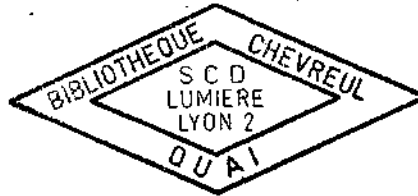


UNIVERSITE LYON II

MERCI DE NE PAS  
REPARER LES LIVRES  
VOUS-MEMES

Doctorat de 3<sup>e</sup> 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

## 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
 <b><u>TROISIEME PARTIE : DEUXIEME PERODE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE</u></b>		
<b><u>EN FRANCE: L'IMPLANTATION DEVELOPEE.....</u></b>		
		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

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.

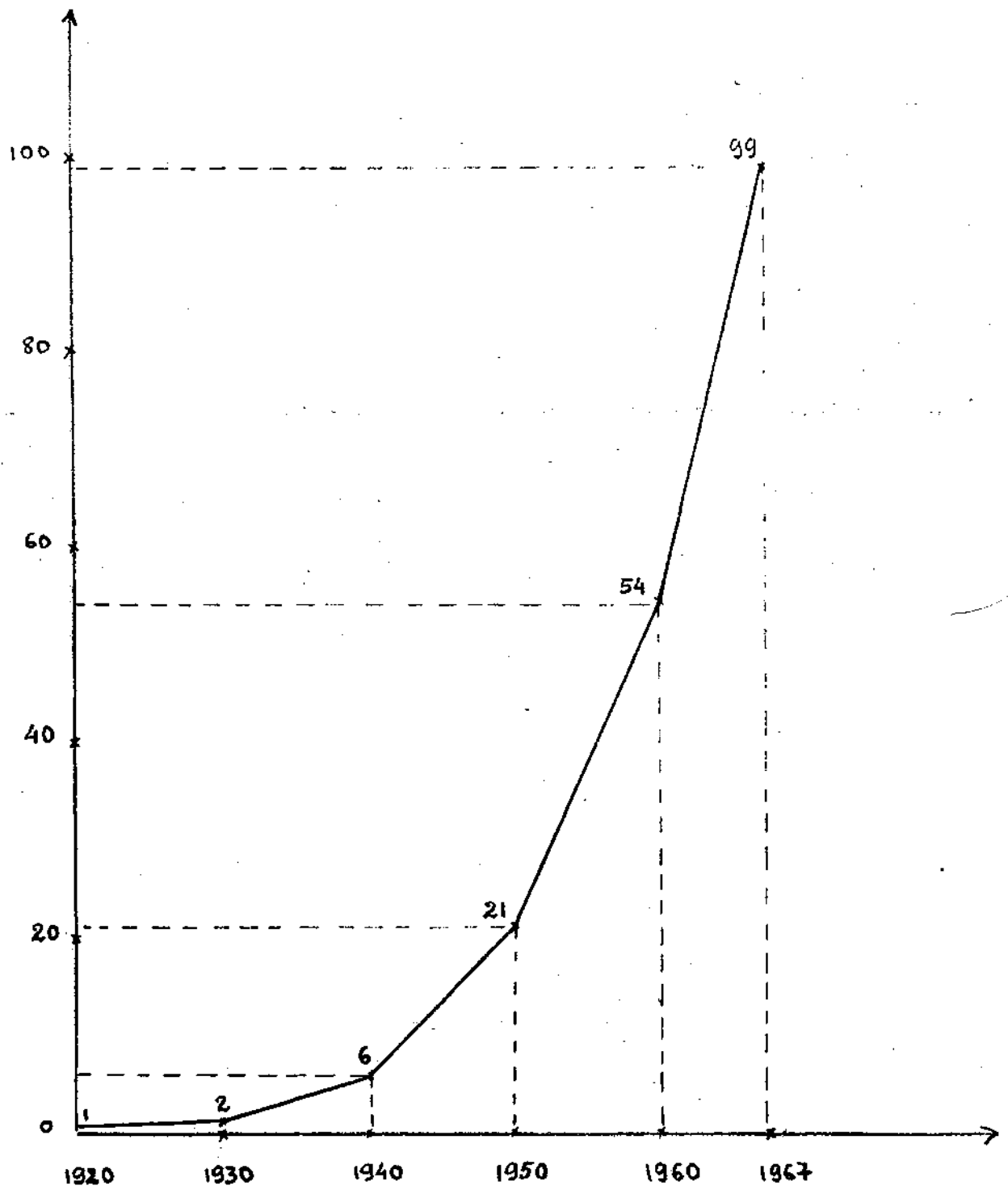
### III. Vue synthétique

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. Auprès 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'Education 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'Education 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'Education 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 Wallonne 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'Ecole 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'Ecole 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
<b>TOTAL</b>	<b>172</b>	<b>83</b>	<b>42</b>	<b>88</b>	<b>137</b>	<b>106</b>	<b>628</b>

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 retenirons 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,

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 pédagogiques 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 <sup>qu'en</sup> 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<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> 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<sup>en</sup> 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 <sup>elle</sup> 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.