
2. Le service devra formuler toutes propositions utiles quant à l'exécution des études et à la conduite des expériences pédagogiques figurant au programme annuel d'études et de recherches pédagogiques. Il devra, notamment, rechercher et proposer les établissements qui seront appelés à exécuter respectivement les diverses parties du programme, qu'il s'agisse de l'Institut Pédagogique National, d'un autre établissement national, ou d'établissement scolaires.
Le service tiendra à jour le fichier permanent des études et des expériences pédagogiques autorisées.
3. S'il apparaît nécessaire de procéder à des études ou des enquêtes de portée générale dans des établissements scolaires autres que ceux qui figurent sur la liste ceux autorisés à procéder à des études pédagogiques, le Service des Etudes pédago-

giques, le Service des Etudes pédagogiques sera chargé de leur organisation. Il établira les liaisons nécessaires avec le Service Central des Statistiques et de la Conjoncture pour ce qui concerne l'application des méthodes statistiques à ces études, la diffusion des questionnaires d'enquêtes, l'harmonisation avec les recherches en cours sur le développement de l'éducation. Il préparera en conséquence les instructions destinées aux autorités rectorales et académiques ainsi qu'aux chefs d'établissements intéressés. A cet effet, il procédera aux consultations préalables nécessaires avec les différents services ou organismes propres à lui apporter des informations utiles pour la préparation de ces instructions, en particulier l'Inspection générale de l'Instruction publique, l'Institut pédagogique national, les services d'orientation, etc...

Il en sera de même dans la mesure où, après achèvement de la phase d'expérimentation, il apparaît nécessaire d'entrer dans une phase de préapplication plus large des dispositions ayant fait l'objet d'une étude.

L'impulsion donnée à la recherche pédagogique est encore plus nette avec l'arrêté du 21.02.1967, remplaçant le service des Etudes pédagogiques par deux Bureaux de l'Organisation des recherches et de l'expérimentation, rattachés, l'un au service des enseignements généraux et l'autre, au service des Renseignements techniques et professionnels. En réalité, ce remplacement ne changera en rien le sens, ou la portée, ou le rôle de la recherche pédagogique mais marque nettement les spécificités relatives à l'un et l'autre enseignement.

3. Les organismes de recherche, pris ici au sens large, quant à eux, sont chargés de s'informer et informer le ministère des activités de recherche pédagogique. C'est ainsi qu'a été créé au Service Central des Statistiques et de la Conjoncture, le " bureau des programmes de recherches sur les besoins en matière d'éducation " par l'arrêté du 6.12.1965; travaillant en collaboration avec la Délégation Générale à la Recherche Scientifique et le service des études pédagogiques, le bureau a deux missions complémentaires :

- centraliser et exploiter les renseignements sur les recherches en matière de développement de l'éducation;
- étudier et promouvoir les programmes de recherche dans les domaines autres que pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'analyse technologique et socio-professionnelle des besoins éducatifs.

A la création du comité de la recherche et du développement de l'éducation nationale en 1968, le bureau se transforma en " bureau des programmes de recherches de l'Education Nationale " qui, tout en restant sous la tutelle du Service Central des Statistiques et de la Conjoncture au Secrétariat Général du ministère, assure le secrétariat permanent du Comité, ses missions sont mieux précisées. Il est chargé de :

- s'informer sur les études et recherches en matière d'éducation en vue d'établir, en relation avec les organismes de documentation et les laboratoires spécialisés, un inventaire méthodique et permanent.
- recenser, en étroite liaison avec les directions et établissements du ministère, les besoins d'études et de recherches à moyen et long termes et de préparer les programmes définis ci-dessous :
- rendre compte de l'exécution de ces programmes, étudier et proposer toutes mesures utiles à leur amélioration.
- centraliser les résultats et favoriser leur exploitation.

Les activités de recherches sont ainsi, peu à peu, entreprises au sein même du Ministère de l'Education Nationale. Elles s'amplifient d'une manière encore plus pratique et précise par la création des commissions ministérielles de rénovation pédagogique : la commission LANGEVIN-WALLON pour la réforme de 1959, la commission LICHNEROWICZ pour les réformes des mathématiques, la commission EMMANUEL pour les réformes du français, la commission pour la réforme des sciences naturelles.

Naturellement, les recherches pédagogiques ne peuvent pas être réalisées sans les organismes d'expérimentation. Ceux-ci existent depuis les premières expériences. Ce fut l'école de la rue Grange-aux-Belles pour les expériences d'A. BINET. Mais, de la réalisation à l'application institutionnalisée, le chemin n'est pas toujours court. En réalité, les organismes d'expérimentation ont été pris en considération assez tôt par le Ministère de l'éducation nationale, qui a envisagé de les spécialiser en créant des classes d'orientation en 1937, les classes nouvelles en 1945 (189) (circulaire du 20.08.1945), les lycées pilotes en 1952 (190) (circulaire du 30.05.1952) et les lycées expérimentaux en 1967 (191)

Dans la " note rapide de synthèse sur l'état actuel de la recherche pédagogique relevant du ministère de l'Education Nationale" publiée en 1968, le Bureau des programmes de recherches de l'Education Nationale a relevé 18 établissements à vocation de recherche, 1085 établissements ou classes chargés de recherches et 7 établissements privés spécialisés (192). On a donc essayé de les institutionnaliser. Ce travail, déjà mis en valeur par les précisions de la circulaire ministérielle du 5 mai 1969, ne fut bien réalisé qu'en 1972 avec le décret n° 72-477 du 12 juin de cette année (193) qui sera précisé par l'arrêté du 12.6.1972 (194) et la circulaire N°72-462 du 30 novembre 1972 (195).

Selon ces textes, " suivant la nature de leur participation aux actions menées dans ce domaine (de la recherche pédagogique), les établissements concernés sont classés en deux catégories :

1. établissements expérimentaux de plein exercice; 2. établissements chargés d'expérimentation (196).

En réalité, " ces dispositions ne signifient pas pour autant que la réalisation d'opé-

rations de recherche soit nécessairement subordonnée au classement préalable de l'établissement concerné dans l'une ou l'autre de ces catégories. L'élément fondamental de la politique d'expérimentation pédagogique demeure en effet la définition d'un programme, soit au niveau du ministère et des institutions spécialisées (recherches de caractère national, soit au niveau académique. C'est dans le cadre général de l'élaboration de ce programme que sont précisées les actions les plus importantes donnant lieu à la désignation du terrain d'expérience comme établissement expérimental de plein exercice ou établissement chargé d'expérimentation (197).

Les établissements expérimentaux de plein exercice appliquent, pour l'ensemble des élèves qu'ils accueillent, les programmes de recherche et d'expérimentation pédagogiques décidés par le ministre de l'Education Nationale et, conjointement avec lui pour les questions de compétence commune, par le ministre chargé de la jeunesse, des sports et des loisirs. Les enseignements y sont dispensés suivant les modalités particulières touchant l'organisation interne, les programmes et les méthodes qu'implique la mise en oeuvre des recherches et des expériences (198).

" Les établissements d'enseignement public chargés d'expérimentation sont des établissements autorisés à mettre en oeuvre des recherches et des expériences pédagogiques expressément désignées et limitées dans le temps. Celles-ci peuvent concerner l'enseignement d'une ou plusieurs classes de l'établissement et portent notamment sur les méthodes d'orientation des élèves et les moyens d'assurer la pleine efficacité des études ".

Hormis ces précisions, on en trouve d'autres qui mettent en évidence les conditions, les attributions et le fonctionnement de ces établissements. Dans des textes ultérieurs, on trouve la liste des établissements expérimentaux de plein exercice (199) et l'organisation annuelle des recherches et expériences pédagogiques (200). On trouve également une réglementation pour l'enseignement privé.

e) - l'institutionnalisation des organismes régionaux

L'institutionnalisation de la recherche ne serait pas parfaite si elle n'était pas décentralisée. Ce souci, formulé concrètement par le Directeur de l'institut pédagogique national dans la circulaire n°8 661 du 15 mars 1968, ne sera officialisé qu'avec la circulaire n°71-391 du 1er décembre 1971.

Adressée aux recteurs d'académie, en soulignant le voeu " qu'il existe une recherche pédagogique à la fois décentralisée au niveau des académies et coordonnée sous l'impulsion des recteurs ", la circulaire met en évidence quatre directives essentielles suivantes :

1. Il est souhaitable qu'un conseil académique de la recherche pédagogique soit créé là où il n'existe pas encore.

2. Il est nécessaire d'entreprendre des contacts suivis avec les inspecteurs d'académie, les I.P.R., les I.D.E.M., les directeurs d'I.R.E.M., les directeurs de C.R.D.P., etc, pour que soient bien faits la mise au point des programmes régionaux et locaux, le choix des terrains d'expérience et l'attribution des moyens.

3. Il conviendra également d'entreprendre auprès des enseignants une action de sensibilisation et d'information qui visera tout d'abord à rappeler ce qu'est exactement la recherche pédagogique et permettra de créer ou de remplacer un climat propice au développement de l'esprit de recherche.

4. Il importe enfin de ne pas confondre avec la recherche pédagogique la dissimulation, dans le cadre d'actions généralisées de réforme ou de rénovation, des résultats dûment contrôlés d'expériences préalables.

Les perspectives ainsi ouvertes, la circulaire souligne la distinction de deux catégories de recherches; recherches sur programme de caractère national et recherches spontanées au niveau académique; elle précise également les dispositions suivant lesquelles ces recherches devront être réalisées.

En réalité, ces directives n'ont qu'à officialiser les activités qui ont été pratiquées dans un certain nombre d'académies. A Lyon, par exemple, l'institut de psychologie et de pédagogie, a effectué plusieurs recherches (voir les articles de recherche pédagogiques à Lyon, D.L. 1970, p. 39 et suivantes). Actuellement, suivant les directives de la circulaire ci-dessus mentionnée, un conseil académique a été créé, qui est chargé, d'une part, d'étudier les dossiers examinés et retenus, les classer et proposer la répartition des moyens; d'autre part, de promouvoir et ordonner la recherche académique, définir en particulier le programme régional mais c'est au C.R.D.P. que la responsabilité de la recherche pédagogique, a été confié par le recteur, et c'est l'institut de formation aux pratiques pédagogiques et psychologiques de l'Université de Lyon II qui joue le rôle prédominant dans l'examen des dossiers de recherche.

Ainsi structurée, la recherche pédagogique a été officiellement institutionnalisée. Elle semble donc désormais bénéficier des conditions favorables pour améliorer la pratique éducative. Mais dans "Pour une politique démocratique de l'éducation", publié en 1977, M. LEGRAND, directeur des recherches à l'I.N.R.P., n'hésite pas à parler de " quinze ans d'innovations pédagogiques, ou le compte des illusions perdues " (204). Pourquoi ce bilan si négatif ?

Notes du Chapitre VII

1. BUYSE (R.) - L'expérimentation en pédagogie, o.c.
2. Citons par exemple :
 - MIALARET (Gaston) - Les sciences de l'éducation;
Paris : PUF ; 1976 (coll. Que sais-je, n. 1645
 - AVANZINI (Guy) - Introduction aux sciences de l'éducation; o.c;
 - LEON (Antoine) - Manuel de psychopédagogie expérimentale;
Paris : PUFF; 1977: 358 p.
3. BUYSE (R.), o.c. avant-propos
4. Ibid., après page titre
5. BUYSE (R.), o.c. avant-propos
6. Voir chapitre 3
7. Ibid
8. Ibid, p. 142-274
9. FLANCHARD (E), o.c., p. 31
10. BUYSE (R.), o.c., p. 23, 52, 60
11. Ibid, p. 274-279
12. Ibid, p. 224-237
13. Ibid, p. 225
14. Ibid, p. 124
15. Ibid, p. 52-88
16. Ibid, p. 124-125
17. Ibid, p. 56-57
18. Ibid, p. 13
19. Ibid, p. 59
20. Ibid, p. 23, 146
21. Ibid, p. 59-60
22. DECROLY (O.), BUYSE (R.), introduction à la pédagogie quantitative
p. 10-18
23. BUYSE (R), o.c., p. Dottens (R) in: cahier de pédagogie expérimentale
et de psychologie de l'enfant, nouvelle série, n° 11
24. DECROLY (O), BUYSE (R), o.c. Ibid
25. DEBESSE (M); in: cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie
de l'enfant, nouvelle série n° 11
26. MIALARET (G), in Sciences de l'éducation, n° 3, 4, 1960, p. 23
LANDSHEERE (G de), o.c., p. 33
27. DECROLY (O), BUYSE (R), o. C., p. 15
28. DOTRENS (R), o c, Ibid
29. BUYSE (R), o c, p. 59

- 30 Ibid, p 53
- 31 Ibid, p 53-60
- 32 Ibid, p 52
- 33 CAMBON (J), DELCHET (R), LEFEVRE (L), o c , p 54
- 34 BONBOIR (A), DELEAERT (R), MONTPELLIER (G de), o c, p 20-25
- 35 Voir n° 5
- 36 BONBOIR (A), DELEAERT (R), MONTPELLIER (G de), o c, p 161
- 37 PIAGET (Jean), Où va l'éducation. Paris : Denoël/Gonthier; 1972; 144 p
- 38 Voici une petite bibliographie concernant les résultats théoriques de la recherche pédagogique
- a. La recherche pré-scientifique
- J. Moreau, "Platon et l'éducation", in J. Chateau et Coll. Les Grands Pédagogues
 - J. Chateau, "J.J. Rousseau ou la pédagogie de la vocation", p 170-171
 - J. Rousseau, Emile, p 5
 - E. Kant, Réflexions sur l'éducation
- b. La recherche scientifique se forme
- A. Binet, les idées modernes sur les enfants
 - A. Binet, la fatigue intellectuelle
 - L. Cellerier, Esquisse d'une science pédagogique
 - E. Durkeim, Education et sociologie
 - M.A. Julien, Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée
 - A. Bain, la science de l'éducation
 - J. Demoor et T. Jonckerre, la science de l'éducation
- c. La recherche se développe
- M. Montessori, Pédagogue scientifique
 - B. Hubert, Traité de pédagogie générale
 - E. Durkeim, Education et sociologie
 - Th. Simon, Pédagogie expérimentale
 - R. Buyse, l'Expérimentation en pédagogie
 - E. Claparède, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale
 - R. Dottrens, Etudes de pédagogie expérimentale, 1954
 - R. Dottrens, Un laboratoire de pédagogie expérimentale, 1953
 - J. Chateau, pour une licence en pédagogie, in Ed. Nat., n° 5, 4.02.1965
 - M. Debesse, la maîtrise de sciences de l'éducation
 - M. Debesse, Défi aux sciences de l'éducation
 - J. Vial, la pédagogie au ras du sol
 - L. Coudray, Lexique des sciences de l'éducation
 - P. Juif et F. Dovéro, Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, 1972
 - J.C. Filloux, le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation
 - G. Ferry, Mort de la pédagogie
 - Y. Guyot, C... La recherche en éducation
 - M. Debesse et G. Mialaret, traité des sciences pédagogiques
 - G. Lerbet, introduction à une pédagogie intellectuelle
 - G. Lerbet, Pédagogie, formation et démocratie, thèse de l'état
 - B. Legendre, Le premier colloque de l'Association des chercheurs en didactique

- M. Lobrot, les effets de l'éducation
M. Lobrot, vers une science de l'éducation
M. Lobrot, Priorité de l'éducation
Cl. Charmion, Sciences humaines et pédagogie, 1974
Clark (T.N.) Prophets and patrons : The French University and the Emergence of Social sciences, 1973
A. Clause, initiation aux sciences de l'éducation
Cise, L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, 1973
J.C. Delouvé, J. Fabler et M. Merland, les sciences de l'éducation dans le monde, 1970 (Maîtrise, Nanterre)
Isambert-Jamati (V.) Crises de la société, crises de l'enseignement, 1970
A. Léon, les sciences de l'éducation dans les universités françaises, 1971
A. Léon, L'avenir des sciences de l'éducation, in Ed. janvier (21), 1971
A. Prost, Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967, 1968
G. Avanzini, introduction aux sciences de l'éducation, 1976
39. BINET lui-même utilise la nomination "pédagogie" et quelquefois, la science de l'éducation, voir I partie
40. En réalité, il y a des auteurs qui utilisent cette dénomination : la science de l'éducation, voir plus tard
41. BUYSE, o c, p 46-58
42. Ibid, p 53
43. SIMON (Th), Pédagogie expérimentale, o c, l'avertissement
44. DOTRENS et MIALARMY, in TSP, t. 1, p 42
45. BUYSE (R), o c, p 18
46. HUBERT (R), o c, p 9
47. CELLERIER (L), Esquisse d'une science pédagogique, les faits et les lois de l'éducation, Paris : Alcan, 1910, préface, p 14
48. BUYSE (R), o c, voir également BUYSE (R), o c, p 21, 22
49. Ibid, p 46-48
50. Ibid, voir également VAN BERVLIET, premiers éléments de la pédagogie expérimentale à l'usage des écoles normales, Paris : Alcan, t 1, p 1-2; BINET (A.), les idées modernes ..., o c, p 339
51. BUYSE (R), o c, p 46
52. CLAUSSE (A), initiation aux sciences de l'éducation, Liège : G. Thone, 1967, p 1
53. CHARRIER (Ch) et OZOUF (R), pédagogie vécue (mis à jour et compl. par A. Godier), Paris F. Nathan, 1964, 496 p
54. GAY (P.H.) l'art d'enseigner - essais sur l'éducation intellectuelle élémentaire, Paris, Hachette, 1929
55. LITRE
56. Cf LA SALLE (J.B. de) la conduite des écoles chrétiennes, procure générale, Paris, 1951, p 305-312
57. Cf BUYSE (R), o c, p 46

- 58 DURKEIM (E), sociologie et éducation, p 68-69
- 59 Ibid
- 60 LAFIE (P), la science française, t 1, Paris, Larousse, 1915, p 67
- 61 Cf plus tard, p 225 - 230
- 62 BUYSE (R), o c, p 18-20
- 63 CELLERIER (L), esquisse d'une science pédagogique, les faits et les lois de l'éducation, Paris : Alcan, 1910, p 393
- 64 Voir TSP, t 1, p 27-28
- 65 Le contenu du livre se compose de deux parties : l'une sur les facteurs de l'éducation qui sont au nombre de trois : le sujet, le milieu ambiant et l'éducateur; l'autre sur le processus de l'éducation englobant : 1. mode d'action de l'éducateur; 2. l'objet de l'éducation - le but du livre est désigné par l'objectif du prix Crouzet, concours ouvert par l'Académie des sciences morales et politiques sur les "principes philosophiques de la Pédagogie" dont le jury a bien voulu le récompenser d'une mention honorable. Cf. CELLERIER (L), o c, p 14, préface
- 66 Ibid
- 67 ZUZA (F), o c, p 9
- 68 Cf. PALMADE (G), les méthodes en pédagogie, 8ème édition, Paris, PUF, p 65-105
- 69 Ce sont là les principes élaborés à Nice en 1932 par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle; cités par MM. DOTRENS et MIALARET TSP, t 1, p 40-41
- 70 VAN BIERVLIET (JJ), Premiers éléments de la pédagogie expérimentale à l'usage des écoles normales, Paris : Alcan, t 1 : les bases, Paris, 1911, 335 p.; t 2 : les applications, Paris, 1912, 338 p.
- 71 DE MOOR (J) et JONCKHEERE (T), la science de l'éducation, Bruxelles : Lamertin, 1925, 448 p
- 72 VAN BIERVLIET, o c, p 3
- 73 DE MOOR et JONCKHEERE, o c, p 6
- 74 Ibid, p 7
- 75 BUYSE (R), o c, p 63
- 76 Voir II, partie, ch IV, art. 1
- 77 RICHARD (G); Pédagogie expérimentale, Paris, Doin, 1911, 332 p
- 78 Ibid, p 89-90
- 79 BINET (A), A.P. XVI, 1910, p VI
- 80 SIMON (Th), La pédagogie expérimentale, Paris, Colin, 1924, p 6
- 81 Le précurseur de HUBERT (R) et BUYSE (R) à propos de ce point de vue semble être DURKEIM (E), qui, en définissant la pédagogie comme une théorie pratique, a fait voir ses trois étages : la base : la science de l'éducation, la sociologie et la psychologie; la nature : des combinaisons d'idées; le but : diriger les activités des éducateurs. Cela n'est rien d'autre qu'un ensemble de science, de philosophie et d'art Cf n° 35
- 82 Cf TSP, t 1, p 29

- 83 HUBERT (R), o c, p 14
- 84 Ibid, p 16
- 85 BUYSE (R), o c, p 18
- 86 Ibid, p 24 -25
- 87 Cf TSP, t 1, p 5
- 88 CLAUSSSE (Arnoult) o c, p 3
- 89 Décret 02.02.1967 publié dans J.O., 11.02.1967, p 1505-1512
- 90 M. DEBESSE, défi aux sciences de l'éducation, conférence au Congrès international sur l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, organisé par l'Association internationale des sciences de l'éducation, à Paris, du 3 au 7 septembre 1973, multironéotypé, p 2
- 91 Ibid, p 2 - 3
- 92 Ibid, p 3
- 93 Ibid, p 7
- 94 CLAUSSSE (Arnoult) o c, p 6
- 95 MIALARET (G) Introduction à la pédagogie, Paris, PUF 1973, p 9
- 96 TSP, t 1, p 39
- 97 MIALARET (G), exposé d'introduction aux travaux du Congrès, in L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, congrès international des sciences de l'éducation, Paris 3-7 sept. 1973, Cercle de la Librairie, 1973, p 16
- 98 Cela résulte peut-être des enseignements des sciences de l'éducation donnés actuellement dans les universités, à fortiori dans les écoles normales dont aucune ne peut délivrer la totalité des sciences de l'éducation, cf. TSP, t 1, Ch 1, art 1, l'enseignement de la pédagogie, p 47-71; JUIF et DOVERO, o c, p 183 - 204
- 99 Les sous-groupes, nous ne les signalons que comme exemples et n'avons pas du tout la prétention d'être exhaustif
- 100 Cf DEBESSE (M) - T S P, t 1; o c
- 101 DEBESSE (M), Ibid, p 7
- 102 TSP 1, p 7
- 103 Voir UNESCO : La formation du personnel enseignant Angleterre, France, États-Unis d'Amérique, 1954
- PALMERO (J) : Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Sudel, Paris, 1951
- RIBOULET (L) : Histoire de la pédagogie, Emmanuel Vitte, Lyon, 1935
- BUISSON (F) : Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, Paris, 1911
- COMPAYRE (G) : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIème siècle, 2 tomes, Hachette, Paris
- 102 COMPAYRE (G), Ch Démia et les origines de l'enseignement primaire, Paris Pau Delaphane, p 46
- 105 Voir LA SALLE (J.B de) la conduite des écoles chrétiennes, procure générale, Paris, 1951, p 305-312

- 106 C'est le décret du 9 brumaire 1794 (30.10.1794) décrétant la première fois la création de l'école normale en France, Cf PALMERO (J) o c, p 257 - 258
- 107 C'est l'ordonnance du 17 mars 1808, selon laquelle : "il serait établi, dans chaque académie ne connaît la première E.N. en date qu'en 1810 à Strasbourg.
- 108 Par la loi du 8.08.1979, Jules FERRY impose à tous les départements l'obligation d'entretenir, dans un délai déterminé, une école normale d'institutrices. Cette loi restera en vigueur jusqu'au 18.09.1940 où la loi du gouvernement de Vichy veut supprimer les E.N.P. à partir du 8.10.1941. Pendant cette période-là beaucoup d'écoles normales ont été créées. On note qu'en 1879, il y avait 79 E.N. d'instituteurs, dont trois congréganistes; et 29 E.N. d'institutrices dont 9 congréganistes - au total il y en avait donc 108; en 1939, la veille de la disparition de cette loi, il y avait 82 E.N. d'instituteurs, 83 E.N. d'institutrices, auxquelles il faut ajouter 6 en Alsace et Lorraine, 5 en Algérie 2 en Tunisie, 3 en Indochine et 1 en Syrie : au total donc il y en avait 182.
- 109 L'ordonnance du 09.08.1944 de la Libération ordonna que "les E.N. devaient renaître". Pourtant il fallait attendre jusqu'à la rentrée au mois d'octobre 1945 pour voir l'ouverture de 60 E.N. d'instituteurs et 60 d'institutrices.
- 110 Voir note 105
- 111 PALMERO (J) : Histoire des instituteurs et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Sudel, 1951, p
- 112 Voir T S P, t 1; p. 53-56;
- 113 Circulaire ministérielle 3.9.1945 concernant le rétablissement des écoles normales.B.O.n. 47, p 3295 et instruction F.O. n 52
- 114 Cette chaire est occupée d'abord par MARION (H) (1846-1896)
- 115 C'est lui qui fonda et présida "La société libre pour l'étude psychologique de l'enfant" et BINET lui succéda, voir ch. 3
- 116 MARION (H) : Leçons de morale, Paris A. Colin, 1882, p 446 - Leçons de psychologie appliquée à l'éducation, Paris, Colin, 1884, 5384
- 117 BUISSON (F) : Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris, Hachette, 1882, 3 vol. - Nouveau dictionnaire, Hachette, 1911, 2 vol., Paris
- 118 DURKEIM (E), l'évolution pédagogique en France - Paris, Alcan, 1938, 2 t - 224-228 p
- 119 COMPAYRE (G), Histoire critique de l'éducation en France depuis le seizième siècle, Paris, Hachette et Cie, 1879, 2 vol.
- 120 MIALARET (G), TSP 1, o c, p 52
- 121 Cité par BUYSE (R), o c, p 66 - 68
- 122 Voir ch. 3.
- 123 Publié dans le J.O. le 11 février 1967, p 15 05 - 15 12
- 124 En ce qui concerne la bibliographie de et sur SIMON (Th), voir bull. n° 470, 471, juin 1962
- 125 A ce propos, voir AVANZINI (G), o c, p 44-45, bull n° 418; p 410-411 bull n° 76, p 70

- 126 BINET et SIMON : Mesure du développement et de l'intelligence, Editions de la Société Binet, Paris, 1938, avant-propos, p 6
- 127 Paris 1900
- 128 C'est le mérite par lequel son nom est figuré à la société, voir ch 3.
- 129 A ce propos, notons les adhérents à la société avec les différentes professions dont la plupart appartiennent à l'éducation, Cf bulletin n° 44, p 184-200, AVANZINI (G), o c, p 39-50; 235-243. Notons également les membres et les communications du laboratoire de l'école de la rue Grange -aux-Belles, Cf. bull. n° 34, p 10 et suiv.
- 130 AVANZINI (G), o c, p 237
- 131 Il est également intéressant de noter que c'était aussi dans ce laboratoire et sous la direction de Th. SIMON que le jeune PIAGET débuta ses recherches, cf. bull. n° 544, III 1975, p 106-109
- 132 Bull. n° 53, Mars 1909, p 73
- 133 PINTON (G), Annales du C.R.D.I. de Lyon, 1970, p 33-41
- 134 Ibid, p 42-46
- 135 La bibliothèque posséda en 1946 plus de 2400 ouvrages
- 136 Elle est décentralisée selon la circulaire ministérielle du 24.08.1945
- 137 L'école sera dirigée successivement par MM MADINIER (1947-1953); HUSSON (1953-1967); GUILLAUMIN (1967). Elle prendrait le nom de l'institut de psychologie, de sociologie et de pédagogie (institut d'université, en 1968 selon le décret du 01.07.1968, et devenue en 1973 U.E.R. - institut de formation aux pratiques psychologiques, sociologiques et éducatives.
- 138 Cité par GALTIER (B), in Revue du Rouergue, 2ème année, Janvier-mars, 1948, n° 1, place de la Cité, Rodez (Aveyron)
- 139 DEBESSE (V), o c, TSP 1, avant-propos, p 5
- 140 DELCHET, o c, p 101
- 141 Cela correspond aux trois niveaux dans l'enseignement des sciences de l'éducation, analysé en 1909 par MIALARET (G), (Cf. bull. ABTS)
- 142 Lui seul dirigea plus de 100 thèses; voir bulletin du laboratoire de pédagogie de la Sorbonne, n.
- 143 Publié dans le journal officiel le 23.06.1966
- 144 Voir note 123
- 145 Cf. JUIF et DOVERO, guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, Paris, PUF, p 183
- 146 LEON (A), les sciences de l'éducation dans les universités françaises, 1971, multironéo, 20 p., ce texte est repris dans le "Bulletin de psychologie" n° 295, 1971-1972, p 191-198
- 147 Ibid, p 3
- 148 Ibid, p 4
- 149 JUIF (P) et DOVERO (F), o c, p 198-204
- 150 Cf. UNIVERSITE LYON II, institut de formation aux pratiques psychologiques, sociologiques et pédagogiques, section de sciences de l'éducation, non daté; 10 p

151 Voir les deux brochures :

1. UNIVERSITE PARIS V, U.E.R. de sciences de l'éducation, organisation des études, année universitaire 1975-1976
2. UNIVERSITE PARIS V, U.E.R. de sciences de l'éducation, programme des unités de valeur, année universitaire 1975-1976.

152 Le personnel de l'U.E.R. pour l'année 1975-76 se compose ainsi :

- Professeur honoraire : M. DEBESSE
- Professeurs et maîtres de conférences : M. DU AREDIER (directeur de l'UER), Mme ISA BERT-JAMATI, MM. LEON, LE THANH-KHOT (directeur adjoint de l'UER), SNYDERS
- Maîtres-assistants et assistants : MM. BASTIDE, Mme BEROUTI (directeur des études de l'enseignement ouvert), MM. BESNARD (chargé de l'organisation de la formation continue), BLEY, Mme CAMBON (directeur adjoint de l'UER), M. DELCHET, Mme FILLOUX (directeur des études de licence), MM. HERLINE (directeur des études de maîtrise), LENAUVRE, Mlle DE GALL:MM. LUMBROSO, ROGER.
- il faut y ajouter les chargés de cours, les chercheurs, le personnel technique et le personnel administratif.

153 Conçues dans le cadre des disciplines optionnelles, ces 2 U.V. sont organisées pour chacune des 2 années d'études du 1er cycle de différents D.E.U.S. Chacune comprend trois heures d'enseignement hebdomadaire (70 heures annuelles environ), dont la formation consiste essentiellement en travaux dirigés avec des précisions prévues comme suit :

- pour l'U.V. Sciences de l'éducation I

L'enseignement prend pour point de départ, en fonction des intérêts des étudiants et des possibilités d'exploitation des thèmes, un ou plusieurs grands problèmes actuels de l'éducation, par exemple :

- * L'éducation permanente,
- * La formation des enseignants et des éducateurs,
- * La relation "maître-élèves",
- * L'éducation sexuelle,
- * La rénovation de l'enseignement dans diverses disciplines,
- * L'utilisation des techniques audio-visuelles ou de l'enseignement programmé et automatisé.

Les programmes et les modalités d'études seront précisés au sein de chaque groupe, et les thèmes retenus seront abordés dans une perspective pluridisciplinaire. Ainsi, un même problème pourra-t-il donner lieu à des approches théoriques et méthodologiques diverses, selon des dimensions : historiques, sociologiques, psychologiques, comparatistes, économiques, technologiques, philosophiques.

- pour l'U.V. Sciences de l'éducation II

Cette U.V. est ouverte aux étudiants qui ont acquis l'U.V. "Sciences de l'éducation" niveau I. Comme pour celle-ci, les étudiants et enseignants sont invités à choisir un ou deux thèmes qui seront cependant plus particulièrement approfondis en fonction des données de la psychologie et de la sociologie contemporaines.

- * Abords psychologiques et sociologiques de l'éducation,
- * Apport des psychologies contemporaines à l'éducation,

- . théories de l'apprentissage et des communications,
- . psycho-sociologie et dynamique des groupes,
- . psychanalyse et éducation.
- * Apport des sociologies contemporaines à l'éducation
 - . sociologie des systèmes scolaires
 - . socialisation des enseignants
 - . facteurs sociaux des échecs et des réussites
- * Techniques et méthodes de classe par rapport aux différentes disciplines :
(lecture, math, histoire, langue, dessin, etc.)
- * Les pédagogies institutionnelles
- * L'inadaptation scolaire et les bases psychopédagogiques des rééducations
- * Le jeu et son utilisation en pédagogie

154

La licence de sciences de l'éducation (qui n'est pas considérée comme licence d'enseignement) est décernée aux étudiants qui obtiennent 2 certificats d'études supérieurs : (C 1) le CES de pédagogie générale (C 2) le CES de psychosociologie de l'éducation. Chaque certificat comporte un groupe de 3 U.V. dont le choix dépend du D.F.U.G. obtenu. Pour les étudiants possédant un duel de sciences humaines (psychologie ou sociologie) la liste des U.V. est proposée comme suit :

- 1 U.V. de la catégorie A (au moins)
- 1 U.V. " B " "
- 4 U.V. au choix

Pour les autres :

- 1 U.V. de la catégorie A (au moins)
- 1 U.V. " B " "
- 2 U.V. " C (une de méthodologie, une de statistique).
- 2 U.V. au choix

Une parmi ces 6 U.V. doit être choisie comme dominante, qui donne lieu à un travail personnel plus élaboré et à laquelle le stage (obligatoire pour les étudiants qui n'ont pas d'expérience pédagogique qu'en séparant, éducateur, animateur, etc. et qui préparent la licence complète) est associé.

155

Le titre de maître en sciences de l'éducation est décerné aux étudiants qui obtiennent les 2 certificats : (C 3) sciences de l'éducation et (C 4) études spéciales de pédagogie. Chacun comporte 2 U.V. dont voici les combinaisons possibles :

- pour le CES 3 soit : 2 U.V. dans le groupe E.F.G.H.I.J.
- soit : 1 U.V. " " " E.F.G.H.I.J.
- soit : 1 U.V. " " " L.M.O.P.

pour le CES 4 : en principe l'étudiant choisit l'un des E groupes proposés (L.M.O.P.)

Comme la licence, la maîtrise comporte une U.V. dominante, qui en règle générale, appartient au C 4. La préparation de cette U.V. comporte un stage obligatoire et conduit à la rédaction d'une note de recherche.

156

Voici les différents types de débouchés envisagés par les départements et UER de sciences de l'éducation dépouillées par l'enquête 1970 :

- enseignement de la psycho-pédagogie dans les écoles normales d'instituteurs
- formation pédagogique des professeurs du second degré,
- perfectionnement et recyclage des éducateurs de l'enseignement public et privé
- formation des conseillers pédagogiques, des conseils d'éducation (nouvelle fonction des surveillants généraux), des animateurs, des agents d'intervention dans le système scolaire
- formation dans les entreprises
- formation dans les entreprises
- participation aux activités des différents organismes qui relèvent l'éducation nationale : RTS, INROP, ONISEP, centres médico-pédagogiques, centres de rééducation
- recherche pédagogique (LEON A., o c, p 12)

157. Voici les finalités de formation visées par les départements et UMR des sciences de l'éducation dépouillées par l'enquête 1970 :

- formation des formateurs (Paris V, Paris X, Lyon)
- formation permanente des enseignants (Paris V, Toulouse)
- formation des chercheurs en sciences de l'éducation (Paris V, Paris X, Caen, Toulouse)
- formation didactique des étudiants qui ont déjà reçu une formation littéraire ou scientifique (Paris III, Caen)
- préparation d'une activité professionnelle de type technique : formation des spécialistes de la technologie de l'enseignement (Toulouse) (LEON A., o c, p 14)

158 LEGRAND (Louis). Pour une politique démocratique de l'éducation. Paris : PUF; 1977, p 9

159 Ibid, p 10-25

160 AVANZINI (Guy), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o c, introduction

161 AVANZINI (Guy). Introduction aux Sciences de l'éducation, o c

162 ISAMBERT-JAMATI (V). Crise de la société, crise de l'enseignement Paris : PUF, 1971

163 BUYSE (R). o c, p 53-54

164 HASSENFORDER (Jean). L'innovation dans l'enseignement, o c, p 110

165 AVANZINI (Guy) Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o c, p 281

166 Ibid, p 80-81

167 HASSENFORDER. L'innovation dans l'enseignement, o c, p 110

168 Ibid, p 8

169 AVANZINI (Guy). Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o c, p 10-11

170 AVANZINI (Guy). Ibid, p 83

171 TRAN (Van-Canh). L'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1965 à 1975. Paris : l'Institut National des Techniques de la Documentation; 1977; 90 p

- 172 Ibid, p 83
- 173 VAN QUANG (Jean-Pierre), o c
- 174 Seulement cinq tomes sont examinés car le premier tome n'a pas d'index et le septième tome n'est pas encore publié en 1977.
- 175 TRAN (Van-Canh), o c, p 83-85
- 176 LEGRAND (Louis). Pour une politique démocratique de l'éducation, o c, p. 164-176
- 177 Arrêté ministériel du 11 juillet 1951, in BOEN, n° 30, 6.9.1951, 217 p
- 178 Arrêté ministériel du 22 juin 1966
- 179 Décret du 4 mars 1964
- 180 Décret du 9 septembre 1970
- 181 Voir chapitre trois
- 182 Voir chapitre cinq
- 183 Voir note n° 177
- 184 Ce dernier département a été décentralisé à Clermont-Ferrand, 36, avenue Jean-Jaurès - 63.400 CHAMALIERES
- 185 Arrêté ministériel du 11 septembre 1961, in : BOEN, N° 34, 9 oct. 1961, p 3401
- 186 Arrêté ministériel du 31 janvier 1968, in BOEN, n° 9, le 29 fév. 1968, p 585-586
- 187 Note de service S.G. n° 37 du 15 mars 1966, in : études et documents, n° 5, 1968, p 106
- 188 Voir les arrêtés du 21 octobre 1975, du 23 mars 1977, du 27 avril 1977 et du 5 novembre 1979
- 189 Circulaire du 20 août 1945
- 190 Circulaire du 30 mai 1952
- 191 En réalité, dès 1957, les écoles expérimentales ont été créées par l'arrêté du 1er août 1957, in BOEN, du 10 octobre 1957, p 3021
- 192 LEGOUX (Yves); Etablissements au sein desquels s'effectuent des recherches in : études et documents, n 5; 1968; p.98-99
- 193 in BOEN, n° 25, 25 juin 1972
- 194 Ibid
- 195 in BOEN, n° 47, le 14 décembre 1972
- 196 Décret 72-477 du 12 juin 1972
- 197 Circulaire n° 72-462, du 30 novembre 1972
- 198 Décret n° 72-477 du 12 juin 1972
- 199 Arrêté ministériel du 18 mai 1974 in BOEN, n° 24, du 13 juin 1974, p 1817
- 200 Par exemple circulaire n° 75 - 493 du 31 décembre 1975 pour l'année scolaire 1976-1977; circulaire n° 77-037 du 26 janvier 1977 pour l'année scolaire 1977-1978; circulaire n° 79-089 du 6 mars 1979 pour l'année scolaire 1979-1980

- 201 Décret n° 75-658 du 16 juillet 1975, in BOEN, n° 31, le 4 sept. 1975
- 202 Voir "Les activités de recherche pédagogique à Lyon", o c, p 39 et suivantes
- 203 Voir Bulletin académique d'information, académie de Lyon, n° 5/76, janvier 1976, p 3
- 204 LEGRAND (Louis). Pour une politique géographique de l'éducation, o c, p 9 - 176

LES DIFFICULTES INSTITUTIONNELLES DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

En ce qui concerne les activités de recherche pédagogiques effectuées en France, on ne peut que se féliciter de voir les institutions se multiplier (1) et se consolider par la reconnaissance officielle de l'administration éducative (2). Aussi bien de nombreuses innovations sont-elles liées à cette institutionalisation des organismes de recherche. Après la réforme de 1959 insistant sur l'aspect structurel de l'éducation dont l'orientation a été soulignée à diverses reprises (3) et qui a été amélioré par les innovations instaurées en 1973 (4), a été introduite une série d'innovations sur les contenus et les méthodes des disciplines d'enseignement notamment des mathématiques et du français (5).

Néanmoins, force est de constater que malgré le prestige des commissions (6) et l'âpreté des chercheurs, les institutions de recherche ne sont pas encore dotées des moyens dont elles ont besoin. Dans un colloque de directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation organisé à Paris en 1973, au sujet de la place de la recherche pédagogique dans les réformes pédagogiques, M. Louis LEGRAND a été amené à conclure que "En France comme partout, il semble y avoir contradiction entre les urgences de l'action et la patience nécessaire pour l'élaboration du savoir objectif. Peut-être peut-on ajouter que cette contradiction est en France assez neuve dans la mesure où l'intérêt d'une expérimentation scientifique en matière de pédagogie n'a pas toujours été bien perçu et ne semble pas l'être encore".

" Les crédits affectés à ce secteur sont très insuffisants, bien qu'en constant développement depuis une dizaine d'années ".

" Une deuxième conclusion semble s'imposer à celle de la nécessité d'une expérimentation objective conduite en milieu scolaire même, car les études de laboratoire semblent inadaptées pour indiquer les voies par lesquelles des innovations peuvent être introduites dans le système éducatif (7) ".

Nous allons essayer maintenant d'en analyser les difficultés institutionnelles qui peuvent se regrouper en deux catégories :

- celles qui proviennent du système éducatif
- celles qui proviennent de la structure de la recherche pédagogique.

A - LES DIFFICULTES PROVENANT DU SYSTEME EDUCATIF

Le système pédagogique lui-même, avec son organisation institutionnelle, est-il source de difficultés? Il semble qu'on ne puisse le nier et la plupart des auteurs en voient la raison fondamentale dans la centralisation du système français, avec sa

hiérarchie et sa bureaucratie. Bien d'accord avec M. Louis LEGRAND, nous croyons qu'il faut y ajouter la marginalité des institutions de recherche pédagogique par rapport aux autres institutions de recherche et des institutions à vocation différente du ministère de l'éducation nationale.

I - La centralisation du système éducatif français

a) - considération générale

En étudiant le développement des organismes de recherche, nous avons précisé les modalités de leur institutionnalisation. La recherche devrait ainsi trouver des conditions institutionnellement favorables pour se développer.

Pourtant, faisant partie du système éducatif, elle ne peut fonctionner indépendamment de lui. Lui oppose-t-il donc des obstacles ou la facilite-t-il ? La réponse n'est pas facile, d'autant moins que la notion de la recherche pédagogique est loin d'être conçue partout de la même manière et sous le même angle.

Si nous examinons, par exemple, sa phase la plus tangible, à savoir ses applications dans la pratique éducative, que l'on appelle normalement les innovations pédagogiques, nous constatons que, comme tout autre système, le système pédagogique français défend avec obstination ses traditions. C'est ce que, en 1949, René HUBERT a constaté (8) : " Il n'est pas douteux que le régime éducationnel de la France a été dépassé, sur bien des points, par celui de diverses autres nations. Cette situation tient à ce que tout système d'enseignement est essentiellement un phénomène social qui ne se transforme que lentement et subit plus que tous autres, le poids de son passé. Or, pour la France, ce passé est lointain et pesant. La rupture révolutionnaire n'a été que momentanée. Le système napoléonien a renoncé avec la plupart des traditions antérieures. Il y a dans nos institutions présentes plus de réminiscences jésuitiques voire scolastiques qu'on ne croirait au premier abord. L'esprit de conversation, qui n'est pas moindre chez nous qu'ailleurs, a toujours conduit à n'y toucher qu'avec une circonspection extrême (9). " Mais ce qui est propre à la France, poursuit-il, c'est le caractère extraordinairement centralisateur de son régime administratif : d'où suit que la lourdeur, l'uniformité, la volonté de systématisation de la réglementation scolaire empêchent la manifestation de toutes initiatives personnelles d'où pourraient naître des suggestions fécondes " (10).

Trente ans plus tard, la même analyse a été présentée par Jean HASSENFORDER qui, à la question de savoir pourquoi l'innovation en France manquait d'intensité, a répondu en signalant quatre catégories d'obstacles (11) :

- La première tient au conservatisme social (comme dans un certain nombre de pays), auquel s'ajoutent, pour la France, des structures administratives rigides héritées

du passé; structures où les méfaits de l'influence napoléonienne ne sont pas des moindres et qui constituent selon l'auteur un élément décisif.

. La deuxième catégorie est surtout le résultat de la centralisation, qui accorde peu d'autonomie et de responsabilité aux échelons locaux, qui surestime les risques et stérilise la réflexion.

. La troisième catégorie résulte du poids du régime administratif. Ce dernier, manifestement hiérarchisé, se caractérise par des modes de recrutement et d'avancement qui privilégient plus le sentiment du devoir et de la discipline, indispensables pour assurer la permanence de l'Etat dans son champ d'activité traditionnel, que le dynamisme et l'esprit d'invention.

. La quatrième catégorie est constituée par des formes d'enregistrement datant elles aussi des origines napoléoniennes et, dans certains secteurs, par un esprit de méfiance vis-à-vis du monde extérieur, sous-produit décadent du complexe politico-religieux qui a prévalu en son sein à la fin du XIXème siècle et au début du XXème.

A noter que l'auteur est très prudent, en précisant par avance la signification de l'innovation (12), dont deux points nous semblent fort intéressants :

L'innovation n'est pas la pédagogie expérimentale, à fortiori la recherche pédagogique. Mais personne ne peut nier la relation étroite entre l'innovation d'une part et, d'autre part, le développement de la pédagogie expérimentale, de l'ensemble des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique. Car, s'il est souhaitable que l'innovation soit évaluée selon les méthodes de la pédagogie expérimentale, celle-ci à son tour trouve dans l'innovation un champ remarquable d'investigation. Un climat favorable à celle-ci constitue d'autre part un élément stimulant pour celle-là.

Ensuite, " la recherche en éducation présente des aspects extrêmement variés. Elle s'exerce selon des plans d'analyse différents : psychologique, pédagogique, sociologique, économique, etc... Tantôt elle vise à la description et à l'analyse des situations, tantôt elle s'applique à l'expérimentation. On ne peut donc généraliser sans danger (13). "

Pour éviter, donc, le danger de la généralisation et savoir si le système centralisé de l'éducation française cause des difficultés à la recherche pédagogique, il est nécessaire de bien distinguer les catégories de recherche et, surtout, celles des institutions correspondantes.

Qu'elle soit fondamentale ou appliquée, qu'elle soit réflexive, documentaire ou expérimentale, c'est par le statut de son institution qu'une recherche sera règlementée. Ainsi est-il préférable, maintenant, d'examiner ce point.

b) - observations constatées dans des institutions privées

Elles ne dépendent plus que très indirectement des autorités publiques. Naturellement, elles ne sont pas aidées ou très peu par le Ministère de l'Education Nationale et, par conséquent, ne sont guère contrariées ou mises en difficulté par celui-ci. Elles ont donc une liberté assez grande pour déterminer et effectuer leurs recherches. C'est pourquoi elles sont souvent des lieux privilégiés où travaillent et militent leurs membres, dont la majorité vient du personnel de l'éducation nationale. C'est le cas de la " Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant "; de " l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française " (14) et de bien d'autres associations et mouvements de Rénovation pédagogique (15) comme l'Association de pédagogie cybernétique, le Centre d'Entraînement aux méthodes d'éducation active, Education et développement, la Fédération des cercles de recherche et d'action pédagogique, les groupes d'éducation thérapeutique Fernand DURY, le groupe d'études pour la défense et la rénovation permanente de l'Ecole maternelle, le Groupe français d'éducation nouvelle, le Groupe de recherche et d'éducation pour la promotion, l'Institut coopératif de l'école moderne, etc..

Cette indépendance juridique et théorique constatée, ce serait une erreur d'en conclure que les institutions privées ne rencontrent aucune difficulté vis-à-vis de l'administration centrale. En effet, leurs activités ne peuvent être conduites d'une manière efficace sans toucher l'enseignement en place, d'autant plus qu'il s'agit de recherches appliquées ou expériences spontanées aboutissant à des innovations. C'est pour cela que Jean-Paul GOUREVITCH a pu parler du défi que constitue la recherche pédagogique : " Depuis cinquante ans, l'histoire de l'éducation est jalonnée de conflits entre les mouvements pédagogiques et l'administration centrale. Les tentatives novatrices ont été faites en marge du système quand ce n'est pas contre lui. Et quelques années après, on retrouve les principes et le style dans les discours du pouvoir. La recherche pédagogique a toujours été clandestine avant d'être reconnue et préconisée et ainsi le secteur sauvage sert de vivier au secteur officiel. Or ce secteur sauvage ne peut vivre sans un certain climat de liberté, sans un certain nombre de tâtonnements et donc un droit à l'échec. On ne peut à la fois prôner la rénovation pédagogique et censurer ceux qui la pratiquent. De ce point de vue, l'attitude actuelle du pouvoir, même si elle est ductée par le souci de contrôler les démarches intempestives, paraît aller exactement à l'encontre des buts qu'elle s'est fixés. On voit mal le profil qu'il compte en tirer et ceux qui se frottent les mains ne sont pas ceux qui les ont les plus blanches ".

" Face au défi, le système éducatif réagit comme tout organisme vivant. Il renforce sa cohésion et crée des anti-corps pour combattre l'intrusion d'éléments étrangers et favoriser l'adaptation au nouveau milieu. Cette didactique impliquerait une parfaite hygiène du système. Or tel n'est pas le cas; le pouvoir est divisé, les usa-

gers malades, les mécanismes de régulation inefficaces ou grippés. Aussi, faute de croire que, sommé d'évoluer, le système peut se doter de structures évolutives, certains imagent une alternance au système. C'est l'enjeu de la lutte qui se livre aujourd'hui sur le front de l'innovation (16) ".

c) - observations constatées dans des institutions publiques

Qu'en est-il des institutions publiques ? La réponse n'est pas facile, d'autant moins qu'un certain nombre de réglementations ont été élaborées qui ont amélioré la situation.

1. Examinons d'abord la situation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche comportant des UER et des instituts universitaires travaillant dans le domaine des sciences de l'éducation (17). Il est certain que, depuis la création officielle de la maîtrise des sciences de l'éducation en 1966, les chercheurs qui y travaillent, professeurs et étudiants avancés, jouissent le plus souvent d'une grande indépendance pour poursuivre leurs travaux comme ils l'entendent. Cette indépendance, héritée de la tradition universitaire française, est garantie de nouveau par la loi d'orientation de 1968 (18) conférant une autonomie étendue aux universités.

Mais, en réalité, les chercheurs universitaires jouissent-ils vraiment de l'autonomie prévue par cette loi ? Yves GUYOT, Claude PUJADE-RENAUD et Daniel ZIMMERMANN en doutent beaucoup, en insistant sur les dépendances intellectuelles et financières :

" dans les structures universitaires actuelles, la recherche ne peut être libre. Elle est dominée par des préoccupations de carrière : la thèse de troisième cycle est nécessaire pour un poste de maître-assistant (voire d'assistant dans certaines UER), la thèse de doctorat pour l'accession à une chaire. Imagination, audace, fantaisie sont souvent prudemment écartées; les hardiesses intellectuelles sont trop souvent subordonnées au conformisme universitaire, voire aux " lubies personnelles de tel ou tel membre du jury " (" Apologie pour les damnés " par E. LEROY-LADURIE, le Monde, 19.09.1968). La thèse est souvent " invendable " et " hermétique " : on se demande dès lors quels peuvent être son utilité et son impact sur le développement de recherches ultérieures... D'après la loi d'orientation, les UER jouissent en principe d'une autonomie financière. Dans les limites de leur budget, limites fort étroites, elle sont libres de choisir leurs thèmes de recherches. Elles peuvent également collaborer aux actions thématiques programmées (ATP) lancées par le CNRS. Celui-ci étant contrôlé par le Ministère de l'Education nationale, la participation des universités aux ATP constitue une forme d'annexion aux objectifs gouvernementaux. Une politique d'incitation tend à associer les UER et les instituts de recherche à la réalisation des objectifs prioritaires de recherche pédagogique, en particulier la rénovation des enseignements supérieurs. En outre, l'Etat impose pratiquement aux universités

de participer à la politique de la formation professionnelle continue, l'assurant de l'appui d'organismes officiels tels que l'OFRATEME, l'INRDP, l'INFA (l'institut national pour la formation des adultes). Notons toutefois que l'INFA, créé en 1965 pour contribuer au développement de la formation des adultes, a été dissous en 1972-1973. Ses actions de formation ont été confiées à un Organisme semi-public : l'ADEP (Agence pour le Développement de l'Education Permanente) et ses recherches ont été, pour la plupart, reclassées à l'OFRATEME mais non pas pour s'occuper de formation permanente. Dans ces conditions, il est possible de douter que l'Université puisse, valablement, concurrencer les organismes privés qui convoitent ce marché de la formation. L'autonomie de la recherche au niveau universitaire, qu'elle soit d'ordre financier ou d'ordre intellectuel, nous semble donc devoir être discutée " (19).

Les recherches pédagogiques universitaires souffrent encore d'autres difficultés d'ordre institutionnel, liées à leur caractère fondamental et général. Qu'il s'agisse des thèses des étudiants avancés ou de travaux professionnels de professeurs, ce sont surtout des recherches fondamentales (20) dont " l'efficacité, comme l'a si bien dit Y. LEGOUX, n'est guère mesurable, surtout à court terme, car leur rôle est, en grande partie, de maintenir le tonus et de donner une qualité de l'acte pédagogique. Ce sont des produits de consommation intense dont une expérience passée de recherche scientifique libre assure qu'ils portent également en eux une grande part de développements imprévisibles des modèles, des techniques et des comportements futurs ".

" Mais, autant leur existence et le développement de ces actions de recherche sont nécessaires, autant elles ne peuvent satisfaire les exigences très précises de ceux qui doivent aménager le présent ou le tout proche avenir " (21).

2. Si l'administration centrale n'est pas satisfaite des recherches fondamentales réalisées dans des établissements de l'enseignement supérieur, s'intéresse-t-elle à des recherches appliquées que, souvent, elle commande elle-même auprès des organismes spécialisés ? La réponse n'est pas si évidente, à cause non seulement du conflit de compétence entre les pouvoirs publics et les chercheurs comme a bien souligné le professeur A. SCHROB (22), mais aussi du décalage entre les attentes de ceux-là et les résultats fournis de ceux-ci. Antoine LEON, en citant H. BECKER (23), l'a très bien dit : " Parmi les difficultés d'ordre institutionnel, on souligne parfois le décalage entre, d'une part, les attentes, chez les administrateurs, de réponses précises à des questions générales, et, d'autre part, le caractère nécessairement partiel et probabiliste des résultats fournis par les chercheurs (24)".

Est-ce de ce conflit et de ce décalage que résulte le manque de coordination que réclament vivement les participants du colloque d'Amiens (25) et les spécialistes de la recherche pédagogique (26) ? GOUREVITCH en raconte un cas : " Récemment encore

une équipe de la division des applications expérimentales (OFRATEME) découvrait qu'une équipe de l'INRDP opérait sur le même domaine avec des objectifs analogues et un plan de travail identique. Mais les organismes coordinateurs n'avaient pu le détecter. Les titres donnés aux recherches n'étaient pas les mêmes (27) ? Ce manque de coordination est constaté ainsi non seulement au niveau national, mais aussi académique, comme en témoigne le Directeur du Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon lorsqu'il écrit : " qu'il faut également tendre à coordonner, au sein d'une académie, diverses recherches éventuellement menées par des services qui, parfois, s'ignorent mais poursuivent souvent des objectifs parallèles, voire convergents; il convient d'éviter à la fois la dispersion et le chevauchement de regrouper tous les chercheurs, afin de répartir judicieusement les charges de chacun. Ainsi, parviendrait-on, indépendamment de toute augmentation numérique de personnel, à accroître l'efficacité; on éviterait aussi de solliciter inutilement les établissements et d'alourdir leurs tâches. Un comité académique à la recherche pédagogique auquel seraient représentés tous ceux qui, dans l'enseignement supérieur, les C.R.D.P., les services d'O.S.P., ou ailleurs, participent à cet effort, serait certainement utile (28) ".

Si la création des conseils académiques de la recherche pédagogique en 1971 et le regroupement des services de l'OFRATEME et de l'INRDP touchant la recherche sous la responsabilité d'une seule direction, par la création de l'INRP en 1976, peuvent être considérés comme une tentative de mieux coordonner les recherches, les critiques souvent assez vives reprochent jusqu'alors à l'Administration centrale " de n'avoir ni exploité les conclusions des démarches scientifiques en vue de remanier les plans d'études ou de modifier les instructions officielles, ni même adhéré à l'idée que la réforme dût suivre l'investigation méthodologique et celle-ci, tout en lui étant antérieure, entraîner celle-là (29). De telles critiques ne sont pas encore toutes disparues. Qu'il s'agisse des instituts spécialisés ou des commissions spéciales, les résultats de recherches effectuées ne sont pas toujours appliqués par les décideurs politiques. Le plan LANGEVIN-WALLON est refusé (30); le rapport de la commission EMMANUEL est modifié, remanié et " falsifié ", même selon les centrales syndicales de l'INRDP (31).

Ainsi voit-on que, créés par le Ministère lui-même et pour lui-même, les instituts spécialisés se heurtent à au moins deux difficultés provenant du ministère lui-même : manque de coordination et non-application des résultats de recherche.

3. En ce qui concerne les établissements scolaires où sont menées les expériences et auxquels s'adressent les innovations (à l'exception des établissements de l'enseignement supérieur où une large autonomie est accordée) la cause des difficultés que rencontrent les recherches pédagogiques qui y sont entreprises n'est-elle pas la centralisation, avec une hiérarchie selon laquelle "l'autorité descend du Ministère

de l'Education Nationale jusqu'à l'établissement scolaire en passant par les rectorats et les inspections académiques et départementales (32) " et avec sa bureaucratie dans la mesure où " l'impersonnalité poussée au maximum et le conservatisme est renforcé par le manque de lien entre les écoles d'un côté, les parents et leurs représentants de l'autre (33) " ?

Certes, on ne peut douter de l'amélioration due à la reconnaissance officielle des lieux d'expérience et de lycées pilotes, à la planification de l'activité de recherche par l'approbation des programmes présentés par l'INRP, et à la décentralisation due aux conseils académiques. Cependant les contraintes administratives sont-elles ainsi tout-à-fait surmontées ?

Les auteurs de " la recherche en éducation " tout en reconnaissant que " certaines mesures tendent à assouplir les contraintes administratives " hésitent à répondre affirmativement. Selon eux : " par le jeu des avis à solliciter, par la mise en dépendance administrative, intellectuelle, financière à l'égard des organismes officiels : centres régionaux de documentation pédagogique, Instituts Régionaux d'enseignement des mathématiques, et d'Inspection générale, les activités de recherches proposées dans les Académies restent dans la ligne générale des actions nationales. " Certes l'on prévoit, à cet échelon, " une action de sensibilisation et d'information... après des enseignants " . Mais une recherche menée à la base par un enseignant ne semble pouvoir être prise en considération que si elle est cautionnée par des spécialistes...

" Donc si une certaine décentralisation semble formellement envisagée au niveau académique, en fait toute initiative individuelle est soigneusement contrôlée (34)". Car celui qui s'obstine à tenter d'innover au sein de sa classe ou de son établissement, voit des difficultés d'ordre administratif, financier, psychologique lui barrer successivement la route (35).

Au regard de cette brève analyse, où tant de difficultés se présentent pour la recherche pédagogique à cause de la centralisation du système éducatif de la France, on ne peut s'abstenir d'en chercher les raisons, d'autant plus que la centralisation, en facilitant le choix, la mise en oeuvre et le financement des recherches, pourrait être un avantage pour un certain type de recherches, notamment appliquées, comme l'a très bien analysé Louis LEGRAND en réponse à l'enquête de 1973 du Conseil de l'Europe sur " politiques de recherche éducationnelle dans les pays européens " (36) .

Dans une analyse de 16 rapports nationaux, le même auteur, après en avoir présenté les situations caractéristiques qui ne sont pas toutes favorables à la recherche pédagogique, est arrivé à cette conclusion : " La clé semble bien se trouver dans le degré aussi intense que possible de participation du corps social aux prises de décision et à l'essai des transformations ainsi décidées. La recherche en éducation,

théorique ou appliquée, doit pour être efficace, associer le maximum de personnes; spécialistes, enseignants, parents, administrateurs, aux différents moments de l'évolution d'un processus de réforme. La recherche action généralisée paraît bien être le seul moyen efficace d'échapper aux blocages inévitables dans tout système hiérarchique qui cherche à promouvoir le mouvement au lieu de le conserver (37) ". Où en est-on en France ? Quel rôle occupe la recherche pédagogique dans ce système éducatif centralisé ? Est-elle motivante, efficace, libératrice, ou tout simplement passive, marginale ?

II - La marginalité de la recherche pédagogique

Il paraît utile maintenant de nous interroger sur le rôle de la recherche dans ce système. La conclusion du rapport de Louis LEGRAND sur " quinze ans d'innovations pédagogiques ou le compte des illusions perdues " est assez significative à ce propos : " Résumons-nous : l'innovation a toujours été introduite en France sans étude scientifique préalable. Elle n'a jamais été accompagnée d'un dispositif d'évaluation formative à grande échelle. Tout se passe en réalité comme si l'innovation devait rester marginale et permettre de sauvegarder le système antérieur (38) ".

Est-ce bien là le rôle de la recherche pédagogique, constaté par le directeur de recherche à l'I.N.R.P., un rôle marginal ? Examinons-le à deux niveaux :

- . au niveau local, où la recherche pédagogique est réalisée,
- . au niveau central, où la politique éducative est décidée.

a) - au premier, son rôle est vraiment très marginal. Cela peut se manifester de différentes manières concernant l'enseignant et l'établissement sur place.

1. " Pas d'innovation pédagogique sans la participation active des enseignants (39) ". Est-ce que cette condition, sans aucun doute favorable à l'innovation et à la recherche pédagogique, a été obtenue en France ? Il est inutile de reparler de la formation pédagogique très insuffisante des enseignants, de leur mentalité assez indifférente vis-à-vis d'elle, qui sont sûrement des signes qu'elle est marginalisée par rapport à la pratique éducative. Nous les avons déjà exposés (40).

En ce qui concerne la condition de l'enseignant, sans parler du " malaise enseignant " (41) provoqué par la société actuelle (40), sans parler non plus du système centralisé dans lequel " l'enseignement était régi de façon étroite par des programmes et instructions nationales appliquées de façon hiérarchique et contrôlées par les examens nationaux et les corps d'inspection (42), leur statut même de fonctionnaires ne facilite point les partisans de la recherche pédagogique. Jean HASSENFORDEUR l'a très bien dit : " la fonction publique en France se caractérise par des modes de recrutement et d'avancement qui privilégient le sentiment du devoir et la discipline indispensables pour assurer la permanence de l'Etat dans son champs d'activité traditionnel plus que le dynamisme et l'esprit d'invention nécessaires à notre époque

dans les secteurs en développement. Les fonctionnaires sont recrutés par des concours sur des critères qui accordent la prééminence aux aptitudes intellectuelles appréciées dans l'enseignement traditionnel : mémorisation et présentation logique. La créativité et l'imagination sont, en règle générale, défavorisées. De plus, la majorité des concours ne tient aucun compte des qualités humaines si importantes dans l'action : caractère, sens social, etc. Les fonctionnaires connaissent ensuite un avancement qui tient compte davantage de l'ancienneté que de l'efficacité. Les changements de poste s'effectuent parallèlement selon des règles égalitaires des commissions paritaires.

Les corps ainsi constitués se veulent homogènes et s'opposent à tout apport extérieur susceptible d'engendrer une plus grande diversité dans les comportements. Ils rejettent ainsi une occasion importante de renouvellement.

Dans l'enseignement, la hiéararchisation, très manifeste, s'accompagne en plus de privilèges subtils. Comment ne pas évoquer à cet égard l'agrégation, si représentative du système « bien des égards » ? Ce concours, qui met l'accent sur certaines qualités intellectuelles au détriment d'autres tout aussi importantes et qui ne tient aucun compte des autres aspects de la personnalité, notamment, de la vocation éducative, apporte à ceux qui le passent des avantages importants et définitifs, quel que soit leur comportement ultérieur. Au total, ce régime est très défavorable à l'innovation, qui requiert : imagination et esprit d'initiative, toutes qualités qui ne sont guère favorisées dans ce cadre.

De plus, le régime administratif traditionnel rend difficile la prise en considération du facteur humain, si essentiel aujourd'hui, comme le montrent les apports récents de la psychologie sociale. L'innovation dans l'enseignement exige, par exemple, une qualité particulière du leadership. Elle requiert la constitution d'équipes unies et dynamiques en vue de réaliser des objectifs communs. Le statut actuel des fonctionnaires va à l'encontre de ces conditions. Comment assurer la constitution d'une communauté de travail acquise à l'innovation lorsque des personnalités hostiles, de surcroît quasi intouchables, sont affectées, par le jeu des nominations, à tel établissement scolaire en voie d'évolution ?

On comprend, dans ces conditions, l'attachement de la plupart des professeurs à la classe traditionnelle. L'anonymat administratif ne favorise pas la reconnaissance des liens affinitaires sur lesquels devrait s'appuyer le travail en commun. Ils se réfugient en conséquence dans un domaine protégé. La classe devient un " un territoire " bien défendu et nécessaire à la sécurité personnelle (43).

2. En ce qui concerne l'établissement scolaire, son statut n'offre guère de possibilités à la recherche pédagogique. Cela tient en premier lieu à sa rigidité, règlementée d'une manière collective par l'administration centrale et contrôlée d'une manière stricte par l'inspection locale. Il faut compter ensuite avec sa routine, caractérisée par " l'existence d'un fossé entre le maître et l'élève " et renforcée

par " le contenu de l'enseignement trop abstrait, sans contact avec les problèmes de la vie pratique et de la vie personnelle de l'élève (44) ".

L'école manque de crédits..., les horaires sont trop exigeants et les programmes sont trop ambitieux sur le plan des connaissances. Voilà, ce sont des difficultés, s'opposant au renouveau pédagogique, témoignées par les enseignants(45).

Assurément, des mesures administratives, notamment l'organisation des établissements expérimentaux, ont amélioré l'aspect le plus grave pour la recherche pédagogique, celui sur lequel Louis LEGRAND insistait en écrivant que : " Ce qui manque le plus, c'est un véritable statut de la recherche pédagogique et des établissements expérimentaux... Nous sommes aussi considérablement handicapés par l'inexistence de véritables Instituts académiques de formation initiale et permanente qui devraient, comme le colloque d'Amiens l'avait proposé, être le lien régional privilégié de la recherche pédagogique (46) ". Mais le nombre de ces établissements expérimentaux est-il suffisant pour changer la situation ? D'autant moins que les moyens dont disposent les établissements ne sont guère notables; que les résultats de la recherche pédagogique n'apportent pas toujours de solution aux problèmes quotidiens; que la recherche elle-même n'est pas toujours bien comprise et réalisée.

Le témoignage rapporté par le directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon est très net à ce propos :

" Dans notre domaine, une facilité précieuse serait apportée si l'on instituait plus largement les classes et les écoles expérimentales où nos travaux pourraient être conduits avec plus de liberté; les possibilités demeurent en ce domaine précaires et réduites (47) ".

Si la pratique éducative marginalise ainsi la recherche pédagogique, celle-ci ne peut pas pour autant être coupée de son principe par celle-là. Car la première est décidée en tout et pour tout par l'administration centrale : il suffit que celle-ci change pour que celle-là devienne plus accueillante vis-à-vis de la deuxième.

b) - au niveau de la politique éducative

Si le rôle joué par celle-ci dans la pratique est assez marginal, on sait en rechercher les raisons à l'échelon plus haut : c'est l'administration centrale qui détermine la politique éducative. Sans parler de la mentalité, de l'idéologie française, que nous avons évoquées plus haut, ici, dans l'aspect institutionnel, deux faits sont assez visibles pour tous les observateurs attentifs : l'absence d'une politique cohérente de la recherche et le rôle marginal de la recherche dans la politique éducative.

1. Pour ce qui est de l'absence d'une politique de la recherche pédagogique, les rapports du colloque d'Amiens - c'était en mars 1968 - sont assez alarmants.

Répondant à l'invitation des organisateurs, d'une manière générale, plus de 500

militants d'éducation " affirment l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique ", " alertent en conséquence tant les pouvoirs publics que l'ensemble des enseignants et l'opinion, sur la nécessité de cette rénovation " et demandent " la mise en oeuvre d'une politique nationale de rénovation éducative (48) "; or celle-ci ne peut pas se réaliser sans la recherche pédagogique. Cette conviction, confrontée à l'état actuel de la France, qui est comme G.MIALARET a dit : " un pays sous-développé en ce qui concerne la recherche pédagogique ", ne peut pas ne pas les inquiéter. Il en résulte naturellement que les congressistes " soucieux de l'avenir de la recherche éducationnelle en France, ont réclamé la mise sur pied d'un niveau d'organismes décentralisés, disposant de statuts et d'une administration particulièrement souples et adaptés, tant au niveau de la recherche que de l'application expérimentale " (49). Ils suggèrent ainsi les grandes lignes (50) d'une politique de la recherche, à défaut d'en définir eux-mêmes une, comme disent Paul JUIF et Louis LEGRAND (51).

Invité à ce colloque, Alain PEYREFITTE, Ministre de l'éducation à l'époque, a dû lui-même reconnaître les tâtonnements et la carence de l'Education Nationale en la matière : " Que nous soyons en train de tâtonner ne veut pas dire que nous devons nous contenter de tâtonner sans fin, de faire de la recherche pour la recherche, de chercher éternellement sans nous préoccuper d'exploiter ce qui a été trouvé.

" En liant la formation des maîtres et la recherche pédagogique, vous avez mis le doigt sur l'un des manques les plus évidents de tout notre système éducatif (52)... Cette situation s'avère à tout esprit inacceptable et doit être améliorée.

Le même ministre a tracé des grandes lignes d'amendements en écrivant : " Nous avons pris la mesure de cette carence et nous commençons de prendre les moyens d'y remédier. Le conseil de la recherche dont je viens de décider la création, et dont la composition sera bientôt connue, est l'organisme qui doit assurer cette recherche ."

" Il devra d'abord développer ce qui existe et donner plus de moyens aux hommes déjà au travail, soit dans des organismes comme l'Institut pédagogique national, soit librement et isolément, dans les facultés par exemple, ou les établissements pilotes ".

" Il devra coordonner le développement de ces recherches; c'est justement parce que nos moyens sont limités qu'il est nécessaire de bien les employer..." " Mais coordonner ne signifie pas ordonner jusque dans le détail. Le conseil de la recherche laissera le champ libre à l'initiative des chercheurs et des équipes : nous voulons que la recherche soit vivante. Certains établissements - pilotes, par exemple, qui, à côté des établissements - témoins, devront garder leur liberté d'expérimentation, nous ne songeons pas à leur imposer des noms, sinon des noms d'exception ".

" Cependant, le conseil se réservera d'indiquer des directions, des priorités, de prendre lui-même, à l'aide de contrats, l'initiative de certaines recherches.

Toute recherche en éducation est une recherche d'application : et le responsable

national de l'éducation, c'est-à-dire l'Etat, a non seulement le droit, mais le devoir, de faire travailler dans le sens de ses préoccupations ".

" Recherche d'application, la recherche pédagogique doit en définitive rapidement déboucher sur le développement. L'éducation est une chose subtile, complexe, délicate. Mais l'éducation nationale est une entreprise énorme : un personnel qui correspond à un fonctionnaire sur deux, des effectifs scolaires qui représentent un français sur quatre (les trois autres étant, bien entendu, parents d'élèves ou anciens élèves, ou les deux), la première entreprise d'Europe (si l'on excepte l'université soviétique et l'armée rouge). C'est une machine administrative pesante. Le conflit entre l'exigence spirituelle et l'exigence de l'organisation rend notre tâche difficile. Seuls une recherche faite en vue du développement et un développement fondé sur une recherche sérieuse, permettront à l'Education Nationale de sauver à la fois son âme et son corps (53).

Par la suite, on a vu une série de mesures pédagogiques et administratives (54) essayer de mettre en oeuvre les vœux des participants du colloque d'Amiens et de constituer ainsi une certaine politique de la recherche pédagogique. Mais, au vu des résultats, cette politique ne présente pas encore une réalisation cohérente efficace et suffisante car, si les institutions de recherche ont été créées, si les activités de recherche ont été programmées et coordonnées, les résultats ne sont pas encore utilisés à leur juste valeur. On a l'impression que la recherche reste encore assez inconnue et même sous estimée : en gros, elle reste encore marginale au sein du Ministère de l'Education Nationale, notamment dans la politique éducative.

2. La marginalité de la recherche pédagogique dans la politique éducative se manifeste par plusieurs faits :

Tout d'abord, même sans en être spécialiste, un observateur attentif est déjà frappé par la sous estimation des sciences de l'éducation dans l'éducation elle-même. Sans parler de l'insuffisance de la formation pédagogique, ni du nombre trop limité des UER des sciences de l'éducation et des instituts de recherche pédagogique, le titre " libre " et nullement " d'enseignement " accordé à la maîtrise des sciences de l'éducation " n'est que trop significatif ". Théoriquement destiné à l'enseignement, ce diplôme ne peut pas déboucher dans la pratique sur l'enseignement. On ne peut pas être médecin sans formation de médecine, même si on a d'autres formations. C'est la même chose pour tous autres métiers : juristes, comptables, etc... sauf enseignant. Or, ici, on peut l'être sans une formation de pédagogie préalable. Et celui qui a cette formation ne peut pas l'exercer ou du moins difficilement, sinon secondairement. L'observateur profane, alors, se rend compte du sort temporaire, ponctuel et partiel des organismes de la recherche pédagogique aux yeux des instances ministérielles : " Aux grandes commissions représentatives de 1969 se sont peu à peu substituées des commissions plus restreintes de spécialistes (LICHNEROWICS, EMMANUEL, LAGARRINE),

puis aujourd'hui des groupes de réflexion confidentiels (55) ". Et connaissant un peu la France, il voit que tous les ministères possèdent depuis longtemps leurs instituts de recherche et veillent sur leur bon fonctionnement tandis que le ministère de l'éducation a juste créé un unique institut de la recherche pédagogique et l'a laissé " en marge des préoccupations majeures du pouvoir " (56); il voit que des UER des autres disciplines sont suivis par le ministère de l'éducation (ou plutôt les universités) avec assez d'attention, tandis que les UER de sa propre discipline, à savoir les UER des sciences de l'éducation connaissent " Une certaine liberté d'ue, en partie, à l'ignorance des dirigeants et responsables ministériels qui ne donnèrent, fort heureusement, aucune indication précise ni aucun programme (57) " : comment ne serait-il pas une fois de plus convaincu de l'aliénation éducationnelle ?

En ce qui concerne le spécialiste de la recherche pédagogique, non moins frappé par de tels faits que relèveraient des profanes, mais aussi plus soucieux du résultat de ses recherches, il a dû mélancoliquement et amèrement reconnaître l'indifférence réservée à ses travaux. A cause d'autres facteurs comme l'ignorance, le conflit de compétence, qui l'emportent sur la validité des travaux, sont encore loin d'être entendus les vœux formulés par les directeurs d'instituts de recherche, en matière d'éducation, européens en 1973 : " La recherche peut, en effet, être au service direct d'une politique : dans le cas où les décisions sont prises par le pouvoir politique et où la recherche est chargée d'explorer les voies et les effets de ces décisions " et " la recherche doit aussi pouvoir intervenir au niveau même des décisions, dans la mesure où elle seule est en mesure de mettre en cause les évidences objectives et les stéréotypes qui font que le système éducatif est inadapté aux évolutions générales de la société (58) " .

En réalité, non seulement la recherche n'arrive pas encore au deuxième stade, à savoir celui où " elle doit " pouvoir intervenir au niveau même des décisions, mais même au premier stade, celui où " elle peut être au service direct d'une politique ", la recherche pédagogique n'est encore que timidement mise en valeur. Les observations de M. Louis LEGRAND concernant le rôle de la Recherche Pédagogique dans les réformes sont très intéressantes à ce propos : elles se regroupent en quatre cas :

x Les réformes sont introduites selon les procédures traditionnelles sans aucune expérimentation. On peut dire qu'il y a là une ignorance en matière de recherche éducative "; les responsables du système éducatif : politiques, administrateurs ou inspecteurs ignorent tout de l'expérimentation pédagogique (59)".

x Les réformes sont introduites avec l'expérimentation, mais comme retombées occasionnelles, car des décisions officielles sont prises sans attendre le résultat de l'expérimentation (60).

x Les réformes sont introduites avec l'expérimentation préalable " mais les délais

imposés sont si courts qu'il est probable que des décisions interviendront avant qu'une vue objective ait pu être apportée par la recherche en ce domaine (61)".

x Les réformes sont introduites avec l'expérimentation, mais les propositions de celle-ci sont neutralisées, voire déformées, comme en témoigne L. LEGRAND " A peine les propositions des commissions ont-elles été faites, que l'on assiste à des interventions occultes auprès du pouvoir pour neutraliser ce que les conservateurs considèrent comme une mise en cause politique de la société (62)".

" C'est d'ailleurs une chose qui nous désole toujours un peu de voir comment ce qui était innové dans le secteur de recherche se trouve ensuite généralisé et déformé. Il y a là tout un passage qui est difficile parce qu'il nous manque manifestement les canaux d'information et de formation (63) ".

Des quatre cas observés, il faut reconnaître quand même que c'est le premier cas qui est le plus souvent rencontré. Notre chercheur lui-même a dû conclure : " Résumons-nous : l'innovation a toujours été introduite en France sans étude scientifique préalable. Elle n'a jamais été accompagnée d'un dispositif d'évaluation formative à grande échelle (64) ". Cela naturellement n'est nullement neutre car " l'absence d'étude sérieuse préalable aux décisions, l'absence d'un vaste dispositif d'évaluation formative chargé d'accompagner les réformes engagées, la confiance aveugle dans les pouvoirs réglementaires des textes officiels et des inspections conduisent naturellement à des effets " de systèmes" et à des déviations que l'on n'a su ni prévoir, ni détecter à temps, ni à fortiori rectifier (65).

Les témoignages de M. Louis LEGRAND rappellent inévitablement ceux d'Alfred BINET, écrits juste au début du siècle (66) car, même si la recherche pédagogique a, depuis, réalisé de sensibles progrès, notamment en ce qui concerne le développement de ses institutions, pour ce qui est des difficultés provenant éventuellement du système éducatif, on a l'impression qu'elles ne sont guère modifiées. Une question est alors inévitablement posée : D'où viennent-elles, ces difficultés ? Si la jeunesse de la recherche pédagogique et des sciences de l'éducation, (67) l'idéologie et la mentalité française (68) jouent un rôle important, la recherche elle-même, avec sa structure, n'en est-elle pas également responsable ?

B - LES DIFFICULTES PROVENANT DE LA STRUCTURE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Institutionnellement, elle est déterminée par le système éducatif dans lequel elle se situe et les conditions dans lesquelles elle se structure. Il convient donc maintenant de nous intéresser aux éventuelles difficultés dues à sa structure elle-même. A ce propos, il ne fait aucun doute que , déterminée par ses moyens humains et matériels, elle ne peut être mise en difficulté que si ceux-ci lui manquent. Or, s'interrogeant sur son retard en France, Antoine LEON écrit : " L'inventaire des recherches en cours, réalisé par le CNRS et l'INRDP, fait état, pour l'année 1973-1974, de

498 travaux, animés par 197 directeurs avec la participation de 788 chercheurs. Mais ces chiffres ne sauraient masquer l'importance du retard de la recherche pédagogique en France. Ce retard tient, entre autres, au statut de la plupart des chercheurs (bénévolat ou rétribution par vacations), au mode de financement de la recherche (le régime des contrats entraîne une prédominance des études à court terme par rapport aux véritables recherches) et à l'insuffisance des moyens de diffusion " (69). A-t-il raison ?

I - Le statut ambigu des chercheurs

Le manque de personnel est une difficulté, c'est évident, (70). La formation insuffisante de cet effectif de chercheurs, lui-même insuffisant, est une autre difficulté. C'est également évident (71). On peut se demander dans ce cas si les statuts de ce petit nombre de chercheurs, pas tous bien formés, est favorable. Or, la situation réelle fournit une réponse nullement optimiste, à cause de la variété des statuts et de l'encombrement des tâches pour les chercheurs d'élite.

a) - La variété des statuts, qui n'est d'ailleurs pas propre à la France ni le cas uniquement de la recherche pédagogique, ne peut faire de doute. Les rapports du Bureau des Programmes de Recherches sur les besoins en matière d'éducation, présenté en 1967 par Y. LEGOUX, n'a-t-il pas affirmé que : " le statut des personnels affiliés à ces recherches (pédagogiques) est lui aussi extrêmement varié (72) " ? Seulement, la classification des personnels de recherche pédagogique en deux catégories, personnel permanent et personnel recruté par contrat ou sur vacations, est assez ambiguë et trompeuse. En fait, il faut distinguer cinq catégories :

x Tout d'abord les chercheurs stables comme chercheurs des instituts spécialisés de la recherche pédagogique, par exemple, ceux de l'INRP, du CNRS des sciences de l'éducation, de l'INOP, etc. Leur statut, relativement stable et protégé, est assez favorable à leurs travaux. Ce sont les deux premiers types que Yves LEGOUX trouve dans les laboratoires poursuivant des recherches dans le domaine de l'éducation, comme l'Institut Pédagogique National et même le Centre National de la Recherche scientifique, " à savoir " des chercheurs permanents travaillant plus ou moins isolément sans grandes ressources et des chercheurs permanents personnellement pris en charge par ces laboratoires mais disposant par ailleurs de fonds de recherche accordés par des organismes " banquiers " (74).

Seulement ils sont trop peu nombreux et ne se limitent pas uniquement à la recherche. Ils sont souvent appelés à d'autres tâches, notamment pour l'administration et l'enseignement supérieur. Leur situation ne diffère donc guère de celle de la deuxième catégorie que nous allons voir maintenant.

x Deuxièmement, les chercheurs stables comme professeurs des UER des sciences de l'éducation, qui sont non seulement des professeurs et des maîtres de compétence con-

firmés par leurs travaux, mais aussi des maîtres assistants et des assistants recrutés normalement parmi les meilleurs étudiants, dont le principal objectif est de faire " leur thèse " et qui commencent leur métier de chercheur et de professeur en servant d'assistants aux professeurs et aux maîtres de conférence, tuteurs d'étudiants avancés. Cette catégorie de chercheurs connaît les mêmes difficultés, à savoir le petit nombre et l'encombrement des tâches administratives et pédagogiques.

x La troisième catégorie comprend les chercheurs temporaires comme personnels détachés. Par leur compétence et l'importance des recherches entreprises, ils sont assez différents les uns des autres. On voit tout d'abord des professeurs, soit du premier degré, soit du second degré et des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle déchargés d'un certain nombre d'heures de service pour participer à des recherches, qui sont pour la plupart, des recherches sur programme établies par l'INRP. En 1968-1969, le nombre des décharges de service est l'équivalent de 94 postes de professeurs certifiés et en 1969-1970 l'équivalent de 115 postes (75)". Si on voit l'importance que devrait avoir la pratique éducative dans la recherche pédagogique, on mesure les difficultés qu'impose leur statut temporaire. Cela aussi est encore plus grave dans le cas des personnels participant à des commissions ministérielles, qui constituent le second type de personnes détachées comme chercheurs temporaires. Car, même s'ils sont appelés à travailler pour des plans d'ordre national ayant des conséquences assez décisives, leur sort n'est nullement plus stable ni plus assuré. L'affirmation de Louis LEGRAND est assez significative : "Celles-ci (les commissions ministérielles) n'ont de pouvoir que consultatif et leur existence est étroitement liée à celle du ministre qui les a réunies. Le cas de la commission EMMANUEL est particulièrement net. Réunie par Olivier GUICHARD, elle continue ses travaux pratiquement sans mandat sous Joseph FONTANET pour achever de mourir avec René HABY (76).

x Les chercheurs temporaires, personnels d'autres ministères ou d'autres UER qui travaillent occasionnellement sur les domaines des sciences de l'éducation, qui touchent de près ou de loin, leurs matières principales comme la médecine, le droit, l'économie, la sociologie, la psychologie, l'histoire, etc. constituent la quatrième catégorie. A cause de la multidisciplinarité des sciences de l'éducation, leur contribution semble indispensable. En fait, ils réalisent un nombre des recherches assez important (77). Seulement, diffusés par des organismes d'information autres que ceux de l'éducation, les résultats de leurs travaux sont normalement moins connus dans les milieux éducatifs.

x Les chercheurs des catégories précédentes, si différentes soient-elles entre elles, ont en commun d'être assurés de leur traitement, qui n'est nullement identique, bien sûr. Tout-à-fait différents sont, à cet égard, les chercheurs bénévoles qui constituent la cinquième catégorie de chercheurs. Leur statut est le plus imprécis et le

plus libre. Mais ils ne sont nullement les moins importants. Tout au contraire, leurs travaux sont qualitativement les plus essentiels, par exemple, ceux des associations libres comme la société A. BINET et Th. SIMON, l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, etc., et quantitativement les plus nombreux, par exemple les travaux d'étudiants avancés, réalisés sous forme de thèses ou de mémoires. Ces chercheurs sont des membres des associations et des étudiants avancés. Que les membres des associations libres travaillent la plupart du temps bénévolement, cela est clair. Mais il est aussi évident que les étudiants ne sont pas rémunérés pour leurs thèses ou mémoires. Les bourses ne sont accordées ni automatiquement, ni à tout le monde. En ce qui concerne d'éventuelles vacations attribuées de temps à autre, elles sont tellement " maigres " et rares qu'on ne peut parler de rémunération, d'autant plus que les travaux confiés n'ont, très souvent, rien à voir avec leur spécialité. Pourtant, ce sont les membres des associations libres qui contribuent le mieux à la recherche pédagogique; ce sont les étudiants avancés qui font exister les UER des sciences de l'éducation ! On comprend alors à quelles difficultés elle se heurte.

Cette variété des statuts se trouve dans presque toutes les unités de recherche pédagogique; même à l'INRP, comme l'a bien noté Michel LAURENT en 1975 : " A l'INRP, nous avons vu que le service des Etudes et Recherches pédagogiques emploie 82 personnes dont 30 sont du personnel administratif (la moitié d'entre eux n'étant pas titulaires). Il ne reste donc que 52 personnes qui accomplissent un travail de recherches, parmi lesquelles 25 enseignants détachés qui conservent le statut de leur corps d'origine et ne sont en fait, pas reconnus comme chercheurs en sciences de l'éducation. Le reste du personnel se compose de contractuels, engagés à plein temps sur des contrats de vacation de courte durée et interrompus pendant les vacances. Pour eux non plus il n'existe aucune possibilité de titularisation ou de promotion interne (78) ".

Ensuite, les statuts réservés aux chercheurs en éducation ne correspondent pas, la plupart du temps, aux fonctions réellement exercées, comme le ressentent aux-mêmes les chercheurs des SERP de l'INDRP : " les divers statuts attribués aux personnels ne correspondent pas, bien souvent, aux fonctions réellement exercées (79).

Enfin, une telle variété de statuts, avec des fonctions non correspondantes, risque fort de causer un certain nombre de difficultés à la recherche pédagogique. En réalité, comme nous venons de voir, mis à part " les chercheurs des instituts spécialisés et les professeurs des UER des sciences de l'éducation, tous les autres n'ont qu'un statut soit très temporaire et ou occasionnel, soit trop libre pour que l'on puisse parler vraiment de statut. Mais dans le cas des chercheurs stables, leur statut est-il favorable aux travaux de recherche ?

b) - Répondre à cette question c'est encore évoquer le deuxième problème concernant le statut ambigu des chercheurs, à savoir l'encombrement des tâches des chercheurs

d'élite : c'est-à-dire les deux premières, constituées de professeurs des UER des sciences de l'éducation et de chercheurs des instituts spécialisés. Sans parler des tâches administratives qui leur sont imposées comme directeur d'UER ou de recherche, sans parler non plus de leurs tâches sociales et/ou politiques, comme présidents d'associations éducatives, la fonction d'enseignement est très prenante et occupe un temps nullement négligeable, de telle manière que " elle est tout aussi fondamentale " que recherche, qu'il s'agisse des professeurs ou des chercheurs, car " cette fonction d'enseignement ne saurait être dissociée de la fonction de recherche et participe donc à l'ensemble de ses conditions (80). En réalité, ce ne sont là que des missions des universités déterminées par la loi d'orientation d'Edgard FAURE promulguée en 1968. Dans l'article premier, on lit : " les universités et les établissements auxquels les dispositions de la présente loi seront étendues, ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes (81)".

On se demande alors si ces fonctions de la recherche et de l'enseignement sont compatibles ? V. KOURGANOFF répond négativement (82). En fait, la réalité montre qu'elles sont compatibles. Regardons n'importe quel professeur ou chercheur éminent; ce sont toujours ces deux fonctions qu'il assure en même temps : Guy AVANZINI, Gaston MIALARET, Louis LEGRAND, etc.. Non seulement sont compatibles, mais elles sont encore associées, voire complémentaires, comme le disent les auteurs de " la recherche en éducation " (83). Mais, si complémentaires soient-elles, l'enseignement prend un temps important. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'il encombre les chercheurs. Mais c'est un encombrement complémentaire sinon nécessaire, car, à notre avis, comme dit un proverbe ancien : " ex abundantia cordis os loquitur ", après de longs et minutieux travaux, une fois arrivé au résultat, le chercheur ressent le besoin d'en parler. La difficulté, s'il y en a, c'est de parler à temps. Or, le chercheur ne peut pas choisir son temps d'enseignement, mais est tenu par des horaires, il doit " donner des cours", " corriger des devoirs ", discuter avec les étudiants. C'est par ces obligations-là que l'enseignement devient pour la recherche un obstacle qui s'aggrave avec la monotonie, si destructive pour l'esprit de recherche.

II - L'insuffisance des moyens

La recherche pédagogique ne demande pas beaucoup de moyens, mais exige surtout un acquit scientifique. Certes, mais il ne faut pas pour autant surestimer celui-ci et sous-estimer ceux-là. Car, comme toute recherche, elle ne peut pas fonctionner efficacement sans un minimum de moyens nécessaires. Pour connaître donc ses possibilités exactes, il est nécessaire de voir de quels moyens elle est concrètement pourvue : cela recouvre non seulement son budget, mais aussi ses équipements matériels et ses moyens d'information.

a) - Examinons tout d'abord la situation générale. Comme tout le monde le sait,

" la France ne connaît pas, dans le domaine du soutien, de l'animation ou du contrôle de la recherche en matière d'éducation, de grandes fondations privées susceptibles d'entretenir financièrement des centres ou de subventionner les projets. La recherche est soutenue presque exclusivement par des fonds publics (84). " Sans parler des recherches entreprises par des organismes ou personnes privées, en ce qui concerne les recherches menées par des organismes publics, elles sont réalisées dans des conditions matérielles tout-à-fait différentes, selon leurs organismes, leurs formes, leurs objectifs; car les universités, les instituts spécialisés de recherches, les écoles expérimentées, les commissions ministérielles ne sont pas dotés en personnel et en équipements de la même manière. Quoi qu'il en soit à ce propos, qu'il s'agisse des commissions, des instituts privés ou des universités, des écoles expérimentales, des cris alarmants s'élèvent de partout. Déjà les participants au Colloque d'Amiens ont exprimé leurs vœux rapportés par le responsable de la commission Recherche en éducation, Jean BEAUSSIER : " Un autre aspect original du travail de la commission est l'intérêt porté aux moyens. L'accord s'est fait sans restriction sur la nécessité, pour que la recherche se développe à grande échelle et soit efficace, qu'elle dispose de ressources considérables, en crédits, en matériel, en documentation, mais plus encore peut-être en personnels compétents (85). Louis LEGRAND a alerté l'opinion publique à plusieurs reprises : " Mais il faut surtout faire en sorte que la recherche soit prise au sérieux du point de vue financier. Tout ce qui a été fait jusqu'ici l'a été fait grâce à la Direction de la pédagogie, à M.M. GAUTHIER en particulier et à M. CHILOTTI qui, dans le cadre de l'I.P.N., a développé le département de la recherche. Mais sauf dans le budget de l'I.P.N., il n'y a pas de crédits propres à la recherche; il n'y a pas de crédits de gestion (86) ". Le même chercheur, au sujet des établissements expérimentaux, a lancé le même genre d'avertissement en écrivant : " si la Mission à la recherche pédagogique est parvenue à obtenir, sous forme de décret, un statut des établissements expérimentaux, il n'y pas encore de ligne budgétaire autonome pour ces établissements et nous sommes condamnés à vivre au jour le jour sans être jamais assurés de pouvoir mener à terme ce que nous avons entrepris. C'est au fond un gaspillage d'énergie et de moyens (87) ". Les enseignants, quant à eux, ont exprimé à plusieurs reprises leur sentiment avec vivacité et parfois amertume : " l'école manque de crédits : voilà dix ans que j'utilise mon transistor, mais cette année, il ne peut capter France III. Il faudrait équiper les classes en matériel pratique (88)".

En face de ces cris alarmants, d'ordre général, essayons de voir de plus près, point par point: d'abord le budget, ensuite les équipements et enfin les moyens d'information.

b) - Pour le budget, il est extrêmement difficile de chiffrer la part réservée à la recherche pédagogique. D'un côté, comme l'a bien constaté Louis LEGRAND (89), il n'y a pas de crédits propres à la recherche pédagogique, mais il n'y a que des

de gestion des organismes par lesquels la recherche pédagogique est effectuée d'une manière ou d'une autre; d'un autre côté, comme l'a observé Yves GENOUX (90), les crédits sont distribués dans des formes et avec des objectifs très différents ".

Pour ce qui est du CNRS, il " se trouve dans une position particulière en ce domaine. D'un côté en effet, il pratique un financement d'actions artisanales comparable à celui des universités, avec toutefois cette différence qu'il loge la plupart des chercheurs au sein de centres fort bien équipés en services généraux (bibliothèque, mécanographie). D'un autre côté, il dispose de certains fonds dits de " recherche sur programmes" qui sont destinés à permettre d'importantes recherches interdisciplinaires s'étendant sur plusieurs années (91) "; on estime que 10% environ des crédits sont affectés aux sciences humaines, mais la part réservée aux sciences de l'éducation, qui figurent à ce chapitre, n'est pas précisée. On peut la supposer assez faible (92) ".

En ce qui concerne les organismes universitaires, ils prennent en charge des individus dont ils assurent le traitement, le logement professionnel, un minimum de services administratifs, mais auxquels ils fournissent très rarement des moyens de grande envergure pour accomplir une tâche définie (93) "; leur budget est principalement celui de fonctionnement. Une partie très faible est consacrée à la recherche, partagée entre différentes UER. L'enveloppe réservée à l'ensemble des sciences humaines étant déjà modeste, on comprend dès lors quelle somme revient en final à la seule UER des sciences de l'éducation, celle de l'Université de Paris V, René DESCARTES; les autres partagent, l'UER avec les autres disciplines comme la psychologie, la sociologie, etc. En 1975, par exemple, " le crédit recherche attribué à l'UER des sciences de l'éducation par l'Université de Paris V s'élève à 39.000 F., à répartir entre 18 enseignants chercheurs. Devant cette pénurie financière, que se passe-t-il ? Michel LAURENT, tombé d'accord avec les responsables du service des études et recherches pédagogiques de l'INRDP, la section FEN (95), signale la course et, quelquefois, la concurrence pour la conquête d'autres sources de financement des contrats. Malheureusement ces contrats annuels ne sont ni assez stables ni assez nombreux : en 1973 six thèmes de recherches sont proposés par le ministère de l'éducation nationale avec une allocation de 1.378.500 F.; en 1974 cinq thèmes seulement avec un crédit de 927.000 F.

Si tel est le budget de la recherche pédagogique dans les universités qui, par vocation, sont orientées vers l'enseignement plutôt que vers la recherche, celui des instituts qui sont, eux, spécialisés dans la recherche, est-il meilleur ? Au SERP de l'INRDP par exemple, le financement se répartit en trois articles différents, très proches de ceux des universités.

Réexaminer année par année et nullement attribué aux recherches agréées le Ministère pour toute la durée de leur programme, le budget principal de l'INRDP est

d'abord celui du fonctionnement. En 1967, il se montait à : 1.006.800 F. Après s'être élevé à 5.400.000 F. en 1970, il stagnait ensuite jusqu'en 1975.

Le deuxième article dans le financement du SERP correspond aux subventions à un certain nombre de recherches. Elles varient chaque année.

Le troisième article couvre, comme à l'Université, des contrats de recherche. Un tel financement est-il suffisant ? La réponse des personnels du SERP est nettement négative. Ils parlent même de la " paupérisation des recherches " et, en face de la politique de la contractualisation, ils s'interrogent sur le vrai rôle du SERP : un organisme de recherche scientifique ou un bureau chargé d'exécuter des commandes partielles dont la conception relèverait du Ministère et non du SERP afin de fournir des alibis scientifiques à sa politique (96) ".

c) - Un tel budget, modeste, voire insuffisant, ne peut naturellement pas apporter beaucoup de moyens aux organismes de recherche pédagogique. On voit déjà l'insuffisance des moyens humains : les chercheurs. Les moyens matériels, à savoir les équipements, ne sont pas dans une situation meilleure.

G. AVANZINI, écrit : " D'abord, on ne saurait méconnaître que, face à l'ampleur des tâches qui appellent une investigation, nos services sont, dans l'ensemble, insuffisamment équipés. L'inventaire de ce qu'ils devraient réaliser fait mieux apparaître la pauvreté de leurs moyens. A cet égard, le problème majeur que nous rencontrons est bien celui de l'équipement. Une recherche pédagogique est longue et réclame des délais parfois considérables. Il faut des collaborateurs non seulement qualifiés, mais nombreux. Or, tout se passe comme si certains mettaient en doute son utilité et s'autorisaient à ce scepticisme pour lui refuser des moyens plus larges, alors que ce sont précisément ce refus et le sous-équipement qui empêchent de parvenir à des résultats désirables (97) ".

Et pourtant, il faut souligner que ce laboratoire est déjà assez favorisé par rapport aux autres organismes de même genre, car il est soutenu et encouragé par les organismes privés comme la société A. BINET et Th. SIMON et l'Association internationale de Pédagogie expérimentale de langue française. De plus, il a bénéficié de la collaboration du CRDP de Lyon, qui mettait à sa disposition un personnel permanent.

Au niveau national, la situation n'est pas meilleure ! Le cri " S.O.S. Recherche pédagogique " lancé par la section FEN des personnels du SERP en 1974, est très alarmant : les locaux sont inadaptés, les terrains expérimentaux sont mal coordonnés, la liaison entre équipes expérimentales est bloquée; la participation aux colloques internationaux est limitée. Écoutons leur appel : " le S.E.R.P., les établissements expérimentaux et chargés d'expérience ne reçoivent pas les moyens d'assurer la mission qui leur a été confiée par les textes ".

" L'entassement de personnes et de meubles dans les bureaux défie toutes les règles

d'hygiène et de sécurité. Dans tel bureau de 9m² doivent trouver leur place : 2 dactylos, un secrétaire et les meubles de classement des dossiers de 5 unités de recherche.

" L'excédent des documents se retrouve dans les couloirs et les dégagements : une porte de secours est ainsi condamnée; des caisses de documents entassés sous un escalier constituent un danger permanent en cas d'incendie. Cinq conseillers d'orientation mis à la disposition d'une unité de recherche doivent travailler chez eux, faute de bureau. La plupart des chercheurs sont contraints à de savantes permutations pour ne pas se retrouver à deux sur une même chaise. L'unique salle de réunion, qui ne peut accueillir que 30 personnes, abrite de surcroît le stencil électronique et le poste de télévision (d'ailleurs hors d'état de fonctionnement depuis plusieurs années). " Les 24 unités de recherche du SERP disposent de 335.000 F. pour réunir en séminaires de recherches plusieurs milliers de personnes, au plan départemental, régional, national.

" Compte tenu d'une part, du manque de disponibilité des équipes sur le terrain lié à l'insuffisance des décharges de recherches effectives, et d'autre part, de l'insuffisance des moyens mis à la disposition du SERP pour l'impression des bulletins de liaison entre équipes expérimentales, des délais de reproduction des documents de travail dont il est question par ailleurs, la circulation des idées qui est le nerf d'une recherche collective, se trouve constamment freinée, voire bloquée.

" Dans ces conditions, la coordination des terrains expérimentaux qui est la raison d'être du SERP reste occasionnelle et parcellaire...

" Pour les mêmes raisons et avec les mêmes conséquences, le SERP ne peut pas participer à des colloques internationaux auxquels il est convié; ainsi, récemment, ont été déclinées une invitation à un colloque de l'Association internationale de lecture à Vienne et une autre à un colloque international sur les utilisations de la psycho-linguistique pour la formation des maîtres à Montréal (98)."

d) - Les conséquences retombent aussi sur les moyens de communication et d'information. En gros, l'information n'est pas encore bien réalisée en France. Cela se manifeste de différentes manières.

Tout d'abord à cause de la disparité de sa diffusion. On peut la trouver dans les cours et les travaux pratiques des diverses chaires de facultés : sciences, lettres, droit, économie, etc., mais également dans différentes revues d'intérêt pédagogique diffusées par différents organismes éducatifs, culturels et scientifiques. (99).

Depuis que l'administration centrale a pris conscience de l'importance de la recherche et a créé à l'IPN un service spécialisé, une tentative pour coordonner l'information à son propos a été entreprise. Avec des nominations successivement différentes,

dont la dernière en date est l'INRDP, cet organisme, chargé de coordonner les activités de la recherche pédagogique, n'arrivait que difficilement faute d'un budget suffisant, à jouer son rôle, comme l'ont dit clairement ses personnels en 1975 : " Le budget actuel du SERP limite très sérieusement ses possibilités effectives de jouer un rôle qu'il est le seul à pouvoir actuellement jouer en France : un rôle de " plaque tournante ", de lieu de convergence, de coordinateur entre les organismes et les personnes qui, en ordre dispersé, mènent des recherches d'intérêt pédagogique, notamment les CRDP, les UER de sciences de l'éducation, etc. Il en résulte une énorme déperdition de substance scientifique : dispersion des efforts, méconnaissance réciproque des travaux en cours et des résultats acquis, atomisation des problèmes, gaspillage d'énergie, etc. (100) ".

En réalité, dès sa création, le service de la recherche pédagogique, par son directeur très actif, Roger GAL, a engagé différentes tentatives pour coordonner et diffuser l'information.

Les deux effets les plus louables sont la création en 1954 d'une revue spécialisée intitulée "le courrier de la recherche pédagogique" devenue à partir de 1964 "recherches pédagogiques" et l'inventaire des recherches en cours réalisé à partir de 1964. Seulement, ils ne sont pas suffisamment financés, et surtout ne sont pas largement diffusés, comme en témoignent les personnels du SERP en 1975 : " La revue ' Recherches pédagogiques ' qui devrait informer largement les chercheurs et les enseignants sur les travaux en cours tire en général à 5.000 exemplaires. Son aspect austère et vieillot n'incite guère à l'achat : l'insertion de planches en couleurs y est tout-à-fait exceptionnelle. Les délais d'impression (4 à 8 mois et plus) compromettent singulièrement sa portée. Soulignons par ailleurs l'absence d'une quelconque politique de promotion de la revue. Or une recherche pédagogique qui vit en vase clos est une recherche vouée à l'inefficacité et à l'incompréhension (101). Mais cette mauvaise diffusion des " recherches pédagogiques " résulte-t-elle uniquement d'un budget insuffisant ou vient-elle également d'une mentalité par laquelle peu de gens s'intéressent à la recherche pédagogique d'un côté et, de l'autre d'une jeunesse du fait de laquelle la recherche pédagogique n'est pas encore bien comprise et pas encore suffisamment scientifique ? La réponse à cette question renvoie inévitablement à l'absence d'une synthèse. Pour ce qui est de son inexploitation, ce que nous avons dit plus haut concernant les innovations semble suffisant. En réalité, " des millions d'information ont été stockées, par exemple sur les CES. Il semble bien, à l'heure actuelle, qu'elles n'intéressent personne en haut lieu, sauf peut-être, le service des statistiques du ministère de l'éducation (102) ".

En ce qui concerne l'absence d'un compte rendu détaillé et assez synthétique des résultats au niveau national, c'est vraiment un retard de la France. Des ouvrages comme "l'encyclopédia of educational research (103) pour les recherches effectuées

aux Etats-Unis, ou " Educational research in Britain " (104) pour les recherches effectuées en Grande Bretagne (104) sont des " summa pedagogica " bien précieuses pour tenir compte des efforts qui ont été réalisés en vue d'en dégager les conclusions et d'en inventorier les pistes encore mal explorées. Bien sûr, le "traité des sciences pédagogiques" (105) est déjà en quelque sorte une " synthèse des recherches pédagogiques ". Seulement, avec ses huit tomes parus, il ne reflète pas leur état exact . Car, d'une part, la place qui lui est réservée n'est pas assez importante; d'autre part, les sujets les mieux traités et les plus scientifiques reprennent les progrès internationaux plutôt que ceux de la France. Un travail personnel récent : " Pour une politique démocratique de l'éducation ", de Louis LEGRAND (106), peut donner un bref compte-rendu des innovations éducatives issues des résultats de la recherche. Mais, si bien fait soit-il, il ne cite que quelques exemples de réformes pour discuter les raisons de leur échec, en vue d'établir la stratégie d'une réforme démocratique. Il n'est donc tout-à-fait complet ni entièrement objectif. Des travaux pareils, mais fruits d'une collaboration collective et d'une procédure expérimentale, seraient donc tout-à-fait souhaitables et restent à être mis en oeuvre.

Ainsi, arrivé au but de notre réflexion sur les difficultés institutionnelles rencontrées par la recherche pédagogique en France, nous croyons nécessaire d'insister sur leur importance, ce sont elles qui paralysent la recherche pédagogique par la centralisation du système; ce sont elles qui neutralisent son efficacité en la mettant en marge des institutions et activités; ce sont encore elles qui la freinent en réservant aux chercheurs un statut ambigu et, enfin, lui font obstacle en lui fournissant des moyens insuffisants.

Certes, ces difficultés ne sont pas propres à la France, mais communes à plusieurs pays. Ce qui est caractéristique de la France, c'est plutôt l'importance considérable de leurs racines idéologiques et sociales (107). En outre, elles n'apparaissent pas exclusivement dans la troisième phase. Au contraire, elles étaient présentes lors des deux premières d'une manière encore plus pénible, car c'était lors que la recherche n'était pas encore reconnue et institutionnalisée.

Quoi qu'il en soit, ces difficultés sont-elles infranchissables ? Certes, à cause d'elles, on peut s'interroger sur l'éducation (108) ou les sciences de l'éducation (109), mais on ne peut nier la contribution de la recherche pédagogique à celles-ci, à la pratique éducative et à l'acte éducatif lui-même. Ce que l'on devrait faire, c'est lui rendre sa juste place, scientifique, humaine et institutionnelle.

Notes du Chapitre VIII

- 1 Voir chapitre 5
- 2 Voir chapitre 7
- 3 Voir notamment ordonnance du 6 janvier 1959, décret du 6 janvier 1959, arrêté du 2 juin 1960, circulaire n° 568 du 16 juin 1960, circulaire du 23 septembre 1960, circulaire du 27 avril 1964.
- 4 Voir notamment décret n° 73-129 du 12 février 1973, circulaire du 27 juillet 1973.
- 5 Pour la réforme des mathématiques, voir par exemple, l'arrêté du 2 janvier 1970 et la circulaire ministérielle de la même date portant sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.
En ce qui concerne la réforme du français, voir la circulaire ministérielle du 1er septembre 1969 portant sur l'enseignement du français en 5ème et la circulaire ministérielle du 4 décembre 1972 portant sur l'enseignement du français à l'école élémentaire.
- 6 La commission LANGEVIN-WALLON pour la réforme de 1959, la commission LICHNEROWICS créée en 1966 pour les réformes des mathématiques, la commission RONCHETTE créée en 1963 et la commission EMMANUEL créée en 1970 pour les réformes du français.
- 7 LEGRAND (Louis) - Les réformes pédagogiques en France et la recherche pédagogique.
in : deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Paris, 7-9 nov. 1973; C D P E E E, p 8-11
- 8 HUBERT (René) - Histoire de la pédagogie. Paris : PUF; 1949; p 166-178
- 9 Ibid, p 167
- 10 Ibid, p 167-168
- 11 HASSENFORDER (Jean) - L'innovation dans l'enseignement; o c, p 119-131
- 12 Ibid, p 110-113
- 13 Ibid
- 14 Voir "Note d'information sur l'Association Internationale de pédagogie expérimentale de langue française, multironéotypée; s d, p 1
- 15 Voir : JUIF (Paul) et DOVERO (Fernand) - Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques; o c, p 150-155
Voir également : Les mouvements de rénovations pédagogiques par eux-mêmes. Paris : E S F; 1973, 224 p.
- 16 GOUREVITCH (Jean-Paul) - Défi à l'éducation. Paris : Casterman; 1973; p 92
- 17 Voir chapitre 7
- 18 Loi, du 12 novembre 1968, d'orientation de l'enseignement supérieur.
in : CHEVALLIER (P.) et GROSPERRIN (B.) - L'enseignement français de la révolution à nos jours; t 2 : Documents, Paris : Mouton , 19 p 450 et suivantes.
- 19 GUYOT (Yves) et les autres - La recherche en éducation, p 69-70

- 20 Il y a des cas spéciaux dans lesquels on trouve des recherches appliquées et des recherches commandées même qui seront examinées lors de l'étude sur les instituts spécialisés de recherche éducationnelle.
- 21 LEGOUX (Y.) - Rapport sur l'organisation de recherches en sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation
in : Etudes et documents, n 5; 1968, p 35.
- 22 Le chercheur et les problèmes qui lui sont posés par ses rapports avec les services administratifs responsables de l'éducation, la politique éducative et le corps enseignant
in : 2ème colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Paris, 7-9 nov. 1973; Strasbourg : Conseil de l'Europe; 1973, p 86-88.
- 23 BECKER (H.) Le Chercheur en tant qu'agent d'innovation pédagogique.
in : Bulletin d'information du centre de documentation pour l'éducation en Europe. 1974, N° 2, p 40-47
- 24 LEON (Antoine) - L'apport des sciences de l'éducation à la formation des éducateurs.
in : traité des sciences pédagogiques, t. 7; p 427
- 25 Voir le rapport final de la commission Edu colloque d'Amiens; mars 1968. Paris : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique; 1968; p 1-5
- 26 LEON (Antoine); ibid, p 427
- 27 GOUREVITCH (Jean-Paul), o c, p 90
- 28 AVANZINI (Guy) - Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale
in : Bulletin de psychologie n° 257, XX; 10-15, N° spécial, 1967, p 652.
- 29 AVANZINI (GUY) - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,
o c, p 80-81
- 30 GUYOT (Yves) et les autres - La recherche en éducation. o c, p 54-55
- 31 BARRE (Michel) - L'an zéro de la recherche pédagogique et les avatars d'un plan de rénovation.
in : l'éducateur, n° 4, nov. 1971, p 1-3.
- 32 COUDRAY (Léandre) - Lexique des sciences de l'éducation; Paris : les éditions E J F; 19 ; p 92 et 57-58
- 33 CROZIER (Michel) - Le phénomène bureaucratique. Paris : Editions du Seuil; 1963; p 9 et surtout 290-295
- 34 GUYOT (Yves) et les autres - La recherche en éducation, o c, p 63
- 35 Ensemble ou face à face. in : l'éducation nationale, n° 858, 18 avril 1968; p 40.
- 36 Conseil de l'Europe - Politiques de recherche éducationnelle dans les pays européens. Enquête 1973. Strasbourg : Centre de documentation pour l'éducation en Europe; 1974; p 78-99
- 37 Ibid, p 1-17
- 38 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation.
o c, p 175
- 39 THOMAS (Jean) - Conditions favorables à l'innovation dans l'enseignement. in : UNESCO. - l'éducation en devenir - Paris : l'éd.; 1975; p 257-261

- 40 Voir chapitre 6
- 41 GOUREVITCH (J.P.) - o c, p 71-79
- 42 LEGRAND (Louis) - Pourquoi la recherche pédagogique. in : l'éducation, le 19.12.1974, p 22.
- 43 HASSENFORDER (Jean) - L'innovation dans l'enseignement. o c, p 115-127.
- 44 CROZIER (Michel). o c, p 290
- 45 A Propos du renouveau pédagogique. in : vie enseignante; n° 175; avril 1965.
- 46 LEGRAND (Louis) - La recherche pédagogique en 1969-1970. in : l'éducation n° 38. 25 septembre 1969 ; p 9.
- 47 AVANZINI (Guy) - Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale. in : bulletin de psychologie, n° 257. XX. 10-15, numéro spécial; 1967; p 652
- 48 Déclaration finale du colloque d'Amiens. in : l'éducation nationale, n° 858; 18 avril 1968, p 14 et 15.
- 49 L'état de la recherche en France d'après une note de Yves LEGOUX. in : l'éducation nationale; ibid, p 39
- 50 Voir le rapport final de la commission E du colloque d'Amiens; mars 1968. Paris : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique; 1968; p 1-5.
- 51 JUIF (Paul) et LEGRAND (Louis) - Texte de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui. vol. 1. Paris : Nathan; 1974; p 290.
- 52 PEYRREFITE (Alain) - Rénovation, formation, recherche. in : l'éducation nationale; ibid., p 13.
- 53 Ibid.
- 54 Voir chapitre 7
- 55 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation. o c, p 162-163
- 56 Ibid, p 169
- 57 MIALARET (Gaston) - Les sciences de l'éducation; Paris : PUF; 1976; p 116.
- 58 LEGRAND (Louis) - Pourquoi la recherche pédagogique. in : l'éducation; 19.12.1974; p 21.
- 59 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation. Paris : PUF; 1977; p 167
- 60 LEGRAND (Louis) - Les réformes pédagogiques en France et la recherche pédagogique; in : deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation; Paris 7-5 nov. 1973; Strasbourg : C D P E E E; 1970 ; p 8-11.
- 61 Ibid
- 62 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation; o c, p 161
- 63 LEGRAND (Louis) - Des chercheurs et des hommes. in : l'éducation n° 184, 4 oct. 1973.
- 64 Ibid, p 175
- 65 Ibid, p 170

- 66 Voir chapitre 3.
- 67 Voir chapitre 4
- 68 Voir chapitre 6
- 69 LEON (Antoine) - in : Traité des sciences pédagogiques; t. 7, p 497
- 70 Voir chapitre 6
- 71 Voir chapitre 6
- 72 EDUCATION NATIONALE - Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France. in : Etudes et documents, n° 4, 1967, p 19.
- 73 Ibid, p 19-20
- 74 Ibid, p 17.
- 75 LEGRAND (Louis) - La recherche pédagogique en 1969-1970. in : l'éducation, n° 38, p 7.
- 76 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation. o c, p 162
- 77 Voir chapitre 5
- 78 LAURENT (Michel) - Où en est la recherche pédagogique ? in : l'école et la nation, n° 254, oct. 1975, p 25.
- 79 S.O.S. Recherche pédagogique. in : cahiers pédagogiques, n° 133, avril 1975, p 23.
- 80 Manifeste universitaire en mai-juin 1968 (élaboré à la faculté de droit et des sciences économiques de Grenoble) reproduit dans CHEVALLIER (P.) et GROSERRIN (B.) - L'enseignement français de la révolution à nos jours. t. 2 : Documents, Paris, Mouton, p 444.
- 81 in : CHEVALLIER (P.) et GROSERRIN (B.), o c, p 450
- 82 KOURGANOFF (V.) - La face cachée de l'université. Paris : PUF; 1972, p .
- 83 GUYOT (Yves) et les autres; o c, p 65
- 84 LEGOUX (Yves) - Rappel sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France. in : Etudes et documents; n° 4; 1967; p 16.
- 85 BEAUSSIER (Jean) - Recherche en éducation : des maîtres aux chercheurs. in : l'éducation nationale; n° 858; 18.4.1968; p 39.
- 86 LEGRAND (Louis) (propos recueillis par P.B. Marquet). La recherche pédagogique en 1969-1970; in : l'éducation, n° 38; 25 sept. 1969; p 9.
- 87 LEGRAND (Louis) - Des chercheurs et des hommes (propos recueillis par Jean-Pierre Vélis) in : l'éducation, n° 184, 4 oct. 1973; p 7.
- 88 A propos du renouveau pédagogique. in : vie enseignante; n° 175; avril 1965; p 6
- 89 Voir note 86
- 90 LEGOUX (Yves) - Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France. in : Etudes et documents; n° 4; 1967; p 16.

- 91 Ibid.
- 92 GUYOT (Yves) et les autres, o c, p. 65.
- 93 LEGOUX (Yves) - Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation, o c, p 16.
- 94 LAURENT (Michel), o c, p 25
- 95 S.C.S. recherche pédagogique, p 22-25.
- 96 Ibid, p 22-25
- 97 AVANZINI (Guy) - Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale. in : bulletin de psychologie; n° S ; 1967; 257 - XX - 10-15; p 652.
- 98 S.C.S. recherche pédagogique, o c, p 23.
- 99 Voir la liste des périodiques intéressant la recherche pédagogique au chapitre I
- 100 S.C.S. Recherche pédagogique, o c, p 23.
- 101 Ibid.
- 102 MARQUET (Pierre-Bernard) - in : l'éducation, n° 252, 18 sept. 1975; p 30.
- 103 EBEL (Robert), NOEL (Victor H.), BAUER (Roger M.), éd. Encyclopédia of educational research. A project of the American educational research association - 4th ed. - London : The Macmillan Company, Collier - Macmillan limited ; 1965 - 1522 p.
- 104 BUTCHER (H. J.) éd. Educational research in Britain - London : University of London Press; 1968; 408 p.
- 105 DEBESSE (M.) et NIALARET (Gaston) . dir. - Traité des sciences pédagogiques, o c, 8 t.
- 106 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation, o c.
- 107 Voir chapitre 6 sur les difficultés humaines et sociales de la recherche pédagogique.
- 108 GOUREVITCH (Jean-Paul) - Défi à l'éducation, o c.
- 109 DEBESSE (M.) - Défi aux sciences de l'éducation, o c.

CONCLUSTON GENERALE

Il est évident que nous n'avons pas la prétention de décrire l'histoire de la recherche pédagogique française, encore moins d'en juger la valeur. Nous interrogeant sur sa portée et son efficacité pour en déchiffrer la signification et l'orientation, nous avons décrit brièvement ses trois périodes : la création, l'imprégnation et la structuration, pour réfléchir sur ses difficultés rencontrées.

Certes, telle qu'elle existait en France depuis Alfred BINET, son fondateur, elle en a rencontré beaucoup . A l'époque de création, c'étaient surtout les difficultés scientifiques, provenant soit de sa conception ambiguë , soit de la richesse de son objet, l'éducation, soit de méthodes contestées. Pendant l'époque d'imprégnation, ce furent des difficultés humaines, l'effectif insuffisant et formation insuffisante des chercheurs, le fossé entre eux et les praticiens, le régime insatisfaisant de leur activité. Provenant des enseignants, ce sont les attitudes réservées, indifférentes, hostiles et contradictoires. Et provenant de la société, ce sont le culte des lettres, l'esprit rationaliste abstrait, l'importance de la philosophie au sujet de l'éducation, le conservatisme social, la résistance politique et la crise sociale des finalités. Pendant l'époque de structuration, ce sont les difficultés institutionnelles, la centralisation du système et la marginalisation de la recherche pédagogique. Elles peuvent, en outre, provenir de sa structure, du statut ambigu des chercheurs en éducation et de l'insuffisance des moyens.

Cependant, une telle énumération ne devrait pas être décourageante. Car quoique toutes ces difficultés aient été rencontrées, elles ne pourraient être aperçues si un certain développement et une certaine croissance, aussi bien d'ordre qualitatif que quantitatif, n'avaient eu lieu. En effet, créée par Alfred Binet, qui a su préciser les objectifs de l'éducation et valoriser les méthodes expérimentales, la recherche pédagogique a été ensuite justifiée par un théoricien bien connu, Emile Durkheim. Ainsi " mise au monde ", au début, elle a été lancée timidement mais, à partir des années cinquante, commençait à s'implanter d'une manière très visible et très développée; visible par la création multipliée de ses organismes et développée par l'élargissement et l'approfondissement de ses thèmes. Dans cet élan elle a enfin abouti à se structurer d'une manière assez complète. En réalité, à partir des années soixante et plus précisément 1967, elle était dotée des modalités nécessaires à tous niveaux : scientifique, éducatif et administratif. Pour les modalités scientifiques, non seulement la recherche pédagogique a été justifiée théoriquement et systématisée méthodiquement, mais aussi a élaboré une synthèse de ses résultats théoriques pour donner naissance aux sciences de l'éducation. En ce qui concerne les modalités éducatives, elle a enfin conquis l'université en y dispensant un enseignement officiel aboutissant à des diplômes du plus haut niveau. Quant aux modalités administratives, non seulement elle a pu obliger les autorités administratives à prendre conscience de son existence et à en reconnaître l'efficacité, mais elle est arrivée

à les convaincre de l'institutionnaliser, en la dotant des organismes scientifiques et administratifs, centraux et régionaux.

Peut-on donc douter de la richesse de sa documentation et en soupçonner la précision ? Sûrement, le volume des documents de la recherche pédagogique publiés, en augmentation année par année, sa définition et la classification typologique de ses thèmes repoussent tous les doutes possibles. De plus, depuis une vingtaine d'années, elle a apporté des innovations, aussi bien au point de vue théorique, concernant l'élargissement du concept d'éducation que pratique, concernant l'amélioration des programmes, des méthodes et de l'organisation de l'enseignement. Ces progrès promettent tout un espoir pour l'avenir. Dans un monde qui change et se transforme sans cesse, n'est-ce donc pas à la recherche pédagogique qu'il faut demander des réponses pour s'y adapter et pour adapter son éducation ?

BIBLIOGRAPHIE

Il n'entre pas dans la ligne de notre étude de dresser ici une bibliographie complète de la recherche pédagogique française. Nous nous contentons d'en indiquer les sources documentaires les plus essentielles et d'en signaler les documents les plus expressifs que nous avons utilisés. Pour les sources documentaires, nous les avons étudiées au chapitre premier. En ce qui concerne les documents les plus expressifs que nous avons utilisés, nous les avons signalés dans les notes trouvées à la fin de chaque chapitre.

Pourtant, comme notre étude le montre, Alfred Binet joue un rôle très important dans l'histoire de la recherche pédagogique française. Il nous semble donc indispensable d'en constituer ici une bibliographie. Pour ce faire, nous distinguons les publications d'Alfred Binet et les publications sur Alfred Binet.

LES PUBLICATIONS D'ALFRED BINET

En vue de l'utilité pratique, nous utilisons les abréviations suivantes :

- A.P. l'Année Psychologique
- Bull. Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant
- R. Ph. La Revue Philosophique
- R. Sc. La Revue Scientifique

Les autres revues sont nommées avec leur titre complet.

Cette liste est établie selon l'ordre chronologique.

- 1880 - De la fusion des sensations semblables, R. Ph. 10 : 284 - 301
- 1883 - Du raisonnement dans les perceptions, R. Ph. 15 : 406 - 432
- 1884 - L'hallucination : Recherches théoriques, R. Ph. 17 : 366 - 412
 - L'hallucination : Recherches expérimentales, R. Ph. 17 - 473 - 502
 - La rectification des illusions par l'appel aux sens, Mind, Londres, n. April - July
 - Les paralysies par suggestion (avec Féré), R. Sc. 2 : 45 - 49
- 1885 - L'hypnotisme et le transfert psychique (avec Féré), R. Ph. 19 : 1 - 25
 - Hypnotisme et responsabilité (avec Féré), R. Ph. 19 : 265 - 279
 - La polarisation psychique (avec Féré), R. Ph. 369 - 402
 - Théorie de l'hallucination (avec Féré), R. Sc. 1 : 49
 - L'image consécutive et le souvenir visuel, R. Sc. 2 : 805 - 808
- 1886 - La perception de l'étendue par l'oeil : Recherches expérimentales : R. Ph. 21 : 113 - 121
 - Expérience d'hypnotisme sur les images associées (avec Féré), R. Ph. 21 : 159 - 163
 - Les diverses écoles hypnotiques (avec Delboeuf), R. Ph. 22 : 532 - 538
 - Analyses L. Beinheim, de la suggestion et de ses applications à la thérapeutique, R. Ph. 22 : 557 - 563
 - Hypnotisme et responsabilité (avec Féré), R. Sc. 2 : 626
 - La psychologie du raisonnement, Alcan, Paris, 171

- 1887 - Note sur l'écriture hystérique, R. Ph. 23 : 67 - 70
- L'intensité des images mentales, R. Ph. 23 : 473 - 497
 - Le fétichisme dans l'amour, R. Ph. 24 : 143 - 167 et 252 - 274
 - La vie psychique des micro-organismes, R. Ph. 24 : 449 - 489
 - Recherches expérimentales sur la physiologie des mouvements chez les hystériques (avec Féré) in : Archives de physiologie normale et pathologique, 3ème série, n. 7, pp. 320 - 373
 - La perception extérieure. Séances et travaux de l'académie des sciences morales et politiques (Institut de France) 47ème année, t, 28 , 624 - 666
- 1888 - Sur les illusions du mouvement, R. Ph. 25 : 335
- Le problème du sens musculaire d'après les travaux récents sur l'hystérie, R. Ph. 25 : 465 - 480
 - La responsabilité morale, R. Ph. 26 : 217 - 231
 - Sur les rapports entre l'hémianopsie et la mémoire visuelle, R. Ph. 26 : 481 - 488
 - Résumé des conférences de Balbiani sur "les théories modernes de la reproduction et de l'hérédité", R. Ph. 26 : 529 - 559
 - Etudes de psychologie expérimentale, Doin, Paris
- 1889 - Recherches sur les altérations de la conscience et du mouvement chez les hystériques, R. Ph. 27 : 135 - 170
- La vision mentale, R. Ph. 27 : 337 - 373
 - Contribution à l'étude de la douleur chez les hystériques, R. Ph. 28 : 169 - 175
 - Recherches sur les mouvements volontaires dans l'anesthésie hystérique, R. Ph. 28 : 470 - 500
 - Les perceptions inconscientes de l'hypnotisme, R. Sc. 1 : 241
 - On double consciousness (pas de traduction française), Open Court Publishing Co, Chicago
- 1890 - La concurrence des états psychologiques, R. Ph. 29 : 138 - 155
- Revue de l'automatisme psychologique, par Pierre Janet, R. Ph. 29 : 186 - 200
 - Recherches sur les mouvements de quelques jeunes enfants, R. Ph. 29 : 297 - 309
 - La perceptions des longueurs et des nombres chez les enfants, R. Ph 30 : 68 - 81
 - L'inhibition dans les phénomènes de conscience, R. Ph. 30 : 136 - 156
 - Perceptions d'enfants, R. Ph. 30 : 582 - 611
 - La double conscience dans la santé, Mind, Londres, n. January-April

- 1891 - Sur un cas d'inhibition psychique, R. Ph. 32 : 622 - 625
- 1892 - Les mouvements de manège chez les insectes, R. Ph. 33 : 113 - 135
- Recherches expérimentales sur 2 cas d'audition colorée (avec Beaunis), R. Ph. 33 : 448 - 461
 - Etude sur un nouveau cas d'audition colorée (avec Philippe), R. Ph. 33 : 461 - 464
 - La perception de la durée dans les perceptions simples, R. Ph. 33 : 650 - 659
 - Observations et expériences sur le calculateur Inaudi, R. Ph. 34 : 204 - 221
 - Notes sur quelques calculateurs de profession (avec Philippe), R. Ph. 34 : 221 - 233
 - Les maladies du langage d'après les travaux récents, Revue des deux Mondes, 1er janvier : 116 - 132
 - Le calculateur Jacques Inaudi, ibid, 15 juin : 905 - 924
 - Le problème de l'audition colorée, ibid, 1er octobre : 586 - 614
 - Les altérations de la personnalité, Decan, Paris, 323 pp.
- 1893 - Mémoire visuelle géométrique, R. Ph. 35 : 104 - 106
- Note complémentaire sur M. Jacques Inaudi, R. Ph. 35 : 106 - 107
 - Un calculateur du type visuel (avec Charcot), R. Ph. 35 : 590 - 594
 - Les actions d'arrêt dans les phénomènes de la parole (avec Henri), R. Ph. 35 : 608 - 620
 - Sur la vitesse des mouvements graphiques (avec Courtier), R. Ph. 35 : 664 - 671
 - L'application de la psychométrie à l'étude de l'audition colorée, R. Ph. 36 : 334 - 336
 - La psychologie expérimentale, d'après les travaux du Congrès de Londres, Revue des deux mondes, 15 mars : 431 - 449
 - Les grandes mémoires, résumé d'une enquête sur les joueurs d'échecs, ibid, 15 juin : 826 - 860
 - La simulation de la mémoire des chiffres (avec Henri), R. Sc. 1 : 711
- 1894 - Expérience sur la vitesse des mouvements graphiques (avec Courtier), R. Ph. 37 : 111 - 112
- Expériences sur M. Périclès Diamandi, calculateur, R. Ph. 37 : 113 - 114
 - La simulation de la mémoire des chiffres, R. Ph. 37 : 114 - 119
 - La mémoire des joueurs d'échecs qui jouent sans voir, R. Ph. 37 : 222 - 228
 - La psychologie des auteurs dramatiques (avec F. Passy), R. Ph. 37 : 228 - 240
 - Enquête sur le caractère des enfants, R. Ph. 37 : 344 - 346
 - La psychologie de la prestidigitatation, R. Ph. 37 : 346 - 348

- Recherches sur le développement de la mémoire visuelle chez les enfants, R. Ph. 37 : 348 - 450
 - De la suggestibilité naturelle chez les enfants (avec Henri), R. Ph. 38 : 337 - 347
 - La psychologie de la prestidigitation, Revue des deux Mondes, 15 octobre : 903 - 922
 - Introduction à la psychologie expérimentale, Alcan, Paris, 146 pp.
 - La psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs (avec Hennequy) Hachette, Paris,
 - Contribution à l'étude du système nerveux sous-intestinal des insectes, thèse en Sorbonne, Bibl. nat.
- 1895 - Sur les illusions d'orientation, R. Ph. 39 : 229
- Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs, R. Ph. 39 : 328
 - La mesure des illusions visuelles chez les enfants, R. Ph. 40 : 11 - 25
 - Résumé des travaux du Laboratoire, R. Ph. 40 : 671 - 672
 - La mémoire des mots (avec Henri), A. P. 1 : 1 - 23
 - La mémoire des phrases (avec Henri) A. P. 1 : 24 - 59
 - Notes psychologiques sur les auteurs dramatiques (avec Passy) A.P. 1 : 69
 - François de Curel (notes psychologiques) A. P. 1 : 119 - 173
 - Les laboratoires américains de psychologie par L. B. Delabarre (traduction de Binet) A. P. 1 : 209 - 255
 - Bibliographie, A. P. 1 : 326
 - Recherches graphiques sur la musique (avec Courtier) R. Sc. 2 : 11
- 1896 - Psychologie individuelle (avec Henri), A. P. 2 : 411 - 465
- La respiration capillaire dans ses rapports avec la respiration et les phénomènes psychologiques (avec Courtier), A. P. 2 : 87 - 167
 - Recherches graphiques sur la musique (avec Courtier), A.P. 2 : 201 - 222
 - La peur chez les enfants, A. P. 2 : 233 - 254
 - Bibliographie, A.P. 2 : 335
 - Connais-toi toi-même, revue des Revues 19 : 419 - 424
- 1897 - Les changements de forme du pouls capillaire aux différentes heures (avec Courtier), A. P. 3 : 10 - 29
- Les effets du travail musculaire sur la circulation capillaire (avec Courtier), A. P. 3 : 42 - 64

- Les effets du travail intellectuel sur la circulation capillaire (avec Courtier), A. P. 3 : 42 - 64
- Influence de la vie émotionnelle sur le coeur, la respiration et la circulation capillaire (avec Courtier), A. P. 3 : 65 - 126
- Influence du travail intellectuel, des émotions et du travail physique sur la pression du sang (avec Vaschide), A. P. 3 : 127 - 183
- Réflexion sur le paradoxe de Diderot, A. P. 3 : 279 - 295
- Psychologie individuelle : la description d'un objet, A. P. 3 : 296 - 332
- Bibliographie, A. P. 3 : 501
- Analyse de J. H. Leuba : "A study in the psychology of religious phenomena, A. P. 3 : 548 - 552
- La description d'une cigarette, revue de Psychiatrie, 235 - 243
- "La psychologie en France" L. Scriptine, E. W. The New psychology, New York, Scriptine 1847, pp 464 - 469
- Influence de la musique sur la circulation et le coeur, R. Sc. 1 : 257
- 1898 - La psychologie à l'école primaire (avec Vaschide), A. P. 4 : 1 - 4
- Expériences de force musculaire et de fond chez les jeunes garçons (avec Vaschide) A. P. 4 : 15 - 63
- Expériences de vitesse chez les jeunes garçons (avec Vaschide), A. P. 4 : 64 - 98
- Expériences sur la respiration et la circulation du sang chez les jeunes garçons (avec Vaschide) A. P. 4 : 99 - 132
- Mesures anatomiques chez les jeunes garçons (avec Vaschide), A. P. 4 : 133 - 136
- Echelle des indications données par les différents tests (avec Vaschide), A. P. 4 : 136 - 141
- Corrélation des épreuves physiques (avec Vaschide), A. P. 4 : 142 - 172
- La mesure de la force musculaire chez les jeunes garçons (avec Vaschide), A.P. 173 - 199
- Expériences de vitesse chez les jeunes gens (avec Vaschide), A. P. 4 : 200 - 224
- Données anatomiques, capacité vitale et vitesse du coeur chez les jeunes gens (avec Vaschide), A. P. 4 : 225 - 231
- Echelle des indications données par les tests (avec Vaschide), A. P. 4 : 232 - 235
- Corrélation des tests de force physique (avec Vaschide), A. P. 4 : 236 - 244

- Critique du dynamomètre ordinaire (avec Vaschide) AP 4 : 245-252
- Examen critique de l'ergographe de Mosso (avec Vaschide) AP 4 : 253-266
- La physiologie du muscle dans les expériences de vitesse (avec Vaschide) AP 4 : 267-279
- L'effort respiratoire pendant les expériences à l'ergographe (avec Vaschide) AP 4 : 280-294
- Réparation de la fatigue musculaire (avec Vaschide) AP 4 : 295-302
- Un nouvel ergographe à ressort (avec Vaschide), A.P. 4 ; 303-315
- Les temps de réaction du coeur, des nerfs vaso-moteurs et de la pression sanguine A.P. 4 : 316-326
- Quelques réflexions et une hypothèse sur la forme du pouls capillaire, AP 4 : 327-336
- La consommation du pain pendant une année scolaire, AP 4 : 337-355
- Bibliographie, A.P. 4 : 433
- Revue générale sur la graphologie, A.P. 4 : 598-615
- La mesure en psychologie individuelle, R.Ph. 46 - 113-123
- Lettre à J. Finot, Directeur de cette revue, au sujet d'une enquête sur la réalité et la nature de l'esprit français, Revues des Revues, 26 : 4
- La question des études classiques d'après la psychologie expérimentale, Revue des Revues, 26 : 461-469
- La fatigue intellectuelle (avec Henri), Schneider, Paris, 338 pp
- 1899 - La suggestibilité au point de vue de la psychologie individuelle, A.P. 5 : 82-152
- Historique des recherches sur les rapports de l'intelligence avec la grandeur et la forme de la tête, A.P. 5 : 245-298 (mentionnée)
- Note relative à l'influence du travail intellectuel sur la consommation du pain dans les écoles : A.P.5 : 332-336
- Bibliographie, A.P. 5 : 645
- Le premier devoir de l'éducation physique, Revues des Revues, 28 : 597-608
- "La pédagogie scientifique" dans "l'enseignement mathématique", Revue Internationale, 15 janv. n. 1 : 29-38
- 1900 - Nouvelles recherches sur la consommation du pain dans ses rapports avec le travail intellectuel, A.P. 6 : 1-73
- Attention et adaptation A.P. 6 : 248-404
- Recherches sur la sensibilité tactile pendant l'état de distraction, A.P. 6 : 405-440
- Bibliographie, A.P. 6 : 493
- Review of Stella E. Sharp, "Individual Psychology ; A study in psychological method" A.P. 6 : 583-593
- Revue générale sur la pédagogie expérimentale en France : AP : 6 - 594-606
- La suggestibilité, Schneider, Paris, 394 pp.

- 1901 - Recherches sur la technique de la mesure de la tête vivante, A.P. 7 : 314-368
- Recherches préliminaires de céphalométrie sur 59 enfants d'intelligence inégale choisis dans les écoles primaires de la ville de Paris, AP 7 : 369-374
 - Recherches complémentaires de céphalométrie sur 100 enfants d'intelligence inégale choisis dans les écoles primaires de Seine-et-Marne, A.P. 7 : 375-403
 - Recherches de céphalométrie sur 60 enfants d'élite et arriérés des écoles primaires de Paris, A.P. 7 : 412-429
 - L'observateur et imaginaire, A.P. 7 : 519-523
 - Un nouvel appareil pour la mesure de la suggestibilité : A.P. 7 : 524-536
 - Bibliographie, A.P. 7 : 560
 - Lettre à propos d'un article de M. BLUM, R. Ph. 52 : 232
 - Un nouvel esthésiomètre, A.P. 7 : 231
 - Technique de l'esthésiométrie : A.P. 7 : 240
 - Réponse à une demande de plusieurs de nos collègues : comment faire de la psychologie ? Bull. 2, janvier, 25-26
 - La psychologie de l'enfant au Congrès de Psychologie de Paris, Bull. 2 : 33-34
 - Quelques réflexions sur l'application de la méthode expérimentale, Bull. 2 : 41-43
 - A nos collègues, Bull. 3 : 49-50
- 1902 - Nouvelles recherches de céphalométrie, A.P. 8 : 340-344
- La croissance du crâne et de la face chez les normaux entre 4 et 18 ans, A.P. 8 : 345-362
 - Corrélation des mesures céphaliques - A.P. 8 : 363-368
 - Les proportions du crâne chez les aveugles - A.P. 8 : 369-389
 - Les proportions chez les sourds-muets - A.P. 8 : 385-389
 - Bibliographie : A.P. 8 : 391
 - Analyse de M. HEYSSON : Note sur la conscience de l'effort intellectuel (IV^e Congrès Internat. de Psychologie, Paris 1901) A.P. 8 : 471-478
- 1903 - L'écriture pendant les états d'excitation artificielle, A.P. 9 : 57-78
- La mesure de la sensibilité, A.P. 9 : 79-128
 - Les simplistes : enfants d'école et adultes - A.P. 9 : 129-168
 - Les distraits, A.P. 9 : 169-198
 - Les interpréteurs - Théorie et portrait, A.P. 9 : 199-234
 - Influence de l'exercice et de la suggestion sur la position du seuil, A.P. 9 : 235-245
 - Le seuil de la sensation double ne peut être fixé scientifiquement ; A.P. 9 : 246-252
 - Bibliographie : A.P. 9 : 261
 - La pensée sans images : R. Ph. 55 : 138-152
 - De la sensation à l'intelligence : R.Ph. 56 : 449 - 567 et 592 - 618
 - Avis à nos collègues, Bull. 11 : 258-259

.../...

- Note sur l'appréciation du temps, les Archives de Psychologie 2 : 20
- L'étude expérimentale de l'Intelligence, Schneider, Paris, 309 p.
- 1904 - La création littéraire, Portrait psychologique de M. Paul HERVIEU, A.P. 10 : 1-62
- Sommaire des travaux en cours à la Société de Psychologie de l'enfant
A.P. 10 : 116-130
- Questions de technique céphalométrique d'après M. BERTILLON - A.P. 10 : 139-141
- Graphologie et ses révélations sur le sexe, l'âge et l'intelligence -
A.P. 10 : 179-211
- Revue annuelle des erreurs de psychologie - A.P. 10 : 396-397
- Bibliographie - A.P. 10 : 398
- Analyse de P. MALAPERT : le caractère, A.P. 10 : 492-507
- Les petits problèmes moraux : à propos d'un article de M. FLAMAND, Revue
pédagogique, 45 : 65-70
- Nos commissions de travail, Bull. 14 : 337-346
- Avis au grand public, Bull. 15 : 385
- Addition à l'article de M. BOYER, Bull. 15 : 412-414.
- Une expérience collective, en séance, sur les relations entre l'écriture et
l'intelligence - Bull. 15 : 395-397
- Les frontières anthropométriques des anormaux, bull. 16 : 430-438
- Avis, Bull. 17 : 465-498
- La ressemblance de deux jumelles, Bull. 18 : 522-527
- A MM. Les Directeurs et Mmes Les Directrices des E.N.I. et Institutrices
Bull. 19 : 529-531
- Le passé et l'avenir de notre Société, Bull. 19 : 547-555
- 1905 - Les recherches sur la fatigue intellectuelle scolaire et la mesure qui peut être
faite au moyen de l'esthésiomètre (à la table des matières : dynamomètre)
A.P. 11 : 1-37
- A propos de la mesure de l'intelligence - A.P. 11 : 69-82
- Etude de métaphysique sur la sensation et l'image - A.P. 11 : 92-116
- La science du témoignage - A.P. 11 : 128-136
- Enquête sur le mode d'existence des sujets sortis d'une école d'arriérés
(avec le Dr. SIMON) AP. 11 : 137-145
- Sur la nécessité d'établir un diagnostic scientifique des états inférieurs de
l'intelligence (avec SIMON) - A.P. 11 : 163-190
- Méthode nouvelle pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux (avec
SIMON) A.P. 11 : 191-244
- Application des méthodes nouvelles au diagnostic du niveau intellectuel des
anormaux d'hospice et d'école primaire (avec SIMON) A.P. 11 : 245-336
- Bibliographie : A.P. 11 : 606
- Analyse de C.E. SPEARMAN : "The Proof and Measurement of Association Between
two things" and "General Intelligence objectively determined and measured"
A.P. 11 : 623-624

.../...

- Note sur le grossissement provoqué de l'écriture - Archives de psychologie, 4 81-82
- Le problème des enfants anormaux, Revue des Revues ; vol. 54 : 308-322
- Un laboratoire de pédagogie normale, Revue Générale des Sciences, T. 16 : 1069
- L'âme et le corps, Flammarion, Paris, 188 p.
- Nos commissions d'études sur les enfants anormaux et arriérés, Bull. 20 : 558-559
- Réflexions à propos de deux communications de M. BOYER et M. MEUZY, Bull. 20 : 563-564
- A nos collègues, Bull. 21 ; 589
- Nos commissions d'études, la fatigue intellectuelle, Bull. 21 : 590
- Les mensurations corporelles dans l'école, Bull. 21 : 590
- Expérience sur la mesure de la fatigue intellectuelle scolaire au moyen du sens du toucher, Bull. 22 : 628-632
- Nos nouvelles commissions de pédagogie : commission du langage et de l'écriture. Bull. 22 : 613-615
- Expérience sur la fatigue intellectuelle scolaire au moyen du toucher (suite et fin) Bull. 23 : 644-652
- Note sur l'étude de Mme ROUSSON, Bull. 25 : 700-702
- Quelques réflexions sur le travail de MULLER et VIBERT, Bull. 26 : 15-16
- A mes collègues de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, Bull. 26 : 2-3
- Séance de travail ; procès-verbal de l'Assemblée générale du 16.11.1905, Bull. 27 : 17-18
- Allocution de M. BINET : ... méthodes qui nous permettent d'apprécier la valeur intellectuelle des enfants et leurs différentes aptitudes, Bull. 27 : 25-27
- 1906 - Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique, ALCAN, Paris 260 pp.
- Comité international de pédagogie : sur l'utilité de créer une commission internationale et permanente de pédagogie, Bull. 28 : 50-53
- Commission des sentiments moraux : ... chercher parmi les enfants ceux qui présentent des aptitudes spéciales ... Bull. 28 : 55-57
- Travaux de la commission ministérielle pour les anormaux, Bull. 28 : 57-61
- Séance de travail du 8.2.1906, Bull. 29 : 65
- Examen pédagogique de l'état de la vision chez les élèves, Bull. 29 : 66-79
- Séance de travail du 8.3.1906, Bull. 30 : 89
- L'attitude de l'enfant qui écrit, Bull. 31 : 132-143
- Réponse à M. TISSIE à propos des photographies d'attitude, Bull. 32 : 170-175
- Les révélations de l'écriture, Bull. 33 : 181-186
- Le laboratoire de la rue Grange-aux-Belles ; attitude correcte pour écrire Bull. 34 : 10-24
- Misère physiologique et misère sociale et morale (avec SIMON) A.P. 12 : 1-24
- Pour la philosophie de la conscience : A.P. 12 : 113-136
- Recherches de pédagogie scientifique : A.P. 12 : 200-210
- Bibliographie, A.P. 12 : 404

- Les premiers mots de la thèse israélite, R. Ph. 61 : 599
- Cerveau et pensée, Archives de psychologie, 21-22 : 1-26
- Méthodes nouvelles pour diagnostiquer l'idiotie, l'imbécillité et la débilité mentale ; Atti Del V Congress o internazionale di Psicologia, téné à ROME 26-30, April 1905, ROME, Forziani, 1906 pp. 507-510
- 1907 - Une expérience cruciale en graphologie, R. Ph. 64 : 22-40
- Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique, R. Ph. 63 : 318
- Les enfants anormaux (avec SIMON), Colin, Paris, 211 pp.
- Le carnet sanitaire des écoliers (avec SIMON), R. Sc. 1 : 97-103
- Epilogue d'une discussion sur l'attitude de l'enfant qui écrit, Bull. 35 : 43-48
- Encore la controverse sur les deux photographies, Bull. 36 : 67-70
- A propos de la conférence de M. VANEY, Bull. 37 : 82-83
- Quelques réflexions au sujet de la conférence de M. VIALLE, sur le traitement du bégaiement, Bull. 37 - 86-88
- Simple accusé de réception, Bull. 38 : 38
- Réflexion sur la conférence de M. LEVY, Bull. 39 : 119-121
- La valeur médicale de l'examen de la vision par les instituteurs, Bull. 40 : 145-163
- Les nouvelles classes de perfectionnement, Bull. 41 : 170-183
- A propos du bégaiement, Bull. 41 : 183-184
- 1908 - Allocution du président sur les enfants anormaux, Bull. 44 : 59-60.
- Nos nouvelles commissions, Bull. 45 : 83-85
- A propos de récentes expériences de psychologie sur la mémoire de l'orthographe, Bull. 46 : 104-108
- Un livre récent de W. JAMES sur l'éducation, Bull. 46 : 114-120
- Séance de travail du 14.05.1908, Bull. 47 : 121
- Les méthodes permettant de contrôler le rendement scolaire d'un enseignement d'une classe d'anormaux, Bull. 48 : 143-152
- Un livre récent de W. JAMES sur l'éducation (suite) ; "Causeries pédagogiques" Bull. 48 : 167-168
- Petites nouvelles pédagogiques, Bull. 49 : 182-184
- Enquête sur l'enseignement de la philosophie, Bull. de la Société française de philosophie, n.l. janvier
- Préface, A.P. 14 : 5-6
- Le développement de l'intelligence chez les enfants (avec SIMON) A.P. 14 : 1-94
- L'évolution de l'enseignement philosophique : A.P. 14 : 152-231
- Langage et pensée (avec SIMON) A.P. 14 : 234-339
- Essai sur la chiromancie expérimentale, A.P. 14 : 390-404
- Causerie pédagogique : A.P. 14 : 400-405-431
- Bibliographie A.P. 14 : 404

- 1909 - Ce que vaut l'école primaire comme préparation à la vie, Bull.52 : 58-63
- La pédagogie expérimentale d'après la littérature allemande, Bull. 52 : 67-71
 - Petites nouvelles : création de classes d'anormaux : Bull. 52 : 71
 - Séance de travail du 11.3.09, notre première filiale Lyon, Bull. 53 : 73-74
 - L'âge de la lecture : deux mots au sujet de la lettre de M. BAUDRILLARD, Bull. 54 : 112-114
 - A propos de l'enquête sur les enfants paresseux, Bull. 56 : 154-157
 - A propos du conflit entre les sourds-muets et les professeurs de sourds-muets Bull. 58 : 32-33
 - L'intelligence des imbéciles (avec SIMON) A.P. 15 : 1-147
 - Le bilan de la psychologie en 1908. A.P. 15 : 5-12
 - Nouvelle théorie psychologique et chimique de la démence (avec SIMON) A.P. 15 168-272
 - Le mystère de la peinture : A.P. 15 : 300-315
 - La psychologie artistique de Tade Stezka (Avec Melle Alice BINET) A.P. 15 : 316-356
 - Etude sur l'art d'enseigner la parole aux sourds-muets (avec SIMON) A.P. 15 : 373-396
 - Bibliographie A.P. 15 : 389
 - Les idées modernes sur les enfants, Flammarion, Paris 346 pp.
- 1910 - La neutralité scolaire, Bull. 60 : 87-89
- Correspondance : Mesure du niveau intellectuel, Bull. 60 : 89-92
 - Comment les instituteurs jugent-ils l'intelligence de l'écolier ? Bull. 64 : 172-182
 - Mesure du degré d'instruction d'après les recherches nouvelles, Bull. 66 : 1-14
 - Les signes physiques de l'intelligence chez les enfants : A.P. 16 : 1-30
 - Le bilan de la psychologie en 1909 - A.P. 16 : 1-9
 - Rembrandt (nouveau mode de critique d'art) (avec Alice BINET) A.P. 16 : 31-50
 - Définition des principaux états mentaux de l'aliénation (avec SIMON) A.P. 16 : 61-66
 - L'hystérie (avec SIMON) A.P. 16 : 67-122
 - La folie avec conscience (avec SIMON) A.P. 16 : 123-163
 - La folie maniaque dépressive (avec SIMON) A.P. 16 : 164-214
 - La folie systématisée (avec SIMON) A.P. 16 : 215 - 265
 - Les démences (avec SIMON) A.P. 16 : 266-348
 - L'arriération (avec SIMON) A.P. 16 : 349-360
 - Conclusion (avec SIMON) A.P. 16 : 361-371
 - Le diagnostic judiciaire sur la méthode des associations A.P. 16 : 371-383
 - Bibliographie : A.P. 16 : 420
 - E. Claparède, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale : compte rendu A.P. 16 : 463
 - Les classes pour les enfants arriérés, Bull. 1911. 68 : 53-150 (avec SIMON)

- 1911 - Etude d'un procédé nouveau pour la mesure du niveau intellectuel, Bull. 69
156-169
- La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants, Bull. 70-71 :
185-256
 - Communication : démission du secrétaire général, Bull. 73 : 289
 - Séance de travail du 9.3.11, Bull. 73 : 290-293
 - Procès-verbal de la séance du 11.3.11, Bull. 74 : 6-8
 - Le bilan de la psychologie en 1910, A.P. 17 : 5-11
 - Qu'est-ce qu'une émotion ? Qu'est-ce qu'un acte intellectuel ? A.P. 17 : 1-47
 - Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants d'école,
A.P. 17 : 145-201
 - Réponse à quelques critiques, A.P. 17 : 270 - 277 (avec SIMON)
 - La confusion mentale (avec SIMON) A.P. 17 : 278-300
 - Définition de l'aliénation (avec SIMON) A.P. 17 : 301 - 350
 - La législation des aliénés (avec SIMON) A.P. 17 : 351-362
 - Parallèle entre les classifications des aliénistes (avec SIMON) A.P. 17 : 363-388

MANUSCRITS INEDITS

- "Images de lecture" non daté
- "La psychologie et la pédagogie"
- "L'éducation psychologique de l'instituteur"

LETTRES

- à Alexandre DUMAS fils - Salle des manuscrits, Bibl. Nat. 21-3-1893
- à Gaston PARIS, - Salle des manuscrits, Bibl. Nat. 1895 - 1899
- à Louis HAVET, - Salle des manuscrits, Bibl. Nat. 1899 - 1901 - 1092
1094 - 1096 - 1907
- à J. LARGUIER des BANCELS, Lausanne, Suisse :
 - . 134 cartes postales de 1900 à 1911
 - . 60 lettres Bibliothèque Cantonale, Lausanne
- à H. PIERON ; 29 feuilles (cartes et lettres) de 1903 - 1911
- à Th. SIMON, 60 feuilles (cartes et lettres) de 1904 - 1911

OEUVRE POSTHUME

- SIMON, Th., Inédits d'Alfred BINET, Cahors, Louesland, 1960

PUBLICATIONS SUR ALFRED BINET

Les abréviations sont les mêmes.

Cette liste est établie selon l'ordre alphabétique de l'auteur.

- Alexander F.G. et J.T. Selesnick, The history of psychiatry, New York, Harper and Row 1966
- Anastasi, Anne : psychologie, psychologists and psychological testing, American psych. 1967 : 22 : 297 - 306
- Anderson, John E. Child development : an historical perspective. Child development 1956 - 27 : 181 - 196
- Angell, J.R., Imagelers thought : Psych. Rev. 1911 : 18 : 295 - 323
- Avanzini Guy, le 500ème numéro, Bull 1968 - 500 : 6 - 16
- Avanzini Guy, Alfred Binet et la péd. scientifique, Paris, Vrin. 1969

- Baird, J. W. proceeding of the first congress of experimental psychology, Psch. Bull 1905 : 2 - 81 - 86
- Bawden, H. H., Reviewing L'âme et le corps, Psychol. Bull 1906 ; 3 : 350 - 353
- Belot, A, Rapport au nom de la commission de graphologie, Bull 1904 ; 18 : 510 - 522
- Benheim, L, correspondance - Réponse à la critique de M. Binet sur le livre de M. Benheim, R. Ph. 1898 ; 48 - 504 - 518
- Blin, Dr, les débilités mentales, Rev. de psychiatrie 1902 ; 8 : 337 - 345
- Blum, E., Analyse des livres sur la pédagogie, comprenant "la fatigue intellectuelle" R. Ph. 1898 ; 46 : 504 - 518
- Boyer, J., Essai de céphalométrie chez les enfants idiots, Bull 1904 ; 15 : 408 - 412
- Buchner, E. F., Review of l'Année psychologie comprenant "attention et adaptation" (1900, Vol. 6) - psych. Rev. 1901 ; 8 : 535

...

- Baldwin, J.M., Allocution à la société, Novembre 1918, Bull 1918 - 124 :
4 - 5
- Beck, A. T., Depression, New York, Harper & Row, 1967
- Baud (Mlle) Une activité peu connue de Binet : le contrôle de la graphologie
Bull 442 - 1958 - 442 : 47 - 55
- Béjat, Alexandre et Anatole - A. Binet professeur à l'université de
Bucarest, Revue roumaine des sciences sociales, série psychologie, 1965,
n° 1 : 109 - 121
- Béjat R., une correspondance inédite d'A. Binet, R. Roum. de Sc. soc.,
série psychologie, 1966, n° 2 : 199 - 212 (22 - 12 - 1904)
- Bergson H., Discussion avec Binet sur "l'Esprit et Matière" Bull. de la
soc. française de Phil. 03 - 1905 : 94 - 99 (25 - 11 - 1905)
- Bergson H., Recension de "l'Âme et le corps" Bull. des sciences et trav.
de l'Ac. des Sc. mat. 1906 - Vol. 165 (28 - 11 - 1907)
- Bergson H., Discussion avec Binet sur l'enseignement de la philosophie,
Bull. de la soc. fr. de phil. 03 - 1908 - 12-14 , 21-22
- Bergson H., Lettre à Binet, A. P. 1908 - 14 : 230 - 231
- Bergson H., Discussion à propos de l'ouvrage de Dwelshouwers "L'inconscient
dans la vie mentale", Bull. de la soc. franc. de phil. 01 - 1910 - 31 - 33
(25 - 11 - 1909)
- Bertrand, F.L. Alfred Binet et son Oeuvre, Alcan. Paris, 1930, 334 pp
- Bervliet, Van, la psychologie quantitative, Alcan, Paris, 1907, 338 pp
- Bervliet, Van, premiers éléments de psychologie expérimentale, Alcan, Paris,
1911, 247 pp.
- Block, M. A., philosophie de l'éducation nouvelle, PUI, Paris 1948, 146 pp.
- Borel, Maisonny (Mme), Souvenirs du Dr. Simon, Bull. 500 : 1968 : 25 - 30
- Boring, E. G., A history of experimental psychology, New York, Appleton -
Century Hofts, 1950
- Buiron M, La filiale de l'Ain, Bull. 1968, 500 : 20 - 24
- Burt, Cepil, The inheritance of mental characters, Eugenics Rev. 1912 ; 4 :
168 - 200
- Burt, Cepil, Apports de Binet aux tests l'intelligence et développement
ultérieur de cette technique, Revue de psych. appliquée 1957 - 7 - n° 4 :
231 - 248
- Buyse R., Etudes critiques sur les origines de la péd. mod. in Questions
actuelles de pédagogie, Cey. Paris, 1931 - 315 pp.
- Buyse R., L'expérimentation en pédagogie, Lamertin, Bruxelles, 1935, 467 pp.

...

- Capgras J. et P. Sérieux, Le délire d'interprétation et la folie systé-
matisée, A. P. 1911 17 : 251 - 269
- Caron E., les idées d'A. Binet sur la psychologie expérimentale, l'infor-
mation scolaire, 2 - 3 - 4 - 5 - Librairie Geldage 1975 - Paris
- Caron E., les idées sur la pédagogie, Ibid 6 - 7 - 12/1925
1 - 3 - 4 - 6 - 8/1926
- Cattell J. Mc K, Review of Binet and Henri, la fatigue intellectuelle,
Psych. Rev. 1898 - 5 : 428-30
- Cessalin F, Comment évaluer le niveau intellectuel ? Bourrelier, Paris,
Paris, 1961, 142 pp.
- Chabol C., les nouvelles recherches esthésiométriques sur la fatigue
intellectuelles, Bull. 1905 22 : 622 - 628
- Chabol C., les idées modernes sur les enfants, Bull. 1967 - 503 : 208 - 216
- Chanel E, Ferdinand Buisson, Bull. 1968, n, 503 : 188 - 200
- Claparède E, Report of first german congress for exp. psych., arch. de
psych. 1904 - 3 : 315 - 316
- Claparède E, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, Kundig,
Genève, 4ème éd. 1911 - 558 pp.
- Claparède E., Alfred Binet, Archives de psychologie, 1911 - t - 11 : 376 - 388
- Claparède E., Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers,
Flammarion, Paris, 1924 - 319 pp.
- Commission des anormaux, Bull. 1904 - 15 : 406 - 408 ; 16 : 429
- Courtin G., Etude expérimentale des facultés de l'enfant, Bull. 1912 -
81 : 185 - 191
- Cousinet R., Souvenirs, Bull. 1968 - 500 : 17 - 19
- Cruchon G., psychologie pédagogique, t, I? Salvator, Mulhouse, 1966 - 468
- C. C., Alfred Binet(1857 - 1911) in Revue pédagogique, t. LX, 1912 : 276 - 278

- Decroly S. O. et Mlle J. Degrand, Les tests de Binet et Simon pour la mesure
de l'intelligence : contribution critique, Arch. de psych. 1907 ; 6 : 27 - 130
- Decroly S. O., La mesure de l'intelligence chez les enfants normaux,
d'après les tests de Binet et Simon, Arch. de psych. 1910 ; 9 : 81 - 108
- Decroly S. O., Revue annuelle des anormaux - A. P. 1906 : 12 : 498 - 524

...

- Decroly S. O. et Buyse R., La pratique des tests mentaux, Alcan, Paris, 1928 , 402 pp
- Delacroix J., L'association des idées, in Dumas, Traite de psychologie générale, Alcan, Paris, 1923, pp 826
- Delay J, La vie et l'oeuvre d'Alfred Binet, psychologie française, t. 3 : 1958 : pp. 85 - 88
- Delpierre R., psychologie expérimentale et clinique, Bull. 1958 - 442 : 41 - 46
- Dottrens R., Un laboratoire de pédagogie expérimentale in Cahiers de péd. exp. et de psych. de l'enf. Neuchâtel, 1953, n° 10 - 63 pp
- Dottrens R., Allocution, Bull. 1968 - 503 : 147 - 154
- Dwelshauvers G., la psychologie française contemporaine, Alcan, Paris, 1920 : 260
- Dwelshauvers G., Alfred Binet in la psychologie de la vie, 1927 - 1 : 61 - 64
- Damaye H., Essai de diagnostic entre les états de débilités mentales (thèse pour le Doctorat en médecine) Paris, Steinheil, 1903
- Damaye H., Rapport de la "méthode d'examen et de classement des enfants anormaux" présenté par Piéton au 5ème congrès interne de psych., R. Sc. 1905 - 4 , n 3 : 70
- Delboeuf, J. L. R., La mémoire chez les hypnotisés, R. Ph. 1886 ; 21 : 441 - 472
- Delboeuf, J. L. R., Influence de l'éducation et de l'imitation dans le somnambulisme provoqué, R. Ph. 1886 ; 22 : 146 - 171
- Delboeuf, J. L. R., une visite à la Salpêtrière, Rev. Belg. 1866 ; 54 : 121 - 147 ; 258 - 275
- Delboeuf, J. L. R., le magnétisme animal à propos d'une visite à l'école de Nancy, Paris, Alcan, 1889
- Delboeuf, J. L. R., Correspondance : la personnalité chez l'enfant, R. Ph. 1891 ; 31 : 106 - 107
- Demor J. et S. O. Decroly, Revue de pédagogie des anormaux, A. P. 1909 ; 10 : 317 - 327
- Dugas L., Review of l'Ame et le corps, R. Ph. 1906 ; 61 : 435

...

- Essentien D. Alfred Binet in Philosophie et savants français du XXème siècle, Paris, Alcan, 1929
- Fraisse P., L'oeuvre d'A. Binet en psychologie expérimentale, Psychologie franç. t. 3 - 1958 ; 105 - 112
- Franz S. I., Review of l'Année psychologique, 1898, v. 4, psych. Rev. 1898
- Flournoy Th., Influence du milieu sur l'idéation, A. P. 1895 ; 1 : 180 - 190

- Gardiner H. N., Review of l'Ame et le corps, Am. J. of psychol. 1906 - 17 : 422 - 423
- Gruyelle L., La céphalométrie et la pédagogie, Bull. 1907 - 42 : 8 - 18
- Gruyelle L., Exercices d'orthopédie mentale, Bull. 1908 - 49 : 174 - 182
- Giroud A., la méthode de Binet, Bull. 1912 - 82 : 1 - 5
- Guillaumin J., Aspect de la relation maître - élève, Bull. 1963 - 472 : 1 - 16
- Guillaumin J., La dynamique de l'examen psychologique, PUF, Rais, 1965 ; 438 pp.
- Goodenough, F. L., Mental testing, New York, Rinehart and Co, 1949
- Gauguelin F., un chargeur et ses idées, Alfred Binet, la naissance des tests d'intelligence, in psychologie, n. 18, juillet 1971, pp. 7 - 12

- J. H., un maître de la psychologie expérimentale, Alfred Binet, Rev. belge de péd. 03 - 1921 - 345 - 354
- Hotyat F., Allocution, Bull. 1968 - 503 : 155 - 157
- Husson L., Allocution, Bull. 1968 - 503 - 133 - 146
- Henri Victor, Les laboratoires de psychologie expérimentale en Allemagne, R. Ph. 1893 - 36 : 608 - 622
- Henri Victor, Revue générale sur le sens du lieu de la peau, A. P. 1896 ; 2 : 295 - 362
- Henri Victor et C. Henri, Enquête sur les premiers souvenirs de l'enfance, A. P. 1897 - 3 : 184 - 198

...

- Janet Pierre, Revue de "la psychologie du raisonnement" par Binet, R. Ph. 1886 - 21 : 188
- Juif, en relisant "les idées modernes sur les enfants", Bull. 1958 - 442 : 34 - 40
- Kostyleff, La crise de la psychologie expérimentale, Alcan, Paris, 1911, 176 pp.
- Kite Elisabeth S. (trad.) "The intelligence of the Feeble-minded, de Binet et Simon, Vineland, J. J., Vineland press, 1916

- Largnier des Bancels J., la psychologie judiciaire, A. P. 1906, 12 : 157 - 232
- Largnier des Bancels J., l'oeuvre d'A. Binet, A. P. 1912 - 18 : 15 - 32
- Labande, La psychologie, ses divers objectifs, ses méthodes, in Dumas : traité de psychologie générale, Alcan, Paris, 1923 : 1 - 53
- Lévêque Ch. Séances et travaux de l'académie des sciences morales en politique (Institut de France) 1887, 47ème année, t. 28 2ème semestre pp. 624 - 666
- Levistre, Classes de perfectionnement, Bull. 1908 : 50 : 18 - 23

- Mach. E, Facts and mental symbols, The monist, 1892 ; 2 : 198 - 208
- Malapert P. Revue de l'Ame et le corps, A. P. 1906 - 12 : 580 - 589
- Malapert P. Mort de Binet, Bull. 1911 - 74 : 1 - 6
- Malapert P. Alfred Binet in l'Education, mars 1912 - 5 - 18 (G. Bertier - Paris)
- Martin R., Alfred Binet, PUF, Paris, 1924 - 125 pp.
- Mialaret G., Alfred Binet et la pédagogie expérimentale, Bull. 1968 - 500 : 31 - 42
- Mignard M., Fonctions psychiques et troubles mentaux, A. P. 1911 - 17 : 202 - 232
- Müller et Wilbert, Etude sur la mémoire des enfants, Bull. 1905 - 25 : 703 - 706 ; 26 : 10 - 16

- Pichot P., Alfred Binet et la psychopathologie, Psych. Franç. t 3 - 1958 : pp. 26 - 104
- Parison, Rapport de la commission de la mémoire, Bull. 1904 - 17 : 471 - 488
- Paulhan Fr. Revue de "la suggestibilité" R. Ph. 1900 - 50 : 290 - 310
- Philippe J. et P. Boncour, Analyse de "les anomalies mentales chez les écoliers", Paris, Alcan, 1905, Revue par D. Decroly, A. P. 1906 - 12 : 506 - 507
- Piéron H., Analyse de l'année psychologique 1906, v. 12, R. Sc. 1906 - 6 : 112
- Piéron H., L'oeuvre d'Alfred Binet, in Revue de psychiatrie et de psych. expér. 1912 - 16 : 244 - 247
- Piéron H., Histoire succincte des congrès internationaux de psychologie, A. P. 1954 - 54 : 397 - 405
- Piéron H., Préface du livre de Bertrand F. L. (Cf. psychological abstracts, vol. IV - 1930 - n. 3318
- Piéron H., Quelques souvenirs personnels, Psych. Franç. 1958 - t. 3 - 89 - 95
- Piéron H., Méthodologie psychotechnique, in Traité de psychologie appliqué, t. I, PUF, Paris, 1960, 123 pp.
- Piaget J. La psychanalyse et la pédagogie, Bull. 1920 - 131 : 18 - 34 ; 132 - 133 ; 41 - 58
- Piaget J., L'intelligence selon Binet, Conférence au 75ème am. de l'A.B.S. 1974
- Pollack, R. H. et M. W. Benner (eds) The experimental psychology of Alfred Binet : selected papers - translated by F. K. Zetland and C. Ellis - New York, Springer 1969
- Postman L. Hermann Eblinghaus, Amer psycho. 1968 - 23 : 149 - 157

- Rémy (Mlle), Un essai d'enseignement sur mesure, Colin, Paris, 1930 , 270 pp.
- Rioux, Dessin et structure mentale : contribution à l'étude psycho-sociale des milieux nord-africains, PUF, Paris, 1951, 416 pp.
- Roller S. pour leur être fidèle, Bull. 1968 - 500 : 43 - 47
- Ruel J. Allocution, Bull. 1986 - 503 : 158 - 162
- Revue internationale de péd. comparative, 1899, 1 : 2 - 6 ; 70 - 78 ; 100 - 101 ;
 1900 , 2 : 29 - 38 ; 161 - 166 ; 209 - 221 ; 3 : 117 - 122 ; 4 : 169 - 178
 1901 , 2 : 161 - 166
 1903 , 3 : 161 - 164 ; 311 - 312

...

- Roussel L., compte rendu moral des travaux pour l'année 1908 - 1909, Bull. 1909 - 58 : 26 - 29
- Roussel L., compte rendu des travaux de la société, Bull. 1911 - 67 : 27 - 31
- Ribot Th., le problème de la pensée sans images, R. Ph. 1913 - 76 : 50 - 68
- Ross Dorothy, G. Stanley Hall, the Psychologist as Prophet, Chicago, Univ. of Chic. Press, 1972

- Schallenberger M. discussion : professor Baldwin's method of studying the color-perception of children, Amer. J. of psych. 1897 ; 8 : 560 - 576
- Schuyten M. C., Comités internationaux de pédagogie, Arch. de psych. 1901 ; 9 - 139 - 143
- Scripture, E. W., The New psychology, New York, Scribner, 1897, Cf le chapitre de Binet sur la psychologie française, pp. 464 - 469
- Seashone C.E., Review of Binet's "La suggestibilité" Psychol. Review of Binet's "la suggestibilité" psychol. Rev. 1901 - 8 : 610 - 616
- Sharp Stella E., Individual psychology : a study in psychological method, Amer. J of psych. 1899 ; 10 : 329 - 391
- Simon Th., Recherches anthropométriques sur 223 garçons anormaux âgés de 8 à 23 ans, A. P. 1900 - 6 : 191 - 247
- Simon Th., Le développement du corps et de la tête chez les enfants anormaux, Bull. 1901 - 5 : 109 - 114
- Simon Th., Recherches céphalométriques sur les enfants arriérés de la colonie de Vaucluse, A. P. 1901 - 7 : 430 - 489
- Simon Th., Résumé clinique d'aliénation, A. P. 1904 - 10 : 328 - 347 ; 1905 - 11 : 531 - 572
- Simon Th., Le problème des aptitudes, Bull. 1911 - 76 : 84 - 94
- Simon Th., Etude expérimentale des facultés de l'enfant, Bull. 1912 - 81 : 215 - 224
- Simon Th., Alfred Binet, l'A. P. 112 ; 18 : 1 - 14
- Simon Th., Alfred Binet, Bull. 1940 ; 365 - 29 : 36
- Simon Th., Pédagogie expérimentale, Colin, Paris, 1930 - 276 pp.
- Simon Th., Etude psychologique de l'enfant, Bull. 1948 - 381 : 173 - 185
- Simon Th., Souvenirs sur A. Binet, Bull. 1954 ; 415 - 342 - 360
- Simon Th., L'échelle Binet - Simon et l'intelligence, Bull. 1954 ; 418 : 409 - 420

...

- Simon Th., La société Alfred Binet, Bull. 434 - 1957, pp. 37 - 38
- Simon Th., Alfred Binet, psychologue, Bull. 1958 ; 442 : 97 - 101
- Simon Th., Notes sur la société de psychologie du Sud-Est, Bull. 1958 - 443 : 78
- Simon Th., Inédits d'Alfred Binet, Cahors, Couleslant, 1960

- un clinicien : Magnan - Un créateur de la psychologie expérimentale : Alfred Binet, Paris, E. Bougault, 1918 (Conférence à Genève, 7.05 - 1917)

- Terman Lewis M. the measurement of intelligence, Boston, Houghton Mifflin - 1916
- Taine H., De l'intelligence, 1833 éd., Paris, Hachette (1ère édi. 1870)
- Tarde G., Revue de Delboeuf : magnétiseurs et médecins, R. Ph. 1890 ; 30 : 93
- Tawney G. The perception of two points not the space threshold, psych. Rev. 1895 - 2 : 587 - 593
- Tuddenham, Read D. the nature and measurement of intelligence (pp. 409 - 525) in les postam, psychology in the making- New York, Knopf 1962
- Tuddenham, Jean Piaget and the world of the child : Amer. psych. 1966 - 21 : 207 - 217

- Varon Edith J., the development of Alfred Binet's psychology, psych. monogs 1935 - 46 : t 129, v. 46, n. 207 - 1 : 129
- Varon Edith J., Alfred Binet's concept of intelligence, psychol. Rev. 1936 - 43 : 32 - 58
- Vaissière (De la), Psychologie pédagogique, Beauchesne, Paris, 4ème éd. 1921 - 478 pp
- Wolf, Theta H., In individual who-made a difference : Theordore Simon, Amer. psych. 1961 - 16 : 245 - 248
- Wolf, Theta H., Alfred Binet : a time of crisis, Amer.ppsych. 1964 ; 19 : 762 - 771
- Wolf, Theta H., Intuition and experiment : Alfred Binet's first efforts in child psychology, J. of Hist. of Behav. Sciences 1966 - 2 : 233 - 239

- Wolf, The emergence of Binet's conception and measurement of intelligence : a case history of the creative process. Parts I and II - J. of the History of Behav. Sciences - 1969 ; 5 ; 113 - 134 ; 207 - 237
- Wolf, Theta H., Alfred Binet, the University of Chicago Press, Chicago and London, 1973, 376 pp
- Van Biervliet, J. J., Alfred Binet in les annales pédagogiques, vol. III, fasc. I, octobre 1977, pp. 7 - 16
- Vattier G., Experimental pedagogy in France, in Journal of educational psychology, vol. 1, 1910, pp. 389 - 403 ; y. A. P. 17 : 1911 - 471

- Zazo R., Conduite et conscience, T. I, Delachaux, Neuchâtel, 1921, 316 pp.
- Zazo R., Les débiles mentaux, Revue Esprit, 1965, n. 11, pp. 642 - 659
- Zazo R., Les débiles mentaux in les Enfants et adolescents inadaptés, Cahiers de pédagogie moderne, Colin, Bourrelier, Paris, 1966, 417 pp.
- Zazo R., A. Binet et la psychologie de l'enfant, psychologie Française, t. 3 - 1958 - pp. 113 - 121
- Zazo Gilly et Verba rad - nouvelle échelle métrique de l'intelligence, t. 1 - 2, Colin, Bourrelier, Paris, 1966 - 191 et 94 pp.
- Zuzà Fr., Alfred Binet et la pédagogie expérimentale, Nauwehaerts, Louvain, 1948, 212 pp.
- Zuzà Fr., Commémoration du centenaire de la naissance d'A. Binet, Bull. 1958 - 442 : 29 - 33

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	2
<u>PREMIERE PARTIE: QUELQUES CONSTATATIONS PREALABLES CONCERNANT</u> <u>LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE.....</u>	<u>10</u>
Chapitre 1 : La documentation de la recherche pédagogique en France.....	12
A. Les centres de documentation.....	12
I. La typologie des centres de documentation intéressant la recherche pédagogique selon les répertoires.....	12
II. Quelques remarques importantes.....	13
B. Les études documentaires effectuées.....	14
I. L'Augmentation quantitative.....	15
II. L'Amélioration qualitative.....	18
III. La typologie de la documentation intéressant la recherche pédagogique.....	21
Notes du chapitre 1.....	28
Chapitre 2 : La signification actuelle de la recherche pédagogique.....	39
A. La définition générale de la recherche pédagogique.....	40
I. La définition étymologique et réelle.....	40
II. L'analyse de quelques définitions.....	47
B. La description typologique de la recherche pédagogique...	54
I. Selon le critère de la méthode.....	57
II. Selon le critère de l'objet.....	60
III. Selon le critère du but.....	65
IV. Selon le critère du statut.....	70
Notes du chapitre 2.....	75
<u>DEUXIEME PARTIE: PREMIERE PERIODE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE</u> <u>EN FRANCE: LA NAISSANCE.....</u>	<u>82</u>
Chapitre 3 : Le rôle d'Alfred Binet dans la recherche pédagogique en France.....	84
A. Alfred Binet, un chercheur en pédagogie.....	84

I.	Alfred Binet, un chercheur.....	84
II.	Alfred Binet, un chercheur en pédagogie.....	90
B.	Alfred Binet, le fondateur de la recherche pédagogique..	98
I.	La base de la recherche pédagogique: la méthode expérimentale	102
II.	Les méthodes propres de la recherche pédagogique....	110
	Notes du chapitre 3.....	130
Chapitre 4 : L'Existence de la recherche pédagogique après		
	Alfred Binet.....	146
A.	Les justifications théoriques d'Emile Durkheim.....	146
I.	L'Education est une action, un fait.....	147
II.	L'Education peut être objet de science.....	148
III.	La science de l'éducation est sociologique.....	150
IV.	La méthode de la science de l'éducation est la description historique sociale.....	151
B.	Les difficultés scientifiques de la recherche pédagogique.....	154
I.	Les difficultés provenant de la notion ambiguë de la recherche pédagogique.....	157
II.	Les difficultés provenant de la richesse de l'objet de la recherche pédagogique qui est l'éducation....	163
III.	Les difficultés provenant des méthodes contestées de la recherche pédagogique.....	187
	Notes du chapitre 4.....	193
 <u>TROISIEME PARTIE : DEUXIEME PERODE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE</u>		
<u>EN FRANCE: L'IMPLANTATION DEVELOPEE.....</u>		
		201
Chapitre 5: Le développement de la recherche pédagogique		
dans sa deuxième période, entre 1918 et 1967.....		
		203
A.	La création multipliée des organismes de recherche....	203
I.	Quelques constatations préalables.....	203
II.	Une description rapide.....	205
III.	Une vue synthétique.....	212
B.	L'Elargissement et l'approfondissement des thèmes de recherche.....	219
I.	Quelques constatations préalables.....	219
II.	Une analyse rapide des thèmes de recherche.....	222
III.	Une vue synthétique	237
	Notes du chapitre 5.....	245

Chapitre 6 : Les difficultés humaines de la recherche	
pédagogique.....	249
A. Les difficultés provenant des chercheurs.....	250
I. L'effectif insuffisant.....	250
II. La formation insuffisante.....	251
III. Le fossé entre les chercheurs et les praticiens....	252
IV. Le régime insatisfaisant du métier de chercheur....	254
F. Les difficultés provenant des enseignants.....	255
I. L'attitude réservée.....	256
II. L'attitude indifférente.....	258
III. L'attitude hostile.....	263
IV. L'attitude contradictoire.....	265
C. Les difficultés provenant de la société.....	266
I. Les difficultés sociales dans la réalisation	
de la recherche.....	268
II. Les difficultés sociales dans l'application	
des résultats de la recherche.....	272
Notes du chapitre 6	277

QUATRIEME PARTIE: TROISIEME PERIODE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE
EN FRANCE: LA STRUCTURATION..... 286

Chapitre 7 : Les modalités de la structure de la recherche	
pédagogique.....	288
A. Les modalités scientifiques.....	289
I. La justification théorique et la systématisation	
méthodologique.....	289
II. La formation des sciences de l'éducation.....	295
B. Les modalités éducatives.....	313
I. L'Introduction des sciences de l'éducation à	
l'Université comme enseignement officiel.....	313
II. Le fonctionnement de l'enseignement des sciences	
de l'éducation au sein des universités françaises..	322
C. Les modalités administratives.....	328
I. La prise de conscience de l'administration.....	328
II. L'organisation administrative des institutions	
de recherche.....	334
Notes du chapitre 7.....	343

Chapitre 8 : Les difficultés institutionnelles de la recherche pédagogique.....	355
A. Les difficultés provenant du système éducatif.....	355
I. La centralisation du système éducatif français...	356
II. La marginalité de la recherche pédagogique.....	363
B. Les difficultés provenant de la structure de la recherche pédagogique.....	369
I. Le statut ambigu des chercheurs.....	370
II. L'insuffisance des moyens.....	373
Notes du chapitre 8	380
 CONCLUSION GENERALE.....	 385
 BIBLIOGRAPHIE.....	 388
 TABLE DES MATIERES.....	 412