

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

QUATRIEME PARTIE

TROISIEME PERIODE

DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN FRANCE :

LA STRUCTURATION

En décrivant l'évolution de la recherche pédagogique en France, nous avons vu comment elle est née; nous avons aussi constaté combien de travaux elle a effectués, signalé la création multipliée de ses organismes et réfléchi sur les obstacles rencontrés d'ordre scientifique autant qu'humain. Cela nous mène inévitablement à une question très importante : la recherche pédagogique a-t-elle une structure satisfaisante ? Quelle est-elle ? Et comment s'est-elle formée ? La facilite-t-elle ou la gêne-t-elle ? Et dans quelle mesure ? A cette série de questions, nous essayerons de répondre par un double regard : descriptif, sur la structure de la recherche pédagogique et ses modalités; réflexif, sur les avantages et les obstacles de cette structure.

## CHAPITRE VII

### LES MODALITES DE LA STRUCTURE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Il est évident que, dès le début, les recherches ont toujours été réalisées dans un cadre institutionnel et, de ce fait, ont impliqué une structure. Mais, en le montrant (voir chapitre 5), nous avons remarqué que plusieurs ont été réalisées par des organismes dont elle n'était pas la vocation; elles n'ont été ni coordonnées, ni réparties d'une manière raisonnable; ce qui veut dire que la structure était tellement rudimentaire et floue que l'on ne peut vraiment en parler. En réalité, elle ne comporte pas seulement l'aspect institutionnel mais suppose également d'autres aspects. Elle ne se révèle pas exclusivement dans la réalisation de recherches, mais implique également une théorisation et une application et, en outre, la formation des chercheurs et la diffusion des résultats. En ce sens, on ne peut pas dire qu'elle ait été structurée avant 1967. Pourtant, la structuration n'est pas une action gratuite, brute ou improvisée; elle est, au contraire, une action préparée qui se forme petit à petit. Il est donc intéressant d'étudier les modalités par lesquelles la recherche pédagogique s'est structurée. En tant que recherche, elle implique des démarches scientifiques; en tant que pédagogique, elle suppose de porter sur l'éducation et en tant que recherche pédagogique, elle exige un substrat administratif. Tout cela constitue un ensemble de "modalités institutionnelles", sans lesquelles elle ne peut être reconnue ni, a fortiori, structurée. Ce sont ces modalités que nous allons maintenant étudier successivement.

## A - LES MODALITES SCIENTIFIQUES

S'agissant des modalités scientifiques, on observe l'intervention de deux façons : la justification théorique de la systématisation méthodologique de la recherche pédagogique, d'une part, et, de l'autre, la formation des sciences de l'éducation. Ce deuxième facteur, étant le point culminant de sa structuration, mérite d'être traité d'une manière plus complète que le premier qui a été étudié d'une certaine manière auparavant.

### I - La justification théorique et la systématisation méthodologique

Parmi les oeuvres de premiers auteurs traitant de la recherche pédagogique, après Alfred BINET, un certain nombre méritent d'être mis en valeur : ainsi, le travail de CLAPAREDE "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale", publié en 1911; celui de DURKHEIM, "Education et sociologie", publié en 1922; celui de SIMON, "Pédagogie expérimentale", publié en 1924; celui de DECROLY et BUYSE, "Introduction à la pédagogie quantitative", publié en 1929; celui de BUYSE "L'expérimentation en pédagogie", publié en 1935; ou encore celui de DOTRENS, "Qu'est-ce que la pédagogie expérimentale ?", publié en 1945.

a) - Ces ouvrages ont tous un point commun, consistant à valider la méthode expérimentale appliquée à la recherche <sup>pédagogique</sup>. Mais un seul se distingue par la richesse de sa justification et par sa systématisation claire. C'est celui de R. BUYSE : "L'Expérimentation en pédagogie" (1). Telle est l'opinion de plusieurs critiques pertinentes, que toute lecture attentive confirme. Abstraction faite des oeuvres récentes réalisées par des professeurs compétents (2) qui bénéficient, de près ou de loin, de l'oeuvre de R. BUYSE, nous étudierons à o n c la justification théorique et la systématisation méthodologique de la recherche pédagogique en analysant cette oeuvre.

"Construit de larges emprunts faits à l'oeuvre si essentielle de BINET" (3), "écrit sous le signe d'Alfred BINET" (4), l'ouvrage "L'expérimentation en pédagogie" est composé de trois livres. Le premier élabore une base, "de nature plutôt théorique et d'allure parfois polémique", dont tout l'effort est de mettre en relief l'existence autonome d'une pédagogie technique.

Le deuxième "précise les données d'une méthodologie de la recherche mise résolument au service de la pédagogie". Le troisième vise à "établir un choix de travaux suffisamment démonstratif de divers procédés que nous avons d'abord étudiés théoriquement (4)". C'est surtout dans les deux premiers livres que se manifeste l'esprit perspicace et pénétrant de R. BUYSE comme un théoricien magistral de la recherche pédagogique. On y trouve tout d'abord ses accords avec BINET sur les grandes lignes de la méthode expérimentale appliquée à la recherche pédagogique concernant les principes, les règles pratiques et les conditions nécessaires (6). Mais ce que l'on peut constater de plus chez R. BUYSE, c'est qu'il synthétise les données réelles et historiques de la recherche pédagogique en vue d'en systématiser le sens et les méthodes et d'en justifier l'existence légitime et fertile de manière pragmatique.

b) - Pour la systématisation de la recherche pédagogique, partant d'une analyse, il y arrive en passant par un regard historique et synthétique.

Tout d'abord, d'une manière analytique, il précise le contenu de la didactique, qui est l'objet de la R.P. (ch.I), en analysant les secteurs principaux de la pédagogie (ch.II) et les sources principales d'une méthodologie pédagogique (ch.III).

De là, il invite le lecteur à une vue historique, en regardant les grands courants de la méthodologie pédagogique (ch.IV) qui, à son époque, se divisent en trois groupes : la pédagogie empirique, la pédagogie nouvelle et la pédagogie expérimentale.

Ces analyses faites, reste à clarifier les perspectives d'une recherche pédagogique expérimentale. Pour y arriver, il donne une vue synthétique, en distinguant la didactique (méthodologie pédagogique) expérimentale d'avec la psychologie expérimentale et d'avec la pédagogie expérimentale (ch.V); en concrétisant les conditions de l'expérimentation pédagogique par une analyse d'un cas typique, empruntée à BINET : la question du surmenage, en vue d'une conclusion de l'esprit expérimental au service de la pédagogie technique (ch.VI); en relevant les obstacles à la constitution d'une didactique expérimentale : lesquels peuvent être intrinsèques, provenant de l'expérimentation pédagogique elle-même, de l'insuffisance des recherches, du manque de cohésion des données; soit extrinsèques, provenant des parents, de l'administration et des maîtres (l'esprit primaire) (ch.VII); et enfin, en précisant l'essentiel de l'esprit scientifique en pédagogie

avec ses qualités exigées, sa méthode expérimentale et ses manifestations contemporaines (ch.IX).

Ainsi, "l'importance du rôle que l'expérimentation bien comprise doit jouer dans la constitution d'une pédagogie scientifique(7) " étant justifiée, il en arrive à la systématisation. Neuf chapitres sont consacrés à cette étude. Afin d'exposer de façon authentique ce qu'a d'original cette systématisation, nous nous permettons de recopier, telle quelle, la table des matières de ce deuxième livre (8) :

### Méthodologie de la recherche pédagogique

Ch. 1	les principaux procédés de la recherche	p. 142
	1. la notion de "recherche" et ses divers types	142
	2. le procédé historique	148
	3. le procédé génétique	150
	4. le procédé statistique	150
	5. le procédé expérimental	152
	6. le procédé analytique	155
Ch. 2	Etude spéciale du Procédé expérimental	157
	a. description des procédures : cas unique	157
	cas multiple	160
	cas cyclique	164
	b. critères pour la sélection d'une procédure	166
Ch. 3	Choix des sujets	174
	a. cas unique	175
	b. groupes équivalents	177
Ch. 4	Contrôle des conditions expérimentales	187
	1. les maîtres	188
	2. l'organisation scolaire	190
	3. les conditions méthodologiques extra-scolaires	192
Ch. 5	Les instruments de mesure de la psychotechnique scolaire	193
	1. les échelles de production scolaire	194
	2. les tests	200
	a. notion du test	201
	b. sortes de tests scolaires	204
	c. caractéristiques d'un bon test	206
	1. psychopédagogiques	207
	2. statistiques	209
	a. standardisation	210
	b. étalonnage	211
	3. les épreuves objectives	216
	a. notion et classification	216
	b. élaboration	220
Ch. 6	Les diverses sortes d'erreurs	224
	a. classification générale	225
	b. les erreurs de mensuration	229
	1. causes d'erreurs constantes	231
	2. causes d'erreurs variables	235

Ch. 7	L'utilisation de la mesure et le calcul des résultats	238
1.	l'organisation des données	238
2.	l'élaboration statistique	241
Ch. 8	L'interprétation des données statistiques	246
1.	la déviation type (signes)	247
2.	l'erreur probable (epsilon)	250
3.	le coefficient de corrélation	255
a.	la notion de corrélation	255
b.	la mesure de corrélation	257
c.	l'interprétation des coefficients de corrélation	263
4.	la valeur probante d'une différence	269
5.	le coefficient expérimental	271
Ch. 9	La valeur de la connaissance "approchée"	274

On remarquera que cette table des matières montre clairement l'esprit synthétique de R. BUYSE en vue de synthétiser la méthode expérimentale de la recherche pédagogique (introduite par A. BINET).

c) - En ce qui concerne la justification théorique que R. BUYSE a mise en lumière en faveur de la recherche pédagogique, et pour en résumer les points essentiels, nous n'avons qu'à relire la phrase de R. BUYSE lui-même que PLANCHARD (9) a relevée :

"Elle (la R.P.) est paidologique quant à son fondement (peut-être pédoscolaire serait-il plus précis), technique quant à son objet (elle ne s'occupe pas des problèmes des fins), expérimentale ou positive quant à ses méthodes de travail et pragmatique ou pratique quant à sa finalité".

Parmi ces quatre points, c'est le dernier qui est le plus important. Car c'est la finalité qui précise non seulement l'attitude du chercheur, mais aussi l'objectif de la recherche et même les méthodes employées. Ainsi, dans l'ensemble, c'est la finalité pragmatique qui construit la base de la recherche pédagogique. Comment réalise-t-elle cette finalité pragmatique ?

Tout d'abord, dans son ensemble, elle précise une attitude empirique, par laquelle le chercheur évite de tomber dans un perfectionnement stérilisant, aspirant à une perfection idéale, pour se contenter d'une "connaissance approchée (11) et pour accepter la possibilité d'une erreur (12), car "il est bien certain que les mensurations psychopédagogiques sont sujettes à des erreurs de ce genre et cela, d'une façon beaucoup plus marquée, en raison même de la complexité, de l'instabilité des faits mesurés, du manque d'objectivité de l'observateur et surtout de nos moyens de mesure : tests, échelles ou épreuves objectives (13).

De ce fait, pour interpréter le présent, scruter le passé ou interroger l'avenir (14), avec le moins possible d'erreurs et la meilleure connaissance approchée, le chercheur en pédagogie doit disposer d'une spécialisation qui implique non seulement un travail limité (15), une formation spécialisée (16), mais même un recrutement convenable (17). Cette spécialisation a été bien réalisée à l'heure actuelle, comme M. FLANCHARD le note : "La science pédagogique dont l'ampleur ne cesse de croître, comporte un grand nombre de secteurs. Chacun de ces secteurs, en s'élargissant, réclame des subdivisions nouvelles, car il arrive un moment où un investigateur ne peut plus dominer efficacement les données recueillies. Des spécialisations toujours plus poussées deviennent indispensables. Et le temps vient aussi, s'il n'est pas déjà venu, où le pédagogue professionnel devra nécessairement renoncer à étudier le problème pédagogique dans tous ses détails, mais se cantonnera dans la connaissance d'un petit nombre de questions qui suffisent à la tâche d'un homme (18).

En étant résolument pragmatique (19), la recherche pédagogique vise en même temps à un but tout-à-fait pratique, c'est-à-dire utilitaire, ce qui la classe bien au rang des sciences appliquées (20). Elle n'envisage pas des fins transcendantes, lointaines, mais des résultats pratiques, immédiats, à efficience économique et sociale. En termes concrets, elle se propose le rendement scolaire: "il ne s'agit plus d'étudier l'élève -comme on a tant étudié l'enfant - pour le plaisir, très noble du reste, de le mieux connaître, mais bien en vue de le mieux former, de l'instruire plus rapidement, plus aisément, plus sincèrement (21). Ce but, R. BUYSE l'a exprimé très clairement dès 1929 dans son livre écrit en collaboration avec O. DECROLY, "Introduction à la pédagogie quantitative" (22). Ainsi, la recherche pédagogique tend à "Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation" (23). C'est dans cette perspective que, avant lui, "A. BINET, à la clairvoyance duquel peu de problèmes pédagogiques ont échappé, voulait aboutir à une "pédagogie de résultats" (24). Aussi, est-ce dans ce sens qu'après lui, M. DEBESSE a voulu que la recherche pédagogique aboutisse à la "pédagogie curative (25); et MM. MIALARET et LANDSHEERE affirment que "la recherche pédagogique doit avoir un aspect prospectif (26) Dans ce but, la R.P. doit tendre vers des objectifs concrets en répondant aux questions "Quelle est la meilleure méthode pour enseigner telle branche donnée ? Quel est le niveau moyen atteint par les élèves de même âge, d'un même milieu ? Comment obtenir le rendement désirable avec le minimum

d'efforts et de temps ? Quelle est la meilleure marche à suivre pour l'entraînement ? (27). M. DOTRENS a bien interprété ces objectifs de la R.P. présentés par R. BUYSE en les regroupant à deux : seuls le contrôle du rendement scolaire et l'organisation rationnelle du travail constituent les champs d'investigation de la pédagogie expérimentale considérée sous son aspect scientifique " (28). Bref, elle ne s'occupe ni du problème des fins, ni du problème des bases, mais simplement de celui des moyens" (29) à savoir des problèmes techniques de la pédagogie (30).

Pourtant, pour réaliser cet objectif, la R.P. doit s'appuyer "sur une connaissance positive de l'être en croissance et tout spécialement de l'écolier" (31). C'est pourquoi, "la pédagogie vraiment scientifique sera pédologique quant à son fondement" (32).

Pour que tout cela soit réalisé, la recherche pédagogique doit employer des méthodes expérimentales. Celles-ci supposent un esprit scientifique, des procédés et procédures appropriés (Ch.1,2), des techniques de choix des sujets et de contrôle des conditions expérimentales (Ch.3,4) et l'utilisation d'instruments de mesure et d'interprétation (Ch.5,7,8). Et, bien entendu, dans la ligne générale du pragmatisme, elles ne nient pas la possibilité d'erreurs; au contraire, elles reconnaissent la valeur de la connaissance "approchée" Ch.6,9).

Pour conclure sur la contribution de R. BUYSE à la justification et à la systématisation méthodologiques de la recherche pédagogique, nous soulignerons encore quelques points relatifs à son oeuvre:

1. Elle est apparue à une époque où l'opinion publique n'était guère favorable à l'existence d'une recherche pédagogique expérimentale. Elle est donc considérée comme le deuxième manifeste de la pédagogie expérimentale, après la "Fatigue intellectuelle" de A. BINET (33).
2. Elle puise principalement ses sources dans celle de BINET ; cela sans nier d'autres sources (34), parmi lesquelles les Américains jouent un rôle important.
3. Elle vient surtout de sa carrière de professeur. Cela, il l'a affirmé clairement dans l'avant propos (35).
4. Elle influence beaucoup la recherche pédagogique : d'une part en France, à cause du voisinage géographique, de la similitude culturelle, de

l'unité du langage; d'autre part, au-delà de nos frontières, du fait des activités internationales de R. BUYSE et des structures solides et systématiques du livre lui-même. C'est pourquoi celui-ci est considéré comme le livre le plus important sur la recherche pédagogique publié en langue française (36), non seulement jusqu'à son époque mais même jusqu'à aujourd'hui. Enfin, cette justification et systématisation de la recherche pédagogique nous emmènent inévitablement à nous interroger sur leurs conséquences en matière d'éducation : "Où va l'éducation (37)".

## II. La formation des sciences de l'éducation

Réalisée par les chercheurs, justifiée et systématisée par les théoriciens, la recherche pédagogique évolue-t-elle vers la formation d'une science qui s'enseigne ? En réalité, elle a abouti à la formation des sciences de l'éducation (38). Mais comment celle-ci s'est-elle faite ? Certes, les sciences de l'éducation, étymologiquement parlant, sont fort simples à définir, puisqu'elles ne sont rien d'autre que les sciences dont l'objet est l'éducation. Une science est définie par sa méthode et son objet. Dans ce cas, c'est l'expression "les sciences" qui définit leurs méthodes et "l'éducation" qui définit leur objet. Mais pourquoi le terme "l'éducation" est-il au singulier et "les sciences" au pluriel ? Autrement dit, s'il n'existe qu'un seul objet, qui est l'éducation, pourquoi ne dit-on pas "la science" de l'éducation au lieu "des sciences" de l'éducation, car c'est l'objet qui détermine la science ? Répondre à cette question, c'est également répondre à celle de leur formation, dans laquelle la recherche pédagogique, grâce à l'effort de nombreux chercheurs, a joué un rôle décisif dès le début, lorsqu'elle portait encore le nom de "pédagogie". En effet, au cours de leur formation, elles ont reçu plusieurs noms, dont la signification n'a pas toujours été identique (39) : la "pédagogie", la "pédagogique", la "science pédagogique", la "science de l'éducation" (40), les "sciences pédagogiques" et enfin, les "sciences de l'éducation". Pourtant, tous ces termes peuvent être classés en deux groupes utilisant les deux mots clés : "pédagogie" et "sciences de l'éducation". Pour voir donc comment ces dernières se sont formées, la meilleure façon semble être de regarder comment leur contenu a évolué depuis leur dénomination initiale de "pédagogie"

## a) - La pédagogie

En se basant sur le critère méthodologique, M. R. BUYSE (41) a montré une évolution en trois étages de la pédagogie, à savoir : la pédagogie empirique, la pédagogie nouvelle et la pédagogie expérimentale. Il écrit : "la pédagogie, dans sa lente évolution, semble avoir franchi une série d'étapes : partie d'un empirisme tâtonnant et hasardeux, elle a été vivifiée par les impulsions fécondes de l'esprit philosophique ou les éclairs de génie des grands intuitifs; elle atteint de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires (42)."

Apparemment claire et actuelle, cette classification ne manque pas d'être trompeuse. D'une part, la conception de la science qu'il développe est trop formelle. Il se propose de qualifier le second titre par l'épithète "expé<sup>ri</sup>encée"; dans quel sens interpréter ce terme ? Par expérience vécue ? alors, c'est la pédagogie empirique. Expérience d'expérimentation ? c'est la pédagogie expérimentale. Les pédagogues de ce type ont appliqué les résultats des expérimentations biologiques, psychologiques, sociologiques à l'éducation : e s t - c e par cette application, dont les résultats ont déjà été contrôlés dans d'autres sciences, qu'ils ne sont pas scientifiques ? A quoi bon contrôler de nouveau ce qui est déjà contrôlé par ailleurs ? Est-ce que la médecine, en appliquant les résultats de la biologie, cesse d'être scientifique ? D'ailleurs, dans la conception de la pédagogie expérimentale qui considère l'éducation comme une entreprise, il est plus économique d'appliquer les résultats des expérimentations des autres sciences. C'est pour cette raison que nous ne sommes pas d'accord avec M. BUYSE pour éliminer la pédagogie nouvelle, ou selon son expression, "expé<sup>ri</sup>encée", au sens péjoratif, de la pédagogie scientifique. D'autant plus que "cette partie de la pédagogie est également envahie aujourd'hui par les méthodes de la pédagogie scientifique (43)" et "peu à peu la pédagogie expé<sup>ri</sup>encée s'est infléchie vers la pédagogie expérimentale proprement dite" (44).

D'autre part, cette classification ne donne pas place aux autres conceptions, par exemple celle selon laquelle la pédagogie est une étude philosophique; ou celle de R. BUYSE lui-même, selon qui, la pédagogie "paraît être une des branches les plus complexes du savoir humain... " on y distingue au moins trois aspects principaux :

a) une justification métaphysique, b) une science scientifique, c) un côté pratique(45) ou bien encore la conception, voisine, de HUBERT qui conçoit la

pédagogie "comme un édifice à plusieurs étages, l'un qui jouxte la science, l'autre la morale ou la philosophie pratique, le troisième les techniques et le dernier, la création esthétique". (46).

En analysant ainsi la classification de BUYSE, nous laissons entrevoir notre perspective propre sur l'évolution de la signification de la pédagogie. Grosso modo, se succèdent quatre positions différentes, qui considèrent la pédagogie comme art de l'éducation, comme philosophie de l'éducation, comme science de l'éducation et comme un ensemble d'art, de philosophie et de science .

### 1. La pédagogie comme un art de l'éducation

En mettant en lumière le côté du savoir-faire du sens étymologique, la pédagogie signifie d'abord un art pratique et empirique de l'éducation. C'est ce que CELLERIER (47) a très bien observé en écrivant : "le mot pédagogie, s'appliquant indifféremment à la science et à l'art pédagogique, prête à quelques confusions; il a été réservé spécialement à ce dernier".

Etant un art, la pédagogie implique des connaissances. <sup>elles</sup> De quelle sorte ces connaissances sont-elles ? Voilà ce qu'il faut regarder. BUYSE les qualifie d'empiriques : il écrit "il y a d'abord, et c'est le plus grand nombre, les empiriques pour qui, la pédagogie étant foncièrement un art, il n'y a que le "don" qui compte : les intuitions du pédagogue-né, le geste magistral, tout est là (48)". Il s'ensuit qu'elles sont subjectives, traditionnelles, dédaigneuses et routinières. Écoutons la description du même auteur : "faite de coutumes respectables, utilisant des procédés traditionnels, elle évolue tant soit peu, sous l'influence des doctrines psychologiques nouvelles : études sur l'attention, l'intérêt, influence du sens musculaire, etc. Son rouage essentiel, c'est l'imitation des bons maîtres; sa forme évoluée, c'est l'expérience professionnelle des praticiens ... mais c'est malheureusement aussi, trop souvent, leur routine ...

"Sa caractéristique, c'est un dédain tranquille pour toute théorie qui n'est pas la simple formule de la pratique. On voit sans peine la confusion systématique qu'on y fait entre "expérience" et "pratique" et l'on sait les aberrations que cette conception amène dans la médecine des Diafoirus du temps de Molière.

Les praticiens de la pédagogie empirique se basent sur leurs soi-disant réussites dans le réel, sans chercher à atteindre les principes, ou bien, ils acceptent à crédit des principes que les éducateurs, qui avaient peut-être du génie, ont formulés avec esprit, mais sans les vérifier par un recours à l'expérimentation contrôlée" (49). Quoiqu'il en soit, cette pédagogie ainsi réalisée, insiste sur l'action pratique et sur ce point, elle a rendu "de grands services", de grands résultats assez satisfaisants" (50).

"Cette pédagogie, selon le même auteur, est vécue dans la presque totalité de nos écoles" (51), et selon CLAUSSE, "est restée valable pendant toute la période historique antérieure à la grande révolution scientifique et culturelle", c'est-à-dire jusqu'à la fin du XIXème siècle (52).

Elle a eu ses grands partisans : CHARRIER et son ouvrage "pédagogie vécue" (53); GAY et son "Art d'enseigner" (54) ...; LITRE et sa définition de la pédagogie comme art (55); la SALLE (56) et son programme de la formation pédagogique ..., et surtout, le cortège des enseignants de tout niveau, dans "la presque totalité de nos écoles" (57).

## 2. La pédagogie comme une philosophie de l'éducation

Toute proche de la signification précédente au point de vue chronologique, mais dans un sens tout-à-fait opposé, c'est celle par laquelle la pédagogie est comprise comme une philosophie de l'éducation. Opposée, car cette définition ne met plus la pédagogie dans le domaine de l'action, mais dans celui de la connaissance.

Elle entend des manières de concevoir l'éducation et donc consiste dans une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation (58). DURKHEIM l'appelle "la théorie pratique" (59).

On peut réfléchir sur l'éducation en partant de points de vue différents : littéraire, politique, historique ...; ainsi P. LAPIE a bien observé : "les théories pédagogiques étaient tirées, soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques" (60); ou vu la réalité complexe de l'éducation, en mêlant tout cela, comme la position de PLATON et de J.J. ROUSSEAU, mais le sommet ultime de toutes les réflexions se trouve toujours dans la philosophie, qui se compose de trois branches d'études principales : de l'être, de la connaissance et de l'action. Puisque l'éducation appartient au domaine de l'action, c'est donc la morale qui s'en occupe; pour mieux préciser, il faut dire que la

pédagogie, comme philosophie de l'éducation, est du domaine de la morale. C'est la pensée de KANT et de la plupart des philosophes (61), de PLATON, MONTAIGNE, LOCKE, ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART ...

Or, la morale a comme fonction primordiale de désigner ce qu'il faut faire. Donc, la pédagogie s'occupe principalement de l'idéal éducatif à éduquer. Pourtant, "tot homines, tot sententiae"; c'est donc en ce sens qu'elle a vu des théories tout-à-fait opposées et même contradictoires. Raymond BUYSE l'a très bien remarqué : "la pédagogie" comme disent les Allemands, qui formule les buts ultimes à atteindre dans la formation de l'être humain en croissance

C'est elle qui doit établir l'idéal éducatif et il lui incombe aussi de définir les grands principes que nous suivrons pour conduire l'enfant à sa perfection, tout en lui permettant d'atteindre sa fin véritable. C'est naturellement dans ce domaine que nous trouvons le plus de divergences parmi les points de vue extrêmement variés où les philosophes-pédagogues se sont placés ...

"On se sent ici balloté dans une entière confusion de systèmes; on souffre d'errer dans le maquis des théories contradictoires : tot homines, tot sententiae. Du naturalisme de SPENCER à l'idéalisme de BOUTROUX, de l'individualisme de ROUSSEAU au sociologisme de DURKEIM; du criticisme de KANT à l'expérimentalisme de DEWEY, de l'intellectualisme d'HERBART à l'intuitionisme de BERGSON, du personnalisme de STERN au communisme de LOUNATCHARSKY, on a vraiment de quoi s'épuiser à la poursuite "des monstres en isme" (62).

Les trois expressions : la pédagogie, la science pédagogique et la science de "l'éducation que CELLERIER a employées confusément dans son ouvrage "Esquisse d'une science pédagogique" (63) pour insister sur le côté scientifique de la pédagogie, n'ont pas, en fait, d'autre sens que philosophique (64) . Cela est mis en lumière par son contenu et son but (65). Pourtant, il y a déjà là des germes pour une signification selon laquelle la pédagogie va se comprendre comme une science positive de l'éducation. On lit par exemple : " sans doute, parmi les innombrables écrits qui ont traité de l'éducation, depuis des milliers d'années, on rencontre de fréquentes tentatives d'établir une théorie pédagogique. Mais la recherche y est toujours subordonnée à un idéal; elle vient à l'appui des doctrines pédagogiques ou éthiques d'un PLATON, d'un ROUSSEAU, d'un KANT, même d'un HERBART. Or, si l'idéal varie, s'il varie avec les hommes, avec le temps, comment lui demander d'être l'objet d'une science ? La nature, au contraire, est constante : elle nous présente les faits, c'est-à-dire les opérations

pédagogiques, bonnes ou mauvaises, qui forment la réalité de chaque jour; elle nous fournit les éléments d'une science positive de l'éducation, libérée de tout principe à priori, fondée sur l'observation du réel. Tel est l'objet de notre étude" (66).

### 3) - La pédagogie comme une science

Due, d'une part, à l'évolution des sciences qui se détachent de la philosophie et, d'autre part, aux apports des découvertes scientifiques, surtout dans des domaines psychologiques et sociaux, la pédagogie s'entend de moins en moins comme une philosophie de l'éducation et de plus en plus comme une science. On peut rappeler ici l'observation de Fr. ZUZA : "La pédagogie moderne, sans renoncer à être un art, ni rompre ses profondes attaches avec la philosophie, veut surtout s'affirmer comme une science positive " (67).

Etant donné que le mot science n'a pas pour tout le monde la même signification, la pédagogie comprise comme science peut s'entendre différemment : les divergences se classent en quatre groupes :

✱ La pédagogie comme une science appliquée de la biologie, de la sociologie, et surtout de la psychologie. R. BUYSE l'appelle la pédagogie expérimentée; la plupart des autres l'appellent la pédagogie moderne.

Cette application peut se faire de deux manières : au plan pratique, elle se fait par des méthodes d'enseignement, ou des techniques pédagogiques : des méthodes optimistes de TOLSTOI, d'ELLEN KEY, ... aux méthodes adaptées à l'enfant de MONTESSORI, de DECROLY, de ANDEMARS et LAFENDEL, du plan DALTON; de l'organisation scolaire par classes pour arriérés, classes de développement, classes pour bien doués, classes mobiles, ... aux méthodes de l'enseignement mutuel, des projets et des complexes de "self-government" et de autogestion, de travail par groupes ... (68).

Au plan théorique, elle se fait par des principes directifs, dont voici quelques exemples :

1. l'éducation doit préparer l'enfant à comprendre les complexités de la vie sociale et économique de notre temps et préserver sa liberté de discussion par le développement de l'esprit scientifique.
2. elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives d'enfants de tempéraments variés et leur donner l'occasion de s'exprimer en tout temps, selon leurs caractéristiques personnelles.
3. elle doit aider l'enfant à s'adapter parfaitement aux exigences sociales en remplaçant la discipline fondée sur la contrainte et la peur par le

développement de l'initiative personnelle et du sens de la personnalité.

4. Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la collectivité scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.
5. Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à recueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la civilisation moderne; les bons citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens nationaux (69).

\* La pédagogie comme une science psychologique : voilà la signification perçue à la fin du XIXème siècle et au début de notre siècle. Les ouvrages : "premiers éléments de pédagogie expérimentale" de VAN BIERVLIET (70) et "la science de l'éducation" de De MOOR et JONCKHEERE (71) peuvent être considérés comme des représentants de cette définition.

Pour VAN BIERVLIET, la pédagogie expérimentale, l'application directe de la psychologie expérimentale, la psychologie appliquée à l'éducation semblent vraisemblablement signifier la même chose. La table des matières est suffisamment claire pour démontrer cette assimilation (72).

- Leçon 1 - introduction générale  
Les méthodes de la psychologie scientifique
- 2 - La psychophysique
  - 3 - La psycho-physiologique
  - 4 - La psychologie expérimentale
  - 5 - Le système nerveux
  - 6 - La vision
  - 7 - L'audition
  - 8 - Le sens de la peau - les sens olfactif et gustatif
  - 9 - Les sens stéréognostics - le sens musculaire
  - 10 - L'imagination et l'attention
  - 11 - La fatigue intellectuelle et le surmenage
  - 12 - La mémoire - données générales
  - 13 - La mémoire - données expérimentales
  - 14 - La mesure de l'intelligence

Quant à MM. De MOOR et JONCKHEERE, ils écrivent : "on dit que son but est de définir l'enfant que se développe, s'adapte et lentement atteint

le stade adulte. S'il est ainsi, elle doit avant tout connaître l'organisme infantin, ses propriétés, ses qualités et ses défauts, le mécanisme de sa vie physique, intellectuelle et morale et les lois qui régissent sa régulière poussée vers la phase finale. Elle doit donc appliquer les méthodes de la psychologie et accepter la discipline de toutes les sciences expérimentales (73).

La pédagogie, branche de la biologie, s'est constituée avec les caractéristiques que nous venons de signaler. Elle étudie l'enfant, sa jeunesse, son développement et sa capacité d'adaptation et dégage des données qu'elle accumule, les méthodes et les techniques à utiliser pour permettre à la vie de se manifester avec le maximum de facilité et d'intensité (74).

M. BUYSE caractérise cet objectif que nous venons de citer comme essentiellement "psychologique" (75).

\* La pédagogie comme une science sociologique : cette signification est bien mise en lumière par DURKHEIM. A vrai dire, cet auteur a nettement distingué la pédagogie de la science de l'éducation; étant une théorie pratique composée des combinaisons d'idées en vue de diriger les activités pratiques des éducateurs, la pédagogie semble appartenir au domaine de la philosophie. Tandis que la science de l'éducation est essentiellement une science (76). Pourtant, toutes les deux se rattachent plus étroitement à la sociologie qu'à toute autre science.

Dans son ouvrage sur "la pédagogie expérimentale" G. RICHARD (77) semble partager cette signification en voulant rattacher la pédagogie à la sociologie autant qu'à la psychologie. Il écrit : "l'éducation est chez chaque peuple une récapitulation abrégée de la civilisation antérieure; ainsi considérée, elle est la plus générale des fonctions sociales ... on comprend donc que la science expérimentale de l'éducation doive s'appuyer sur la sociologie comparée, autant que sur la psychologie ou plutôt qu'elle ne soit que l'un de ces aspects de la premières de ces deux sciences" (78).

\* La pédagogie comme une science autonome : c'est la signification accordée au mot "pédagogie" par A. BINET & Th. SIMON. Certes, selon ces deux auteurs, la pédagogie est beaucoup influencée par la psychologie et la sociologie; on peut même dire qu'elle est née au laboratoire de la

psychologie physiologique à la Sorbonne, dont BINET fut le directeur pendant quinze années.

Pourtant, cette influence n'empêche pas que la pédagogie soit tout-à-fait autonome. BINET a affirmé clairement : "La pédagogie expérimentale n'est point purement et simplement une application des conséquences de la psychologie, mais une science autonome ayant ses méthodes propres" (79). Quant à Th. SIMON, il a aussi affirmé la distinction entre la pédagogie et la psychologie en écrivant : "En ce qui concerne la psychologie ( expérimentale ), je n'hésiterai pas à répondre que ses applications ne sont aucunement de la pédagogie expérimentale" (80) .

#### 4. La pédagogie comme un ensemble de l'art, de la philosophie et de la science

Pour unifier toutes les divergences précédentes dans la signification de la pédagogie d' une part, et mettre en lumière sa complexité d' autre part, un autre sens , plutôt éjectique, se fait jour, selon lequel la pédagogie se comprend comme un ensemble d'art, de philosophie et de science. C'est la position de HUBERT et de BUYSE (81) dont l'un, défend le "point de vue philosophique" et l'autre, plutôt la position scientifique (82).

Pour René HUBERT, : "La pédagogie a pour objet d'élaborer une doctrine de l'éducation, à la fois théorique et pratique comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement et qui n'est exclusivement ni science, ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela ensemble et ordonné selon des articulations logiques".

La biologie, la sociologie, la psychologie fournissent les bases scientifiques. La pédotechnie s'ajoute à la psychologie enfantine de la même façon que l'électrotechnie à l'électromécanique ou la thérapeutique à la physiologie. Mais l'électrotechnie et la thérapeutique n'ont pas à définir leurs fins, alors que l'action pédagogique est subordonnée à leur considération qui n'est point affaire de science ni de technique, mais de conscience et, par conséquent, de philosophie (83).

De cette définition, il esquisse un tableau général d'un programme d'études comme il suit : (84)

BASES SCIENTIFIQUES

Biologie générale	Sociologie générale	Psychologie générale
Biologie humaine	Histoire des faits pédagogiques	Psychologie enfantine et juvénile
Ontogénérique	Histoire des doctrines	Caractérologie
Biotypologie	Sociologie éducationnelles (comparée)	Psychologie éducationnelle
Biologie éducationnelle	Sociologie scolaire	Interpsychologie scolaire

FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES

Philosophie générale et  
Philosophie morale  
Philosophie de l'éducation

PEDAGOGIE GENERALE

PEDAGOGIE APPLIQUEE

au point de vue  
biologique

Biopédagogie  
appliquée

au point de vue  
sociologique

Socio-pédagogie  
appliquée

au point de vue  
psychologique

Psychopédagogie  
appliquée

Les éléments de l'éducation  
Les méthodes pédagogiques  
Les institutions scolaires

Art de l'éducation

En ce qui concerne Raymond BUYSE, il précise : " La pédagogie nous paraît être une des branches les plus complexes du savoir humain. Une première remarque s'impose ici, c'est que nous avons affaire à une de ces nombreuses disciplines qui ne possèdent qu'une autonomie relative.

Toute pédagogie n'est-elle pas, en effet, subordonnée à une métaphysique et n'emprunte-t-elle pas forcément des données utiles à des sciences connexes ?

On peut distinguer au moins trois aspects principaux :

a) une justification métaphysique; b) une base scientifique; c) un côté pratique qu'il importe de bien préciser (85).

Avec cette précision, voici le tableau des disciplines de la pédagogie qu'il a établi pour comparer entre la tradition et le progrès (voir page 306) (86).

Ainsi analysée la signification du concept de pédagogie, nous constatons, avec . DEBESSE, que "l'image que l'on se fait de la pédagogie s'est profondément transformée au cours des dernières décennies" (87), tellement qu' "il en résulte que le terme même de pédagogie est devenu inadéquat; il est de moins en moins employé et a pratiquement complètement disparu de la littérature anglo-saxonne. On lui préfère aujourd'hui l'expression "sciences de l'éducation" , convenant mieux à l'ampleur de nos préoccupations (88)". Cette substitution est due, d'une part, au développement de toutes ces disciplines et, d'autre part, au changement de la société, qui élargit la notion même de l'éducation.

#### b) - Les sciences de l'éducation

Cette expression est employée officiellement en France par l'arrêté du Journal officiel du 11 février 1967 (89). Responsable de l'emploi de cette expression, M. DEBESSE explique :

# PEDAGOGIE

TRADITION

PHILOSOPHIE, SCIENCE ET ART DE L'EDUCATION

PROGRÈS

PEDAGOGIE CLASSIQUE { empirique  
logicienne

PEDAGOGIE MODERNE { scientifique  
pédologique

PROLEGOMENES

Philosophie rationnelle ou spéculative  
Métaphysique  
Psychologie rationnelle, générale, théorique  
Logique  
Morale

Philosophie positive ou scientifique  
Biologie générale - Eugénique  
Anthropologie - Psychologie  
Méthodologie scientifique  
Sociologie

Art éducatif - Transformations sociales

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Dogmatique (Téleologique)	Administrative (empirique)	Psychologique (connaissance de l'enfant?) (empirique)	Historique	Historique	Pédagogie (expérience de l'enfant) (expérimentale)	Pédologie	Administrative	Dogmatique
		Pure (?)	Applicative *			Pédagogie	Pédologie	
Buts ultimes	législation	1. Anatomie et physiologie de l'homme (ignorance de lois de la croissance)	Principes de l'éducation empiriquement ou déduits de la psychologie "Pavlov - pédagogie"	2. Le fondement actuel de la pédagogie	Faits établis / contingents	Medicale / Pédiatrie	législative	Normative
Religion	et	2. Psychologie humaine rapportée notamment à l'enfant (théorie de l'homme adulte)	1. Hygiène scolaire (?) Education physique	1. Histoire du mouvement pédagogique	Anatomie et physiologie infantile (avancées)	Hygiène infantile / Puériculture	législation scolaire	philosophie de l'éducation
Métaphysique	organisation	3. La sociologie comme branche autonome n'existe pas	2. Education intellectuelle Instruction (mémoire) Culture (érudition)	2. Procédés d'enseignement	Pathologie infantile	Clinique infantile	Organisation scientifique	Pédagogie générale
Morale	colaires		3. Education morale	Herbart	Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	Psychiatrie infantile / psychologie médicale	Administrative expérimentale	
Idéal				↓ Montessori ↑ Binet Neumann	Sociologie infantile	Psycho-pédagogie / didactique expérimentale	Systèmes scolaires	
				↓ origines de la pédagogie (chisme 1896)			Innovations pédagogiques	

Théorie de l'évolution - Méthode expérimentale

\* Pour l'application à la médecine, on se basait aussi, mais moins, sur l'étude exclusive de l'homme  
Pour le droit, presque tout était à faire

LA PEDAGOGIE SELON RAYMOND BUISSE

- \* "Si j'ai proposé et obtenu qu'on utilise l'expression sciences de l'éducation au niveau des enseignements universitaires, plutôt que de parler de la pédagogie, ce n'est pas du tout par dédain de ce vieux mot, ou pour lui substituer, par une usurpation ridicule, un titre plus ronflant. C'est parce que le mot pédagogie est devenu doublement équivoque en même temps qu'il est trop limitatif et trop vague à la fois (90).
  
- \* En ce qui concerne le mot de la science de l'éducation, "les recherches actuelles sur une éducation en expansion, l'Expanding education des Américains, concernent des domaines très variés, psychologiques, sociologiques, biologiques, économiques, etc... d'où la nécessité de parler des sciences de l'éducation plutôt que de la pédagogie, et non plus que de la "Science de l'éducation" (91).
  
- \* Quant à l'expression "les sciences pédagogiques, très en faveur dans les pays germaniques et slaves", l'usage les rend souvent synonymes à l'expression des "sciences de l'éducation" (92). A vrai dire, entre ces deux expressions, il y a des différences que le même auteur a distinguées dans l'avant-propos du Traité des Sciences pédagogiques. Elles sont au nombre de deux :

1. l'expression sciences pédagogiques a un sens plus limitatif que celle des sciences de l'éducation;
  
2. entre sciences de l'éducation et sciences pédagogiques, "les premières mettent en effet l'accent sur l'éducation en tant que processus, les secondes sur la pédagogie, c'est-à-dire sur le travail formateur, sur les moyens et les méthodes propres à assurer cette éducation" (93).

En quoi consistent donc les sciences de l'éducation ?

D'une manière générale, M. CLAUSSE propose cette définition : "Les sciences de l'éducation seraient l'ensemble des disciplines qui envisagent, d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu

(physiques, biologiques, psychologiques, sociaux), d'autre part, les conditions au sein desquelles s'effectuent l'oeuvre éducative (civilisation, idéologie, société, etc.), enfin, les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée (94). Dans un même plan général, M.

MIALARET écrit : "la recherche des conditions les plus favorables et les plus efficaces aussi bien de l'action que de la réflexion a donné naissance à toute une série de disciplines, soit générales, soit particulières, dont l'ensemble constitue les sciences de l'éducation" (95). Ce même auteur précise par ailleurs les grandes catégories des sciences de l'éducation qui sont au nombre de cinq :

1. les disciplines réflexives; c'est-à-dire essentiellement la philosophie de l'éducation;
2. les disciplines qui apportent une documentation sur les systèmes et méthodes essentiellement considérées soit dans une perspective temporelle, soit dans une perspective spatiale "géographique" (selon l'expression de Maurice DEPESSÉ) : histoire de l'éducation, pédagogie comparée.
3. les disciplines que nous appellerons fondamentales : biologiques, psychologiques, sociologiques;
4. les disciplines qui, en utilisant les méthodes et techniques des sciences précédentes, analysent à leur point de vue les situations éducatives (éducateurs et élèves compris) : biopédagogie et psychopédagogie, sociopédagogie;
5. l'étude des méthodes d'éducation. A ce sujet, il est important de préciser dès maintenant la distinction entre "pédagogie expérimentée" et "pédagogie expérimentale" (96).

Quatre ans plus tard, il semble qu'il ait changé un peu la classification des sciences de l'éducation, en donnant au Congrès international des sciences de l'éducation, qui s'est tenu à Paris du 3 au 7 septembre 1973, le tableau énumératif des sciences de l'éducation. Elles se regroupent en trois catégories principales :

1. Sciences qui étudient les conditions générales et locales de l'institution scolaire
  - a. sociologie scolaire
  - b. démographie scolaire
  - c. économie de l'éducation
  - d. éducation comparée
  
2. Sciences qui étudient la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même
  - a. sciences qui étudient les conditions immédiates de l'acte éducatif
    - physiologie de l'éducation
    - psychologie de l'éducation
    - psycho-sociologie des petits groupes
    - sciences de la communication et de la créativité
  - b. sciences de la didactique des différentes disciplines
  - c. sciences des méthodes et des techniques
  - d. sciences de l'évaluation
  
3. Sciences de la réflexion et de l'évolution
  - a. philosophie de l'éducation
  - b. histoire de l'éducation
  - c. planification de l'éducation en théorie des modèles (97)

Ces deux tableaux des disciplines principales des sciences de l'éducation présentés par MIALARET sont basés sur des critères confus (97). On ne sait pas exactement sur quel critère elles se classent dans de tels groupes : d'ailleurs chaque élément et condition de l'action éducative peut être l'objet d'une étude; nous croyons que la meilleure classification devrait se baser sur l'objet. Ainsi, nous pouvons grouper les sciences de l'éducation, selon leur objet d'étude, en neuf groupes suivants:

1. les sciences qui étudient la fin de l'éducation
  - la pédagogie générale (98)
  - la philosophie de l'éducation (pour la fin finale)
  - la morale de l'éducation (pour la fin finale)
  - la sociologie de l'éducation (pour la fin prochaine et intermédiaire)
  - la psychopédagogie (pour la fin prochaine et immédiate)

2. les sciences qui étudient l'éducateur

- la psychologie différentielle (pour détecter l'éducateur)
- la formation des éducateurs
- l'évaluation des enseignants
- la formation permanente et continue

3. les sciences qui étudient l'éduqué

- la psychologie différentielle et génétique
- la pédagogie
- la psychopathologie
- la psychologie physiologique et biopédagogie
- la psychologie sociale
- la pédagogie spéciale (appliquée à tel type d'enfants)
- la démographie scolaire

4. les sciences qui étudient la forme de l'éducation

- au moins une parmi les autres sciences et techniques (pour enseigner)
- la psychopédagogie spéciale (des mathématiques, de l'éducation physique, ...)

5. les sciences qui étudient le temps de l'éducation

- l'histoire de l'éducation et de la pédagogie (le temps existentiel)
- la planification de l'éducation (le temps obligé)
- la psychologie appliquée (le temps souhaitable)

6. les sciences qui étudient l'espace de l'éducation

- la géographie de l'éducation
- la socio-pédagogie
- la législation, l'organisation et l'administration scolaires

7. les sciences qui étudient les instruments de l'éducation

- l'économie de l'éducation
- la construction scolaire
- la technologie psychopédagogique
- tests psychologiques - évaluation pédagogique - la docimologie
- les outils scolaires

8. les sciences qui étudient les méthodes de l'éducation

- la méthodologie générale et spéciale
- la didactique générale et spéciale

9. les sciences qui étudient l'éducation sous un de ses aspects par lequel plusieurs de ses éléments, et, ou conditions sont posés en même temps.

Voici les principales :

- la pédagogie philosophique (l'aspect philosophique de l'éducation)
- la pédagogie psychologique (l'aspect psychologique de l'éducation)
- la pédagogie sociologique (l'aspect social de l'éducation)
- la pédagogie géographique (l'aspect géographique de l'éducation)
- la pédagogie historique (l'aspect historique de l'éducation)
- la pédagogie économique (l'aspect économique de l'éducation)
- la pédagogie expérimentale (l'aspect scientifique de l'éducation)

On peut classer différemment les sciences de l'éducation; selon leurs méthodes qui sont, jusqu'à maintenant, au nombre de trois : la réflexion, la documentation et l'expérimentation. Naturellement, ces trois méthodes ne s'excluent nullement. Au contraire, elles s'attirent et se complètent. Donc, basées sur les méthodes employées, les sciences de l'éducation peuvent se diviser en trois groupes :

#### 1. les sciences réflexives

- la philosophie de l'éducation
- la morale de l'éducation
- la planification de l'éducation, etc.

#### 2. les sciences documentaires

- l'histoire de l'éducation et de la pédagogie
- la géographie de l'éducation
- la législation, l'organisation, et l'administration scolaire, etc.

#### 3. les sciences expérimentales

- la biopédagogie
- la psychopédagogie
- la sociopédagogie, etc.

Les analyses précédentes conduisent à deux remarques montrant les caractéristiques et la position des sciences de l'éducation.

1. les sciences de l'éducation sont extrêmement nombreuses. C'est leur pluridisciplinarité (100). Cela est très simple car, d'une part, toutes nos connaissances, quelles qu'elles soient, doivent être reçues et communiquées par l'éducation. D'autre part, chaque élément, condition,

qualité, aspect de l'éducation, qui sont nombreux, peuvent être l'objet d'une étude.

L'ensemble de tous ces éléments, ces conditions, ces qualités et ces aspects sera l'objet de plusieurs études. Pourtant, si nombreuses soient-elles, ces sciences étudient une seule réalité: l'éducation. Voilà leur unité. De ces deux caractéristiques découle la troisième. C'est l'interdisciplinarité qui met en lumière la dépendance et la relation étroite non seulement entre elles, mais aussi entre elles et les autres sciences, au moins en tant que forme de l'éducation. Ce sont ces trois caractéristiques fondamentales qui conduisent à les considérer comme partie intégrante des sciences humaines (101).

2. En ce qui concerne leur valeur, toujours avec les deux côtés inséparables: les aspects théoriques et les applications pratiques (et cela se manifeste même dans la signification des mots "éducation" et "pédagogie"), les sciences de l'éducation doivent être d'abord scientifiques, ce qui exige l'objectivité et l'universalité; en même temps, elles doivent être pratiques, ce qui vise l'utilité et l'application. Elles sont donc, comme affirme M. DEBESSE, "sciences appliquées" (102).

Les sciences précédentes nous montrent le développement et les résultats de la recherche pédagogique dans le domaine de la connaissance; au début, condensées dans la pédagogie avec différentes positions, elles ont abouti actuellement à une série de connaissances systématisées sous le nom de "sciences de l'éducation; le traité des sciences pédagogiques édité sous la direction de M. DEBESSE et G. MIALARET en 8 volumes, dont le premier parut en 1967 et le dernier en 1978, précise indiscutablement des modalités qui contribuent à la structuration de la recherche pédagogique. Mais, ainsi formées, ces connaissances ont-elles conféré aux sciences de l'éducation droit de cité au sein de l'Alma mater, en vue de former les jeunes chercheurs et, par la suite, de se développer? C'est ce que nous allons étudier maintenant.

## B. LES MODALITES EDUCATIVES

Les modalités éducatives de toutes recherches sont naturellement des circonstances, des facteurs qui les introduisent à l'enseignement. Parler de la structuration de la recherche pédagogique suppose donc indiscutablement un propos sur son enseignement. Aussi allons-nous essayer de décrire les conditions dans lesquelles les sciences de l'éducation ont été introduites à l'université comme enseignement officiel. Nous parlerons ensuite de leur fonctionnement.

### I. L'introduction des sciences de l'éducation à l'université comme enseignement officiel

A vrai dire, ce n'est pas seulement après les recherches de BINET ou les efforts continus des autres chercheurs et théoriciens que les sciences de l'éducation furent enseignées dans les universités françaises, car la pédagogie l'était déjà depuis longtemps. Pourtant, il faut noter qu'elle était toujours annexée à d'autres disciplines. Il faut attendre jusqu'aux résultats éclatants de la recherche pédagogique pour qu'elle le soit d'une manière autonome, officielle et équivalente aux autres, sous le nom des sciences de l'éducation.

#### a). L'enseignement de la pédagogie en France avant et au temps de BINET (103)

Dans cette période, l'enseignement de la pédagogie, en France, a connu, parmi d'autres, deux dates importantes: l'ouverture du petit séminaire de Saint-Charles à Lyon en 1624 par Ch. DEMIA et la création d'une chaire de pédagogie à la Sorbonne en 1887.

La première marque les premiers pas qui l'introduisent dans l'enseignement. Mais le but que visent les premiers pédagogues qui préconisent l'introduction de la pédagogie dans l'enseignement est tout à fait pratique. Il porte sur la formation des maîtres d'écoles. Ch. DEMIA, le promoteur de cette oeuvre, l'a indiqué clairement: "de même qu'on a réglé le clergé en établissant des séminaires, de même pour la formation des maîtres d'écoles, il est nécessaire d'établir une sorte de noviciat préparatoire; "un si simple emploi exigeant bien plus nécessairement un apprentissage que les autres arts" (104).

À la suite et sur le modèle de ce séminaire, en 1685, JB. de la SALLE (105) a ouvert à Reims le séminaire de maîtres d'école qui est sans

doute la préfiguration des écoles normales établies plus tard en 1794 (106), 1808 (107), 1879 (108), 1945 (109).

Attachée au but pratique de formation des maîtres d'école, la pédagogie est alors composée de recettes pratiques de l'art d'enseigner. Cela se voit très bien dans le contenu du programme du séminaire de J.B. de la SALLE.

Il se compose de deux points :

- a) "ôter aux nouveaux maîtres ce qu'ils ont et qu'ils ne doivent pas avoir;
- b) "leur donner ce qu'ils n'ont point et qu'il est très nécessaire qu'ils aient.

Ce qu'il faut ôter aux nouveaux maîtres c'est : 1. le parler, 2. l'activité, 3. la légèreté, 4. l'empressement, 5. la vigueur et la dureté, 6. l'impatience, 7. le rejet à l'égard de quelques-uns, l'acceptation des personnes, 8. la lenteur, 9. la pesanteur, 10. la mollesse, 11. l'esprit facile à abattre, 12. la familiarité, 13. la tendresse et les amitiés particulières, 14. l'esprit inconstant et journalier. 15. un extérieur dissipé, vague ou arrêté et fixé à une place.

Les choses qu'il faut faire acquérir sont : 1. la hardiesse, 2. l'autorité et la fermeté, 3. la retenue, 4. un extérieur grave, sage et modeste, 5. de l'attention sur soi-même, 6. de la conduite, 7. de la prudence, 8. un air engageant et gagnant, 9. du zèle, 10. de la facilité à parler et à s'exprimer nettement, avec ordre et à la portée des enfants qu'on enseigne" (110).

Le contenu de l'enseignement pédagogique dans la première école normale établie à Paris en 1794 n'est guère plus avancé, comme y a fait J. PALMERO la remarque que : "les rares leçons que donnèrent les grands professeurs désignés n'eurent jamais une allure pédagogique" (111).

Ce n'est plus le cas des écoles normales établies plus tard, dont le contenu de l'enseignement pédagogique est scientifiquement plus élargi et plus avancé. Nous n'avons qu'à considérer le programme en vigueur jusqu'en 1940 (112) et, surtout, celui de 1945 (113) à nos jours. Cela est dû au développement des sciences, dont la création d'une chaire de pédagogie à la Sorbonne en 1887 (114) marque la deuxième date très importante vis-à-vis de l'enseignement de la pédagogie en France, ainsi que de son cadre et de son niveau (elle est enseignée à l'université) comme de son but et de son contenu (elle est plus désintéressée et plus scientifique).

Cette chaire de pédagogie est occupée successivement par Henri MARION (1846-1896), Ferdinand BUISSON (115) (1841-1931) et Emile DURKEIM (1858-1917). Il en est aussi créé dans des universités de province comme à Bordeaux où enseigna Emile DURKEIM de 1887 à 1902, à Toulouse avec G. COMPAYRE, à Lyon dès 1885 avec R. THAMIN, puis Charles CHABOT, J. BOURJADE. Pour connaître le contenu de la pédagogie alors enseignée à l'université et sa méthode de recherche, il suffit de relire les principaux ouvrages de ces professeurs :

- MARION avec "leçons de morale" (116)
- BUISSON avec "Nouveau dictionnaire de pédagogie et de l'instruction publique" (117)
- DURKEIM avec "L'évolution pédagogique en France" et "Education et sociologie" (118)
- COMPAYRE avec "Histoire critique des doctrines de l'éducation en France, depuis le XVIème siècle" (119)

Selon G. MIALARET, les quatre aspects suivants sont mis en lumière dans le contenu, ainsi que dans la méthode : philosophique, morale, sociologique et historique. Il écrit "avec MARION, BUISSON, DURKEIM, c'étaient les fondements philosophiques, moraux et sociologiques de la pédagogie qui étaient développés... A l'université de Toulouse, G. COMPAYRE développait les aspects strictement historiques de la pédagogie" (120).

Voilà, dans l'ensemble, l'enseignement de la pédagogie en France avant et au temps d'Alfred BINET. Elle est alors animée par l'esprit rationnel qui, faisant prévaloir la philosophie, se fonde sur le raisonnement. Louis DUGAS l'a bien mis en relief dans l'article "caractères principaux de la pédagogie française" publié en 1926 : "la pédagogie d'un pays est caractérisée bien mieux par l'esprit qui l'anime, par le système d'idées auquel elle se réfère, que par des techniques qu'elle recommande ou qu'elle pratique. Cela est particulièrement vrai de la pédagogie française, profondément imbue de l'esprit philosophique. "Si on veut faire un exposé fidèle de cette pédagogie, il convient de donner à chacune des parties dont elle se compose : la philosophie, la science et la technique, son importance relative.

Or, dans l'esprit de la majorité des Français (les professionnels mis à part, et encore pas tous) la philosophie de l'éducation dépasse de beaucoup en importance, la science de l'éducation et sa technique ...

(La pédagogie française) accuse une grande place à la discussion des méthodes, elle a l'engouement des programmes nets, définis, clairs et tranchants.

Mais elle se sauve de l'absolu par la mobilité, la facilité au changement. Il est un point important sur lequel elle ne change guère : elle veut que le raisonnement ait toujours le premier rôle (121).

b) - Les contributions à l'introduction des sciences de l'éducation à l'université comme enseignement officiel

Quoi qu'il en soit, au début du siècle, un autre aspect de la pédagogie dite expérimentale naît au laboratoire de pédagogie normale de BINET, à l'école de la rue Grange-aux-Belles (122) qui se développe et oriente toute la pédagogie qui, avec le décret du 11.02.1967 (123), est introduite dans l'université comme un enseignement autonome, officiel et équivalent aux autres disciplines, sous le nom d'Unité d'enseignement et de recherche des sciences de l'éducation, aboutissant aux grades d'Etat: licence, maîtrise, et doctorat. Examinons maintenant les efforts les plus remarquables qui y ont contribué.

A l'introduction des sciences de l'éducation dans l'université comme enseignement officiel, plusieurs travaux se sont associés, parmi lesquels - sans compter ceux qui viennent de l'étranger et du <sup>mouvement</sup> international - créant partout des instituts des sciences de l'éducation - il faut noter particulièrement ceux de Th. SIMON, de BOURJADE et, surtout, de M. DEBESSE.

1) - Th. SIMON (1973-1961) (124)

Connaissant BINET depuis 1899 (125), Th. SIMON entra rapidement en collaboration étroite et intime avec lui ; leurs premiers travaux communs portèrent sur la céphalométrie. Celle-ci est suggérée par BINET (126) à SIMON comme l'objet de sa thèse de doctorat en médecine qui s'intitule : "documents relatifs à la corrélation entre le développement physique et la capacité intellectuelle (127). Aussi SIMON est-il invité à entrer à la Société dès 1901. A partir de cette date, leur collaboration devint inséparable dans les recherches au laboratoire-école aussi bien qu'à la Société dont plus tard, après la mort de BINET, SIMON fut le président pendant 49 ans, de 1912 à 1961 (128).

Si A. BINET n'a jamais enseigné, il faut bien noter cependant son influence sur l'opinion pédagogique française par ses conférences dans le cadre de la

Société et par ses publications d'un nombre considérable (129). Th. SIMON fut le premier en France à enseigner la pédagogie expérimentale et la psychopédagogie. Dès 1918, c'est-à-dire 7 ans après la mort de BINET, SIMON enseigne la psychologie et la pédagogie expérimentale aux élèves-maîtresses de la 3ème école normale d'institutrices des Batignolles. Ces enseignements, donnés "avec l'autorisation du Directeur général de l'Enseignement primaire, Paul LAPIE, et à titre d'essai, furent inscrits officiellement au programme de formation professionnelle des E.N. par l'arrêté ministériel du 25.11.1920; l'objet et le champ de ces disciplines furent également expliqués par SIMON à tous les directeurs et directrices, réunis en Assemblée Générale à la Sorbonne au début de 1921.

Par là, "devenant en quelque manière le premier professeur de psychopédagogie", (130) c'est également SIMON qui commença à donner un cours à l'école normale de Versailles dès 1922. Ce cours, il le poursuivit dans les deux écoles normales de la Seine jusqu'en 1940. D'ailleurs, en l'année scolaire 1926-1927, il organisa au laboratoire A. BINET des séances de démonstration en psychologie et de pédagogie expérimentale destinées aux instituteurs (131).

En ce qui concerne le supérieur, c'est au début de l'année 1920 que SIMON est associé aux préparatifs de l'ouverture de l'institut de pédagogie de la faculté des lettres de la Sorbonne. Cet institut, reprenant l'enseignement de la pédagogie supprimé en 1917 après DURKEIM, est inauguré le 20.01.1920 sous la direction conjointe de MM. DELACROIX et G. DUMAS.

Formé sur le modèle de l'institut J.J. ROUSSEAU créé en 1912 par BORET et CLAPAREDE, l'institut dépasse la chaire de pédagogie précédente en réservant une large place à la pédagogie expérimentale, dont Th. SIMON assure la direction des "exercices pratiques", réalisés au laboratoire A. BINET au profit de plusieurs dizaines d'étudiants.

## 2) - J. BOURJADE (1883-1947)

L'enseignement supérieur de la pédagogie, à peine introduit à Paris, est poursuivi avec beaucoup plus de succès à Lyon par MM. Charles CHABOT, Albert EHM et surtout Jean BOURJADE. Celui-ci est également un des promoteurs zélés de la pédagogie expérimentale en France et, dès son affectation à Lyon, au lycée Ampère, de 1919, participe activement au travail de la filiale de la société établie dans cette même ville dès 1909, sous l'impulsion de Ch. CHABOT, alors professeur de science de l'éducation à la faculté des lettres de Lyon (132).

A sa mort, en 1924, BOURJADE reprendra sa chaire et y professera jusqu'à la retraite, en 1945.

En même temps, il assurera des cours à l'Institut de recherche et d'applications psychologiques, créé par l'arrêté du 5.03.1943 et placé sous la direction de M. Albert EHM (133).

Cet institut est transformé en Ecole pratique de psychologie et pédagogie, par le décret du 3.11.1945 et il en assume la direction. L'école prend le statut d'un institut d'université, attaché à l'université de Lyon et prépare aux diplômes suivants (134) :

1. le diplôme général d'études psychologiques et pédagogiques (DGEPP), préparé en 2 ans.
2. le certificat d'études supérieures de psychologie et de pédagogie (préparé en 1 an, il compte comme certificat à option pour la licence dite moderne).
3. les certificats d'études supérieures de psychologie et de pédagogie (spécialités) comportant parfois des stages pratiques
4. le certificat d'aptitude à l'inspection primaire et à la direction des écoles normales (CAIP)
5. le certificat d'aptitude pédagogique (CAP)
6. le certificat d'aptitude à l'enseignement des anormaux (CAEA)

En ce qui concerne les recherches, mise à part les expériences qu'elle suit de près dans des sixièmes nouvelles et à l'école publique de Vaux en Velin, placée sous son autorité technique, l'EPPP fait fonctionner un service de consultation pour les élèves et crée, en 1945-1946, en accord avec le bureau universitaire des statistiques, le centre médico-psycho-pédagogique de Lyon.

L'école se présente à la fois comme un centre d'études et de recherches, et comme un centre de documentation et liaison. C'est ainsi qu'elle a reçu des matériels, ouvrages (135) et relations appartenant au Musée pédagogique de Paris (136). Elle est le siège du Cercle d'Etudes Pédagogiques de l'Association Nationale des Educateurs des classes nouvelles de l'enseignement du Second degré, et de la section du Rhône des Groupes Français d'Education Nouvelle.

Il convient également de noter les publications abondantes de l'institut, dont la plupart sont des cours et des conférences.

J. BOURJADE assume la lourde charge de la direction de toutes ces activités jusqu'à sa mort en 1947 (137). Ses efforts sont indéniables, mais il est

aussi récompensé par des résultats sensibles. A ce propos, les paroles du doyen DUGAS sont très justificatives : "J. BOURJADE se donna de tout coeur à cette fondation qu'il voulait ample, moderne, réellement adaptée aux exigences multiples auxquelles elle devait répondre. Déjà les résultats récompensent son effort : l'école pratique de psychologie et de pédagogie, en plein essor, apparaît en France comme une organisation unique ouvrant des voies nouvelles (138).

### 3). M. DEBESSE

Ainsi, nous voyons que l'enseignement de la pédagogie, grâce aux efforts de plusieurs, avance aussi bien au point de vue de contenu que du niveau d'enseignement. Avec Th. SIMON, qui reste principalement au niveau des écoles normales, il porte sur la pédagogie expérimentale et la psycho-pédagogie, donc principalement sur les résultats obtenus au laboratoire de la rue Grange-aux Belles; avec J. BOURJADE, il s'est élevé au niveau de l'enseignement supérieur, conduisant déjà à des diplômes professionnels, et son contenu dépasse les connaissances déjà acquises, vu que sont entreprises diverses recherches. Pourtant, une observation de M. DEBESSE met en garde: "Traî-tée souvent avec dédain dans les milieux universitaires, la pédagogie n' avait pas en France, hier encore, droit de cité au sein de l'Alma Mater". Ce même auteur écrit encore "Il a fallu attendre 1967 pour qu'elle soit reconnue comme une discipline à part entière dans les facultés, c'est-à-dire pour qu'elle bénéficie d'un cycle d'études conduisant à une licence et à une maîtrise (139)". Cette oeuvre est le résultat de beaucoup d'efforts, parmi lesquels ceux de M. DEBESSE sont indéniablement les plus importants, et ont "joué" depuis 1945 pour l'implantation en France des sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur (140).

Ses efforts se voient/déjà dans ses enseignements et activités au sein des E.N., où il travaille immédiatement après ses études à l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, de 1923 à 1925, et dans l'Académie de Strasbourg. A son retour de captivité, il y est nommé professeur de psychologie pédagogique à la faculté des lettres et assume la direction de l'institut de psychologie et la codirection du centre psychologique pour enfants inadaptés.

Mais c'est surtout dès sa nomination à la Sorbonne en 1958 que ses efforts se manifestent nettement et assidûment. Voici les grandes lignes de ce qu'il m'a raconté au cours d'une causerie personnelle, au mois de mai 1974.

Au mois de février 1958, c'est en enseignant à Strasbourg à la chaire de pédagogie et de psychologie de l'enfant que M. DEBESSE fut nommé à la Sorbonne, à la chaire de pédagogie. La raison de cette nomination est double; l'une est négative: la négligence de l'enseignement de la pédagogie, alors confié à M. PIAJET, qui s'intéressait plutôt à la psychologie de l'enfant; l'autre est positive: le besoin d'un enseignement de la pédagogie. Donc, la mission confiée à M. DEBESSE était d'assumer l'enseignement et la recherche. Il n'est pas inutile de noter que, par cette mission, la pédagogie était séparée dès lors de la psychologie de l'enfant.

En ce temps-là, en effet, en France comme partout, elle était soit rattachée à la philosophie, soit liée à la psychologie de l'enfant, ce qui montre son statut d'infériorité par rapport à d'autres disciplines. En réalité, cette mentalité n'était qu'un effet de la méfiance du milieu intellectuel et de la société à son égard. Par là s'explique le retard de la France par rapport à d'autres pays comme les Etats-Unis, l'Angleterre ou l'Allemagne. Il est évident qu'il faut y ajouter, comme un autre facteur, la centralisation du système éducatif.

Devant cette triple difficulté, à savoir l'infériorité, la méfiance du milieu et le retard de la pédagogie, M. DEBESSE a pensé à un remède à triple portée: l'exigence de l'égalité, la valeur du travail et la formation des spécialistes.

L'exigence de l'égalité vise la faculté. A sa nomination à la chaire de pédagogie, M. DEBESSE n'avait ni laboratoire, ni collaborateurs, ni même salle de cours. A son avis, il était incompréhensible et défavorable que la pédagogie, en tant que chaire, fut considérée comme annexe, provisoire, ou non nécessaire, à côté des autres chaires grandioses. Il a donc posé une condition à la faculté en disant: "Je me retire à Strasbourg; je n'enseigne que lorsque je dispose des choses nécessaires".

L'exigence de valeur du travail concerne les étudiants et a un double aspect: méthodologique et psychologique. Le premier conduit les étudiants soit au contact avec la réalité, par l'observation, soit à l'influence de l'intra-relation, par la discussion, soit à la rectitude scientifique, par l'expérimentation contrôlée. Le deuxième anime le travail des étudiants: la pédagogie n'a de raison d'être que dans la mesure où elle engendre des travaux de valeur; il faut donc être juste, complet, précis, dépourvu de banalité et de verbalisme.

La formation des spécialistes tend à rattraper le retard de la France en matière d'éducation, le principe est qu'un groupe de spécialistes de haute valeur, bien formés, vont former à leur tour, d'autres spécialistes. C'est la formation des formateurs.

Pour atteindre ces buts, les efforts étaient planifiés en trois domaines principaux : le travail, le recrutement des collaborateurs et la diffusion des informations.

Le travail comprend l'enseignement et la recherche. Or, jusqu'à cette époque, tous les enseignements de la faculté de lettres se font exclusivement par la conférence magistrale, y compris la psychologie de l'enfant. Il faut être plus exigeant et plus actif, en ajoutant quelque chose de plus. Il s'agit de stages d'observations des enfants dans les écoles. Pour y arriver, M. DEBESSE lui-même, grâce à ses relations amicales, en a obtenu l'autorisation pour ses étudiants auprès des directeurs.

Une fois ces opérations faites, il faut les analyser, d'où la nécessité de l'ouverture d'un laboratoire, qu'il a créé en 1961. Ce sont des cours et des stages qui initient ceux qui débutent dans les sciences de l'éducation. En ce qui concerne ceux qui sont déjà initiés et veulent encore se perfectionner, il convient de les former par une sorte de séminaire, que M. DEBESSE lui-même introduit encore dans les universités françaises, comme essai dès 1958, et officiellement en 1959. Pour les gens de valeur, il suffit de les aider <sup>de plus</sup> / loin : C'est la direction de thèse (141).

Cette tâche de diriger les thèses, pour lui, est la plus lourde (plus lourde que les cours), d'une part parce que les thèses sont très nombreuses (142), d'autre part parce qu'il y montre une grande exigence personnelle.

Pour accomplir ces travaux, M. DEBESSE porte une grande attention / <sup>au choix de ses</sup> collaborateurs, dont les premiers sont Mlle CHILAND, puis MM. VIAL et LEON.

Les travaux engagés dans l'U.E.R. sont principalement diffusés dans le "Bulletin du Laboratoire de pédagogie de la Sorbonne".

Ces efforts aboutissent à des résultats très consolants : le nombre des auditeurs augmente sensiblement; pour certaines conférences, les 2 500 places de l'auditorium sont occupées. L'opinion devient moins défavorable grâce aux recherches de grande valeur présentées au public. Les spécialistes sont formés en fonction des autres instituts et organismes. Mais le résultat par lequel le nom de M. DEBESSE reste attaché à l'enseignement des sciences de l'éducation en France et que lui-même apprécie le mieux, c'est la création de la licence et la maîtrise, aboutissant au doctorat des sciences de l'éducation, par le décret n° 66.42 du 22 juin 1966 (143).

et, surtout, par l'arrêté du 2 février 1967 (144).

II - Le fonctionnement de l'enseignement des sciences de l'éducation au sein des universités françaises

a) - Les établissements où les sciences de l'éducation sont enseignées.

A l'issue des décret et arrêté de 1967, en cette même année, trois universités sont autorisées à organiser l'enseignement des sciences de l'éducation : Paris, Bordeaux, Caen, que rejoignent par la suite : Nanterre, Vincennes, Lyon, Toulouse, Grenoble, Lille, Tours et Nancy (145).

A notre connaissance, à l'heure actuelle, le rapport de M. LEON (146) élaboré d'après une enquête de l'Association des enseignements des sciences de l'éducation en 1970, semble le seul document de valeur informant de l'enseignement des sciences de l'éducation dans des universités françaises. Selon celui-ci, l'état de la situation est le suivant :

1. U E R où l'on peut préparer la licence et la maîtrise des sciences de l'éducation. Elles sont au nombre de huit :

• Paris V (René DESCARTES)

UER de Sciences de l'Éducation  
38, rue Serpente - 76 006 PARIS

• Paris VIII - (Vincennes)

UER de Psychologie et Sciences de l'Éducation  
Route de la Toujelle - 75 012 PARIS

• Paris X - (Nanterre)

UER de Sciences psychologiques et de Sciences de l'Éducation  
200, avenue de la République - 92 NANTERRE

• Bordeaux II

UER de Sciences sociales et psychologiques  
Domaine universitaire - 33 PESSAC TALENCE

• Caen

UER d'Information et de Sciences de l'homme  
Institut des Sciences de l'Éducation  
Esplanade de la Paix - 14 CEAN

• Grenoble

UER de Psychologie, Institut de Psychologie  
2, rue Très-Cloîtres - 38 GRENOBLE

. Lyon II

UER des Sciences psychologiques, sociologiques, ethnologiques et  
pédagogiques  
72, rue Pasteur - 69 007 LYON

. Toulouse

UER des Sciences du comportement et de l'Education  
4, rue Albert Lautman - 31 TOULOUSE

2. UER où l'on enseigne certaines disciplines pédagogi-  
ques sans délivrer la licence ou la maîtrise de sciences de l'éducation.  
Elles sont au nombre de deux (148) :

. Paris VII

UER de didactique des disciplines scientifiques (enseignement post-  
licence)  
O.P.E., Tour 13, 2 place Jussieu - 75 005 PARIS

. Lille III

UER de psychologie et Sciences sociales (C4 de psychologie pédagogi-  
que dans le cadre de la maîtrise de psychologie)  
9, rue Auguste Angellier - 59 LILLE

A cette liste trop courte, MM. JUIF et DOVERO (149) dans une oeuvre édi-  
tée en 1972 pp. 198 - 240, comme guide des étudiants en sciences pédago-  
giques, ont ajouté un bon nombre d'instituts spécialisés où les études  
touchent aux sciences de l'éducation sans en délivrer les diplômes, comme :

. L'institut de Psychologie de Tours qui organise en 1970 - 1971 :

- cours et travaux pratiques destinés à des instituteurs se destinant  
à l'enseignement des enfants inadaptés;
- cours et travaux pratiques préparant au certificat d'aptitude à l'  
inspection des écoles maternelles et à l'inspection primaire;
- préparation du "diplôme universitaire" de psycho-sociologie de  
l'éducation;
- préparation du C4 de psycho-sociologie de l'éducation.

. L'institut de psychologie de l'université de Paris V

(28, rue Serpente - 75 006 PARIS), dont les diplômes suivants touchent  
largement les sciences de l'éducation.

- le diplôme de psychologie pathologique
- le diplôme de psychologie scolaire
- le certificat de formation aux techniques prospectives

. L'école de psychologues praticiens 21, rue d'Arras - 75 006 PARIS

de l'institut catholique de Paris dont quelques carrières de psycholo-  
gie préparées exigent l'étude des sciences de l'éducation.

. L'institut de psychologie, de sociologie et de pédagogie de l'univer-  
sité de Lyon, 47-49, rue Philippe-de-Lassalle - 69 004 LYON

- 24 -

A propos de cet Institut, les renseignements de MM. JUIF et DOVERO ne sont pas complets, car il assure aussi :

a) - à titre transitoire et pour une catégorie d'étudiants en voie d'extinction, une formation de psychologie de base;

b) - des formations spécialisées, sanctionnées par des diplômes d'Université ou d'Etat, en vue des fonctions suivantes : psychologue praticien; sociologue praticien; instituteur spécialisé pour les enfants sourds, demi-sourds et malentendants; éducateur spécialisé pour l'enfance et l'adolescence inadaptées; conseiller d'orientation scolaire et professionnelle.

c) - la préparation au concours national du Certificat d'Aptitude à l'Inspection primaire (CAIP) et au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement dans les Ecoles Mixtes et les classes d'Application.

d) - il contrôle et sanctionne les enseignements donnés au Liban par la Mission culturelle pour la formation pédagogiques des jardinières d'enfants et des maîtres de l'enseignement primaire des écoles d'expression française.

Mais l'Institut assure en même temps l'enseignement des sciences de l'éducation, et cela depuis 1969, en qualité d'UER des sciences psychologiques, sociologiques, ethnologiques et pédagogiques de l'Université Lyon II, signalée plus haut par M. LEON (150)

- . L'institut de psychologie de Toulouse 4, rue Albert Zautmann 31 TOULOUSE dont surtout, le diplôme universitaire de psychopédagogie donne une place aux sciences de l'éducation.
- . L'Institut National de Formation des Adultes Parc de Sanrupt 54 NANCY dont une des missions est d'initier les enseignants aux principes et aux méthodes de la pédagogie des adultes, relève sûrement les sciences de l'éducation.
- . L'Institut des Sciences de l'éducation 40, rue La Bruyère 75 009 PARIS Les sciences de l'éducation y sont enseignées dans la mesure de la mission de l'Institut : la formation et le perfectionnement du personnel enseignant selon les méthodes très modernes.
- . L'Institut de formation et d'études psychologiques et pédagogiques 4, rue Brunet 75 017 PARIS, dans lequel, en vue des cycles de stages interprofessionnels de formation psychologique à l'intention des professions pédagogiques et sociales, il est évident que les sciences de l'éducation y participent.

Pour être plus complet, nous croyons qu'il faut encore ajouter deux autres UER ou instituts où "on enseigne certaines sciences pédagogiques sans délivrer la licence ou la maîtrise des sciences de l'éducation". Le premier, ce sont les écoles normales, écoles normales supérieures, ou autres UER, instituts ou écoles où la formation des praticiens de l'éducation est assurée : aussi bien instituteurs, professeurs, conseillers, éducateurs, animateurs ... qu'administrateurs : inspecteurs...

Le deuxième, ce sont des U E R où l'enseignement des sciences de l'éducation n'est pas du tout assuré; mais les études qui y sont faites aboutiront à des problèmes éducatifs. Ainsi, on rencontre des thèses de doctorat non seulement de sciences humaines, mais aussi de sciences économiques, politiques ou législatives, plus rarement de sciences exactes, qui traitent de l'éducation, bien sûr selon leurs approches propres.

3. UER où on se propose d'enseigner les sciences de l'éducation. Elles sont au nombre de trois.

. Paris XIII (Saint-Denis Villetaneuse)

UER de lettres et Sciences Humaines (on envisage de créer une licence de Sciences de l'éducation).

. Aix-Marseille I

UER de psychologie 27, avenue Robert Schumann 13 AIX-EN-PROVENCE  
(on envisage de créer un institut de pédagogie didactique où l'enseignement serait assuré par des psychologues, des mathématiciens et des physiciens.

. Rouen : UER des Sciences du Comportement et de l'Education

76 MONT-SAINT-AIGNAN

(on envisage de créer, soit la maîtrise de Sciences de l'Education, soit un C4 de psycho-pédagogie dans le cadre de la maîtrise de psychologie).

4. U E R où un enseignement de pédagogie ou de psychopédagogie est assuré par d'autres universités dans le cadre de la préparation du D.U.E.L. de psychologie ou de sociologie.

Ainsi, à travers l'étude de M. LEON que nous venons d'exposer et à laquelle nous ajoutons quelques remarques, nous voyons que l'enseignement des sciences de l'éducation est assuré de deux manières :

- a. soit complète et aboutissant à des diplômes de licence, de maîtrise et de doctorat des sciences de l'éducation;
- b. soit complémentaire à d'autres enseignements. De cette manière, on trouve des formes différentes :
  - complémentaire des D.U.E.L. de psychologie et de sociologie
  - complémentaire de la maîtrise de psychologie
  - complémentaire des disciplines scientifiques sous l'aspect de leurs didactiques
  - complémentaire des formations différentes où l'intérêt éducatif est important.
  - complémentaire de la formation des enseignants, inspecteurs
  - apparaissant dans d'autres disciplines dont le problème touche l'éducation.

b) - L'organisation de l'enseignement des sciences de l'éducation

Pourtant, quand nous parlons de l'enseignement des sciences de l'éducation, nous entendons surtout la manière dont elles sont enseignées le plus complètement et le plus indépendamment possible. Or, parmi toutes les universités et tous les instituts concernés, c'est uniquement l'université de Paris V, René DESCARTES (151) qui possède une UER des sciences de l'éducation complète, unique et autonome. Il faut donc en étudier concrètement l'organisation.

En se proposant d'exercer une réflexion critique concernant les rapports entre la pédagogie et la société, avec une équipe nombreuse d'enseignants, tout en assurant la collation des grades (licence, maîtrise, différents doctorats), cette UER assure les fonctions suivantes :

- formation de spécialistes et de chercheurs dans les différents domaines des sciences de l'éducation, en union interdisciplinaire avec différentes UER
- organisation de recherches dans les divers domaines des sciences de l'éducation
- participation à des actions d'innovation et de développement dans certains secteurs éducatifs (152)

Si nous nous bornons à l'enseignement, en voici les divers niveaux:

1. Enseignements du premier cycle (153)
2. Les U.V. proposées pour les deux certificats de licence (154)
3. Les U.V. proposées pour les deux certificats de maîtrise (155)
4. La formation continue des éducateurs et des formateurs
5. Complément aux autres maîtrises pour les étudiants qui souhaitent recevoir une formation en sciences de l'éducation
6. Préparation aux doctorats

En regardant ainsi l'enseignement des sciences de l'éducation, il est facile de se rendre compte du rôle important qu'y joue la recherche pédagogique et, inversement, de celui de ces sciences dans la recherche et la pratique éducatives. Non seulement elles sensibilisent les futurs professeurs en vue d'une première information et d'une orientation professionnelle et initient les étudiants (dans le domaine de l'éducation) et les spécialisent dans un aspect de l'éducation, mais aussi elles dirigent ces derniers vers la recherche. Ce sont là les trois niveaux d'enseignement que les UER des sciences de l'éducation existantes comportent, tout en étant conscientes des débouchés possibles (156) et des finalités (157) à atteindre.

On peut dire ainsi que, après la systématisation des connaissances découvertes par la recherche pédagogique pour constituer les sciences de l'éducation, les efforts pour introduire celles-ci dans l'enseignement contribuent indéniablement au développement de la recherche pédagogique et à sa structuration. D'une part, ils garantissent la formation des chercheurs et, par là, ils informent le public des découvertes, tant théoriques que pratiques. D'autre part, ils peuvent ouvrir de nouvelles perspectives parmi lesquelles, l'élaboration d'une nouvelle conception de l'éducation - qui n'en est qu'à ses débuts - semble des plus prometteuses.

Mais à ces modalités scientifiques et éducatives correspond-il un certain nombre de modalités administratives contribuant, elles aussi, à la structuration de la recherche pédagogique ?

## C - MODALITES ADMINISTRATIVES

Les dernières, et peut-être les plus importantes et décisives, pour structurer la recherche pédagogique, ce sont les modalités administratives. Car ce sont celles-ci qui donnent à la recherche pédagogique un statut parmi les autres branches de la recherche. Ceci suppose une prise de conscience de l'administration et une organisation des institutions de recherche.

### I - La prise de conscience de l'administration

Nous avons déjà évoqué la mentalité assez hostile de l'administration à la recherche pédagogique. Mais, pour hostile qu'elle soit, l'administration a dû finalement la reconnaître. Essayons de voir pourquoi et comment.

a) - " Il y a en France, comme dans la plupart des pays occidentaux, une crise profonde du système éducatif " (158). Cette crise ne résulte pas seulement " des attitudes et des jugements ( des enseignants, des élèves et des parents d'élèves ) qui caractérisent de façon objective la crise reconnue du système éducatif français ", mais aussi des études objectives qui affirment que " l'école française est inadaptée " ( 159).

Tel est le propos de Louis LEGRAND, fondé sur des études riches et actuelles, formulé en 1977. Mais, avant lui, beaucoup d'autres ont signalé cette inadaptation que Guy AVANZINI a résumée dans deux études récentes : immobilisme et novation dans l'éducation scolaire (160) et introduction aux Sciences de l'éducation (161).

En face de cette " crise de la société, crise de l'enseignement (162) " plusieurs propositions ont été tentées en vue de l'améliorer. Analysant ces propositions dès 1935, R. BUYSE les avait regroupées en trois tendances principales : tendance empirique, tendance expérimentée et tendance expérimentale. Pour être raisonnable et efficace, on doit reconnaître la troisième tendance comme la meilleure. C'est ce que le même auteur a affirmativement évoqué en écrivant (163) : " La pédagogie, dans sa lente évolution, semble avoir franchi une série d'étapes : partie d'une empirisme tâtonnant et hasardeux, elle a été vivifiée par les impulsions fécondes de l'esprit philosophique ou les éclairs de génie des grands intuitifs; elle obtient de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires."

Il n'en reste pas moins vrai que, pour être pleinement elle-même, elle continuera à s'alimenter simultanément aux diverses sources que nous avons signalées : l'empirisme des praticiens, l'inspiration des novateurs, la vision synthétique des philosophes, le contrôle précis des savants.

" Cette conception éclectique lui permettra d'utiliser, selon ses besoins, les réussites heureuses de la chance, les intuitions géniales de l'imagination créatrice,

les systématisations de la raison raisonnante, mais tout cela sera subordonné au contrôle lucide de l'esprit scientifique qui observe, mesure, critique et, en fin de compte, seul permet de conclure".

Les auteurs actuels ne pensent pas autrement. J. HASSENFORDER "après avoir dégagé quelques uns des facteurs qui entraînent l'innovation" a dû affirmer que "la transformation de l'enseignement s'appuie actuellement sur l'innovation de la recherche" (164). Guy AVANZINI, après avoir analysé les raisons de l'immobilisme, après avoir démontré les relations entre la didactique et la politique, après avoir critiqué quelques types de mutation de la didactique, a dû conclure : "il est raisonnable de soutenir que, parmi les éléments qui joueraient efficacement en faveur du salut et de l'essor de l'école, figurerait sa capacité éprouvée de présenter des méthodes dont la portée eût déjà été démontrée. Pour que ses fins intrinsèques soient honorées et elle-même consacrée à leur service, il lui faut s'avérer susceptible de les atteindre. On ne saurait lui reprocher de les viser, puisqu'elles sont incluses dans sa nature, mais on est fondé à déplorer qu'elle les manque faute de moyens appropriés; c'est dire combien il lui revient de prévoir ceux-ci et, à cet égard, de valoriser la recherche expérimentale, si complexes et délicates que soient les procédures auxquelles elle aurait à recourir en ce domaine" (165).

b) - Ainsi voit-on la primauté de la tendance expérimentale sur les deux autres. Cette primauté est-elle suffisante pour convaincre l'administration ? Une observation de Guy AVANZINI est très significative à ce propos; il écrit "Assurément, on pourrait d'abord attribuer cette dyschromie à un désintérêt de l'Administration centrale et reprocher à celle-ci de n'avoir ni exploité les conclusions des démarches scientifiques en vue de remanier les plans d'études ou de modifier les Instructions officielles, ni même adhéré à l'idée que la réforme dût suivre l'investigation méthodique et celle-ci, tout en lui étant antérieure, entraîner celle-là. De même néglige-t-elle d'informer vraiment les instituteurs des résultats obtenus par les organismes spécialisés dont, au demeurant, la plupart ignorent l'existence et les modes d'intervention. Aucune structure de communication n'étant prévue, les uns et les autres restent isolés" (166).

En réalité, l'administration ne pouvait pas rester si indifférente vis-à-vis de la recherche pédagogique, quoique sa scientification qui est pourtant une raison intrinsèque et fondamentale de sa valeur, ne soit pas arrivée à la convaincre de son efficacité; c'est une autre raison, plutôt extrinsèque, qui l'a influencée. Il s'agit de la mentalité, qui s'intéresse de mieux en mieux à l'approche expérimentale. C'est ce que J. HASSENFORDER appelle "un climat favorable à l'innovation" (167) qui résulte de plusieurs facteurs : "l'évolution des mentalités particulièrement sensible dans la jeunesse, les tendances égalitaires et les exigences sociales qui poussent à la démocratisation de l'enseignement, le développement scientifique et l'expansion des connaissances, l'apparition de nouveaux moyens de communication, les aspirations des enseignants eux-mêmes" (168), ce climat est tellement opérant que certains

auteurs croient que l'expérimentation qui mène à des innovations est irréversible. M. Guy AVANZINI a bien écrit, en parlant de ces auteurs : "A en croire certains, c'est depuis longtemps que le problème serait résolu et la modernisation réalisée : ainsi, les instructions officielles de 1923 affirment-elles sur un mode euphorico-emphatique que la méthode active, dont elles proclament vigoureusement le bien fondé, est déjà en vigueur. Quant à MM. HUBERT et GOUHIER, après avoir rappelé combien Alfred BINET en désirait l'adoption, ils assurent que "ce souhait est accompli" et GAL partage leur sentiment. De même, évoquant plus récemment le travail par groupes préconisé par M. COUSINET, Mme. CHERON - THIVET le déclare-t-elle qualifié "dans un bon nombre de classes". Aujourd'hui, la multiplication apparente des innovations tend à remplacer cette conviction. De nombreux membres du corps enseignant, tant privée que public, fréquentent en effet stages ou réunions prévus à leur intention par des associations d'extension et d'audiences diverses, comme Enseignement 70, les C.R.A.P., les Rencontres Pédagogiques ou l'I.C.E.M. De la pédagogie sauvage : aux initiatives de l'administration centrale, le même désir de renouveau semble se manifester selon les modalités les plus variées; qu'il s'agisse de l'intervention des appareils de l'audio-visuel ou de l'essor de la technologie, de la modernisation de la didactique en mathématiques ou de l'ouverture des I.R.E.M., des incidences de la linguistique sur la conception de la formation grammaticale ou des projets de constitution l'I.R.E.L., des essais de bilinguisme et des laboratoires de langues ou de l'enseignement programmé ou assisté par ordinateur, enfin des membres préconisés par des organismes privés de recherche ou par les départements spécialisés de l'I.P.N., puis de l'I.N.R.D.P., des C.D.R.P. et des universités, ne voit-on pas partout essais et innovations ? Et le Ministère de l'Education Nationale n'a-t-il pas cristallisé et consacré ce mouvement lorsque, après avoir, à plusieurs reprises convoqué des commissions et annoncé des mesures qui n'ignoraient point le problème des méthodes, il a réformé la notation, décidé une "rénovation pédagogique" globale, instauré le "tiers-temps", prévu de recyclage ?

"C'est pourquoi, aux yeux de certains, une transformation irréversible est engagée. Ainsi MM. PORCHER et FERRAN estiment-ils que 1969 doit marquer le début d'une véritable renaissance de l'enseignement primaire "si inéluctable que "le choix des méthodes ne peut plus... être entièrement libre" et "qu'elle impose certaines méthodes et en exclut certaines autres"; l'extension des procédures actives leur paraît garantie de même que les recherches en cours dans le domaine de l'enseignement de la langue "en promettant pour les années à venir une réforme fondamentale". Plus optimiste encore, M. TRONCHERE assure que " un peu partout, on voit naître des groupes d'études, de travail, des chantiers " et se félicite des " nouveautés qui se font jour de plus en plus dans le domaine de la scolarité élémentaire ; il conclut que, après trois quarts de siècle d'une stabilité , sinon d'une stagnation , due aux instructions officielles de 1887 , un remaniement presque révolutionnaire est en cours . Et , tout en notant

combien leur rythme est plus lent en France qu'à l'étranger, M. HASSENFORDER croit aussi que les " innovations " se multiplient et esquissent un changement global " (169).

Cela dit, nous ne voulons pas dire que la faveur dont la recherche bénéficie actuellement garantit nécessairement le progrès de l'esprit scientifique car, comme l'a bien signalé le même acteur, beaucoup de questions restent encore à se poser (170). Ce que nous voulons observer, c'est que cette évolution de la mentalité a joué un rôle dans la prise de conscience de l'administration à l'égard de l'utilité de la recherche en vue de l'amélioration éducative. Les décrets et les lois que nous allons analyser le confirment. D'ores et déjà, il est suffisant de mentionner le développement des publications et des institutions de recherche que nous avons étudié aux chapitres 1 et 5.

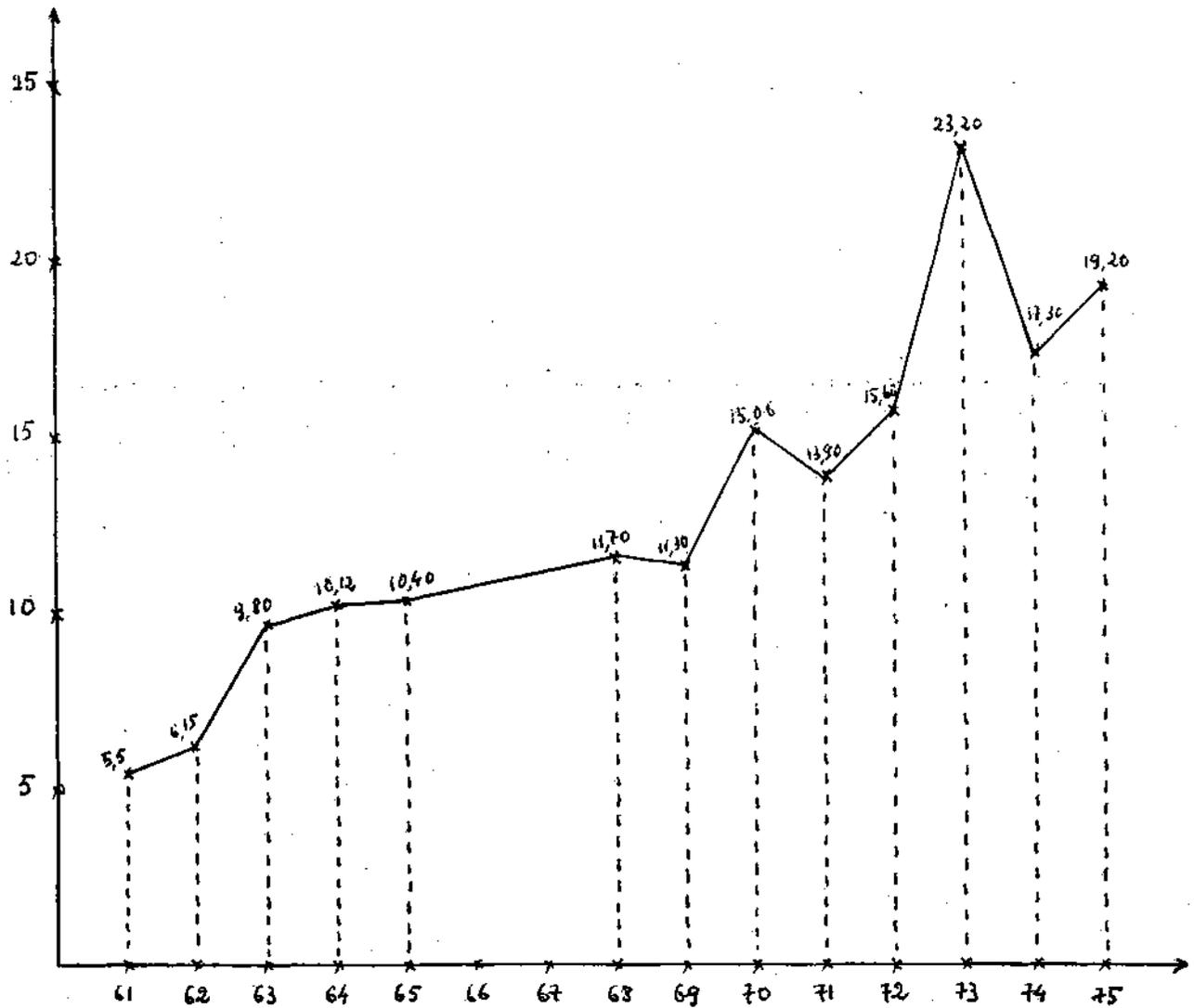
c) - Un autre facteur, extérieur, caractéristique de notre siècle, va jouer un rôle décisif vis-à-vis de l'administration. Nous voulons parler de la pénétration des informations étrangères, notamment américaines.

Etudiant " l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1965 à 1975 " (171), notre étude a bien montré qu'il existe (172). Dans le domaine des revues, un critère en est la fréquence des articles qui traitent d'un sujet propre à l'éducation à l'étranger; leur dépouillement dévoile une montée assez régulière.

En 1961, 5,55% des articles traitent d'un sujet en rapport avec la pédagogie étrangère; 6,15% en 1962; 9,80% en 1963; 10,12% en 1964; 10,40% en 1965; 11,70% en 1968. Si en 1969 la mesure de l'intérêt tombe à 11,30%, en 1970 elle monte jusqu'à 15,06%. De nouveau l'intérêt tombe en 1971 à 13,90%, mais les deux années qui suivent, il remonte jusqu'à 15,60% en 1972 et jusqu'à 23,20% en 1973. C'est selon ce même rythme montant et descendant que l'intérêt retombe en 1974 à 17,30% pour remonter à 19,20% en 1975.

De toute façon, le pourcentage " plancher " monte constamment : l'évolution est donc ascendante dans son ensemble, comme le montre bien la figure ci-jointe ( voir page 332 ).

En ce qui concerne les livres, le taux de l'intérêt est aussi varié. Il dépend des documents dépouillés : plus élevé dans les comptes-rendus que dans les bibliographies. D'après la bibliographie M. VAN QUANG (173), le nombre de livres intéressant les réalisations étrangères, qui sont soit traduits des langues étrangères, soit édités par des organismes non français, soit relatifs aux réalisations étrangères, évolue faiblement pendant les années cinquante 4,5% en 1956 ; 0% en 1957 ; 7,69% en 1958 ; et 0% en 1959 ; puis monte pendant les années soixante : 15,15% en 1960 ; 16,66% en 1961 ; 15,27% en 1962 ; 33,33% en 1963 ; 16,64% en 1964 ; 33,57% en 1965 ; 24,73% en 1966 ; 38,12% en 1967 ; 28,00% en 1968 ; 30,60% en 1969 ; et descend pendant les



évolution de l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1961 à 1975

années soixante-dix : 15,54% en 1970 ; 15,34% en 1971 ; 10,37% en 1972 ; 5,08% 1973 et 0% en 1974.

La même évolution est confirmée par l'analyse des comptes-rendus des livres dans la revue " La revue française de pédagogie ", quoiqu'elle ait un taux plus élevé : montante pendant les années soixante : 100% en 1965; 55,55% en 1966; 60,78% en 1967; 66,66% en 1968; 62,22% en 1969; et descendante pendant les années soixante-dix : 66,66% en 1970; 68,08% en 1971; 53,33% en 1972; 41,30% en 1973; 15,00% en 1974; et 0% en 1975. Une question est donc en suspens : la descente des années soixante-dix est-elle réelle ou ne résulte-t-elle pas d'un décalage entre la publication d'un livre et son enregistrement dans les bibliographies ou son analyse dans les comptes-rendus ? Un sondage analysant les livres recensés dans " les livres de l'année " de 1965, 1970 et 1975 affirme la même évolution : 29,8% en 1965, 28,06% en 1970 et 24,34% en 1975. De même, on voit la même évolution en faisant la liste des auteurs étrangers qui bénéficient de plus de 5 références dans les deux traités : le " traité de pédagogie générale " de René HUBERT, édité en 1946, cite une proportion des auteurs étrangers (41,93%) plus grande que les tomes 2,3,4,5,6 du " traité des sciences pédagogiques " ( 37,77%), édité à partir de 1969 (174).

Ainsi, l'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française est chose indéniable.

Dans le domaine des livres, il est sensible à partir de 1963 tandis que dans celui des articles de revues, c'est seulement à partir de 1970 qu'on en compte un nombre assez important.

Mais comment se manifeste cet intérêt ? A quelles provenances est-il attentif ? Quels en sont les thèmes prioritaires ? Pour répondre à ces questions, nous nous permettons de citer la conclusion de notre étude et d'y envoyer les analyses (175).

Les traductions sont très peu nombreuses : presque aucune d'articles, et très minimes de livres : 2,28% de la production totale enregistrée dans la bibliographie analytique de VAN QUANG, 4,94% dans la " Bibliographie de la France " et 13,92% dans les comptes rendus des livres. Mais la liste des livres analysés montre une autre manière dont la littérature pédagogique française s'intéresse, d'une façon très nette, aux réalisations étrangères. Il s'agit de la proportion des livres écrits en langues étrangères, qui sont analysés (36,06% du nombre total des livres analysés ). Un autre aspect montre également l'intérêt indéniable pour les réalisations étrangères : les livres écrits en français, qui, soit traitent des réalisations étrangères (15,00%), soit traitent de l'éducation à l'échelle internationale et sont publiés par des organismes internationaux (11,67%). Enfin, une étude détaillée des citations montre qu'elles sont aussi un mode non négligeable par lequel la littérature pédagogique française s'intéresse à des réalisations étrangères : 28,00% des citations dans des articles et la moitié dans des livres sont étrangères.

Quant aux pays considérés, on constate également une évolution, mais plutôt dans le sens de la diversification des pays que dans l'abondance des documents concernant les

pays le plus souvent cités. Quoi qu'il en soit, il existe une priorité parmi les pays considérés : avant 1960, ce sont surtout les pays européens, tels que la Grande - Bretagne, l'Allemagne, la Suisse, la Belgique, qui sont les plus importants; mais après cette date, ce sont surtout les Etats-Unis qui retiennent des auteurs pédagogiques français. Avant ou après cette date, l'existence de l'Italie et de la Grèce est toujours constatée. N'est-il pas vrai aussi que la littérature pédagogique française s'attache à l'actualité européenne et américaine, et en même temps, n'oublie pas son origine gréco-romaine ?

Quelles que soient leurs provenances, les informations étrangères pénétrant dans la littérature pédagogique française sont plutôt scientifiques que générales, avec une évolution de plus en plus orientée vers les problèmes d'ordre pratique et une approche nettement multidisciplinaire.

Pour ces raisons, n'étant pas tout-à-fait convaincue de l'utilité et de l'efficacité de la méthode expérimentale appliquée à l'éducation, l'administration est obligée de l'adopter pour raisons de prestige national et de pression sociale ( très nette par les travaux du collège d'Amiens en 1968 ). Louis LEGRAND a longuement et à plusieurs reprises décrit cette situation qu'il qualifie comme "l'ignorance en matière de recherche éducative " de la part du pouvoir public (176).

Parallèlement aux raisons de la prise de conscience de l'administration à l'égard de la recherche pédagogique, on constate des actes partiellement correspondants : la reconnaissance conceptuelle de la scientificité de la recherche pédagogique, manifestée par la création d'un comité de la recherche pédagogique au C.N.D.P.(177); la reconnaissance de cette scientificité par l'introduction de l'enseignement des sciences de l'éducation dans l'enseignement supérieur (178) comme les autres disciplines, et par l'institutionnalisation des instituts de recherche, dont le service des études pédagogiques créé en 1964 (178) et le département de la recherche pédagogique à l'I.N.R.D.P. créé en 1970 (180).

## II - L'organisation administrative des institutions de recherche

a) Née en France dès 1900 avec les activités d'Alfred BINET, (181), combien de temps la recherche pédagogique a-t-elle dû attendre pour être officiellement reconnue ? Comment a-t-elle été reconnue par l'Administration? Quelle idée celle-ci a-t-elle de la recherche et comment l'a-t-elle organisée ? En étudiant les textes législatifs concernés, on constate qu'elle a institutionnalisé trois types de statuts intéressants : les institutions de recherche, les chercheurs; et les activités de recherche et annexes.

Nous considérons d'abord les organismes publics, où elle joue un rôle indiscutable et où la structure institutionnelle de la recherche se solidifie. Parmi ces organismes, il y a les U.E.R. des sciences de l'éducation et les organismes interminis-

tériels comme le C.N.R.S.; mais vu leur indépendance presque totale au ministère de l'éducation nationale, ils ne nous intéressent guère tout au moins à propos des modalités administratives, d'autant moins qu'ils ont été mentionnés auparavant.

Ceci dit, le premier acte par lequel l'administration a reconnu et institutionnalisé la recherche pédagogique remonte à 1951, avec la création d'un Comité de la Recherche Pédagogique, ayant comme mission de " coordonner l'activité des organismes qui effectuent des travaux de recherche pédagogique, participent à ces recherches ou en utilisent les résultats (183).

Ce comité est animé par un délégué permanent, chargé d'assurer la liaison avec les services ministériels, les sciences académiques, les établissements d'enseignement et, en général, les divers groupements intéressés; de réunir les informations nécessaires à ces travaux; de proposer aux organismes que le comité représente des thèmes communs d'enquête et de recherche et d'en recueillir, dépouiller et chiffrer les résultats; de provoquer et de suivre l'application administrative des travaux entrepris. Il est évident que l'activité principale de ce comité ainsi définie par le texte législatif consiste à coordonner les recherches plutôt qu'à les assurer; il est ainsi précurseur d'autres institutions administratives qui vont être créées au ministère s'occupant de la recherche pédagogique. Pourtant, installé au Centre National de Documentation pédagogique, il ne peut pas se limiter exclusivement à la coordination mais doit envisager également la réalisation des recherches elles-mêmes. De ce point de vue, il est le précurseur du Service des études et recherches pédagogiques, des C.N.D.P.; du service de la recherche pédagogique de l'I.P.N.; du service des études et recherches pédagogiques de l'I.N.R.D.P. et de l'institut national de Recherche pédagogique.

Assurant " la liaison avec les services académiques, les établissements d'enseignement et en général les divers groupements intéressés ", il a fait en sorte qu'un certain nombre d'entre eux deviennent des organismes d'expérimentation de la recherche et d'une certaine manière, il a décentralisé les institutions de recherche. A cet effort, voici les quatre points qui figurent dans le texte législatif qui fonde la structure de la recherche, telle qu'elle évoluera petit à petit jusqu'à sa forme actuelle.

Ce sont :

1. l'institutionnalisation des organismes de recherche : service des études et recherches pédagogiques au C.N.D.P.; service de la recherche pédagogique à l'I.P.N.; service des études et recherches pédagogiques à l'I.N.R.D.P. et l'I.N.R.P.
2. celle des organismes administratifs ministériels : service des études pédagogiques; bureau des programmes de recherches de l'éducation nationale; bureau de l'organisation des recherches et de l'expérimentation pédagogique
3. celle des organismes d'application et (ou) d'expérimentation : les établissements

expérimentaux ou chargés d'expérimentation

4. et enfin celle des organismes académiques régionaux : les C.R.D.P. avec les services académiques s'occupant de la recherche pédagogique.

b) - l'institutionnalisation de l'I.N.R.P.

Pour arriver à l'état actuel, pleinement institutionnalisé, où, par le décret du 3 août 1976, la recherche pédagogique définissait la totalité de ses activités, l'I.N.R.P. a dû franchir plusieurs étapes.

Suite à l'arrêté du 11 juillet 1951, créant un comité de la recherche pédagogique au C.N.D.P., elle a été, en quelque sorte, acceptée par l'administration et occupe une place, si petite soit-elle, parmi les activités des C.N.D.P. En réalité, celui-ci fut composé de quatre services généraux et des trois départements spécialisés. Ce fut avec le bureau des commissions pédagogiques que la recherche pédagogique partagea un service; parmi les quatre services généraux, animé par M. GAL et son équipe (grâce à qui plusieurs recherches ont été entreprises, notamment celle de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation civique).

Avec le décret du 23.10.1956 et l'arrêté de la même date, modifiant l'organisation du C.N.D.P. et conférant à celui-ci le titre " d'Institut National de documentation pédagogique et de perfectionnement et distribution des moyens d'enseignement ", en abrégé " Institut Pédagogique National ", la recherche pédagogique a mérité un service tout entier : " le Service de la Recherche pédagogique ".

Depuis cette époque, celle-ci ne cesse de se développer. Aussi l'extension de ses activités a-t-elle dû enfin amener la direction de l'I.P.N. à se réorganiser en créant un département central de la recherche pédagogique en 1961. Et le gouvernement a été ainsi amené, sous l'impulsion d'une nouvelle conception de l'éducation, à créer, par deux décrets datés du 9 septembre 1970, à partir de l'organisme initial, deux établissements distincts : l'un, plus particulièrement chargé de promouvoir le développement des techniques nouvelles d'enseignement : l'Office français des Techniques Modernes d'Education ( OFRATEME ), l'autre, plus particulièrement destiné à couvrir les tâches de recherche, de documentation et d'information pédagogiques, activités de base de l'Institut Pédagogique National à ses débuts. C'est l'Institut National de Recherche et de Documentation pédagogique ( l'INRDP ).

En réalité, dans les mêmes textes la recherche pédagogique est beaucoup mieux mise en valeur. C'est ainsi que, au sujet des missions de l'institut, l'article 2 du décret n° 70-798 du 9 septembre 1970, précise que " l'institut assure ou fait assurer, conformément à un programme approuvé par le ministre de l'Education nationale des recherches fondamentales ou appliquées concernant les enseignements de tous niveaux. Il apporte son aide aux recherches effectuées au sein des établissements d'enseignement. Il établit et diffuse une documentation pédagogique ainsi qu'une documentation sur le conte-

nu des enseignements. Il apporte son concours à l'animation pédagogique à tous les niveaux des enseignements scolaires, la formation initiale et permanente des maîtres, ainsi qu'à l'information du public et des enseignants sur les tâches d'éducation".

Ainsi, la recherche pédagogique est recommandée comme une des trois missions principales de l'institut, lesquelles en constituent les services centraux. Du coup, ses domaines d'activités s'amplifièrent; à ce stade, ils se divisent de trois départements: les enseignements généraux, les enseignements techniques et l'informatique, et l'éducation spécialisée.

Depuis cette date elle a effectué un bond considérable en avant et justifié l'existence d'un établissement autonome. C'est ainsi que, par le décret du 3.8.1976, le gouvernement a transformé l'I.N.R.P.D. en l'I.N.R.P. qui " désormais consacrait à la recherche la totalité de ses activités ".

Pour accomplir cette mission, hormis les services généraux et le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, l'I.N.R.P. crée des départements de recherches au nombre de six :

1. département de la recherche historique, documentaire et comparée.
2. département des études et recherches appliquées aux enseignements généraux et à la vie scolaire.
3. département des études et recherches sur les enseignements technologiques.
4. département de recherche sur les applications éducatives des technologies de la communication.
5. département de psychosociologie de l'éducation.
6. département de la recherche bio-médicale. (184)

c) - institutionnalisation des organismes administratifs au ministère

Parallèlement à l'institutionnalisation de l'I.N.R.P., l'organisation centrale du ministère de l'éducation crée les organismes administratifs nécessaires. En réalité, trois types d'organismes ont été créés : de conseil, d'organisation et de recherche.

1. Les organismes de conseil sont normalement présidés par le ministère lui-même et souvent chargés de faire des propositions générales concernant la recherche pédagogique. C'est ainsi que le comité de la recherche pédagogique a été créé en 1951 et, après lui, deux autres organismes à savoir : le Conseil de la Recherche pédagogique en 1961 et le Comité de la Recherche et du développement de l'Education Nationale en 1968. Le premier, constitué de 15 membres, dont le ministre de l'Education Nationale; le secrétaire général de la recherche pédagogique, et le chef du département des recherches pédagogiques ) l'I.P.N., est chargé " coordonner l'action des organismes et services publics ou privés qui peuvent apporter leur collaboration au ministère de l'éducation nationale dans le domaine de la recherche pédagogique (185). Le deuxième, présidé par le Ministre de l'Education Nationale, est composé de membres permanents et de membres désignés par le ministère en fonction de leur compétence. Saisi des questions concernant l'orientation générale des études et

recherches relatives au développement de l'éducation, le Comité est notamment appelé à faire des propositions sur les objectifs et les moyens de nature à permettre au Ministre d'arrêter des programmes de recherches sur l'éducation à moyen et long termes, à étudier les problèmes communs et à favoriser la mise en oeuvre des moyens destinés à assurer le développement cohérent et coordonné des programmes (186).

2. Les organismes d'organisation sont normalement chargés de préparer, d'organiser, de coordonner et de contrôler les études et expériences pédagogiques. C'est le cas des Service des études pédagogiques créé par le décret n° 64 241 du 14 mars 1964 et du 13 mars 1965. La note de service n° 37 du 15 mars 1966 en précisant les " règles suivant lesquelles devront désormais être préparées, conduites et, le cas échéant, exploitées, les études pédagogiques entreprises sous la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale, a bien délimité le rôle du service.

" Ce service n'a pas pour mission de procéder lui-même à des études ou à des recherches ni à élaborer la documentation destinée à mettre en oeuvre lesdites études ou recherches. La mission du service selon le bilan de la situation établi en 1967, consiste dans les points suivants : (187)

1. de proposer au directeur les éléments des programmes annuels d'études et de recherches pédagogiques qui seront autorisés sous diverses formes dans le cadre du ministère. Dans l'établissement de ces projets de programmes, le service tiendra compte des orientations dégagées par le Bureau des Programmes de Recherches du Service Central des Statistiques et de la Conjoncture sur les besoins en matière d'éducation, des difficultés ou des lacunes constatées dans le fonctionnement des établissements, dans l'application des programmes et dans la mise en oeuvre de la réforme de l'enseignement. Il établira les propositions de priorités qui permettront d'ajuster la mise en oeuvre aux moyens budgétaires disponibles au titre de l'administration centrale, des établissements publics placés sous son contrôle, ou des établissements d'enseignement.
2. Le service devra formuler toutes propositions utiles quant à l'exécution des études et à la conduite des expériences pédagogiques figurant au programme annuel d'études et de recherches pédagogiques. Il devra, notamment, rechercher et proposer les établissements qui seront appelés à exécuter respectivement les diverses parties du programme, qu'il s'agisse de l'Institut Pédagogique National, d'un autre établissement national, ou d'établissement scolaires.  
Le service tiendra à jour le fichier permanent des études et des expériences pédagogiques autorisées.
3. S'il apparaît nécessaire de procéder à des études ou des enquêtes de portée générale dans des établissements scolaires autres que ceux qui figurent sur la liste ceux autorisés à procéder à des études pédagogiques, le Service des Etudes pédago-

giques, le Service des Etudes pédagogiques sera chargé de leur organisation. Il établira les liaisons nécessaires avec le Service Central des Statistiques et de la Conjoncture pour ce qui concerne l'application des méthodes statistiques à ces études, la diffusion des questionnaires d'enquêtes, l'harmonisation avec les recherches en cours sur le développement de l'éducation. Il préparera en conséquence les instructions destinées aux autorités rectorales et académiques ainsi qu'aux chefs d'établissements intéressés. A cet effet, il procédera aux consultations préalables nécessaires avec les différents services ou organismes propres à lui apporter des informations utiles pour la préparation de ces instructions, en particulier l'Inspection générale de l'Instruction publique, l'Institut pédagogique national, les services d'orientation, etc...

Il en sera de même dans la mesure où, après achèvement de la phase d'expérimentation, il apparaît nécessaire d'entrer dans une phase de préapplication plus large des dispositions ayant fait l'objet d'une étude.

L'impulsion donnée à la recherche pédagogique est encore plus nette avec l'arrêté du 21.02.1967, remplaçant le service des Etudes pédagogiques par deux Bureaux de l'Organisation des recherches et de l'expérimentation, rattachés, l'un au service des enseignements généraux et l'autre, au service des Renseignements techniques et professionnels. En réalité, ce remplacement ne changera en rien le sens, ou la portée, ou le rôle de la recherche pédagogique mais marque nettement les spécificités relatives à l'un et l'autre enseignement.

3. Les organismes de recherche, pris ici au sens large, quant à eux, sont chargés de s'informer et informer le ministère des activités de recherche pédagogique. C'est ainsi qu'a été créé au Service Central des Statistiques et de la Conjoncture, le " bureau des programmes de recherches sur les besoins en matière d'éducation " par l'arrêté du 6.12.1965; travaillant en collaboration avec la Délégation Générale à la Recherche Scientifique et le service des études pédagogiques, le bureau a deux missions complémentaires :

- centraliser et exploiter les renseignements sur les recherches en matière de développement de l'éducation;
- étudier et promouvoir les programmes de recherche dans les domaines autres que pédagogiques, notamment en ce qui concerne l'analyse technologique et socio-professionnelle des besoins éducatifs.

A la création du comité de la recherche et du développement de l'éducation nationale en 1968, le bureau se transforma en " bureau des programmes de recherches de l'Education Nationale " qui, tout en restant sous la tutelle du Service Central des Statistiques et de la Conjoncture au Secrétariat Général du ministère, assure le secrétariat permanent du Comité, ses missions sont mieux précisées. Il est chargé de :

- s'informer sur les études et recherches en matière d'éducation en vue d'établir, en relation avec les organismes de documentation et les laboratoires spécialisés, un inventaire méthodique et permanent.
- recenser, en étroite liaison avec les directions et établissements du ministère, les besoins d'études et de recherches à moyen et long termes et de préparer les programmes définis ci-dessous :
- rendre compte de l'exécution de ces programmes, étudier et proposer toutes mesures utiles à leur amélioration.
- centraliser les résultats et favoriser leur exploitation.

Les activités de recherches sont ainsi, peu à peu, entreprises au sein même du Ministère de l'Education Nationale. Elles s'amplifient d'une manière encore plus pratique et précise par la création des commissions ministérielles de rénovation pédagogique : la commission LANGEVIN-WALLON pour la réforme de 1959, la commission LICHNEROWICS pour les réformes des mathématiques, la commission EMMANUEL pour les réformes du français, la commission pour la réforme des sciences naturelles.

Naturellement, les recherches pédagogiques ne peuvent pas être réalisées sans les organismes d'expérimentation. Ceux-ci existent depuis les premières expériences. Ce fut l'école de la rue Grange-aux-Belles pour les expériences d'A. BINET. Mais, de la réalisation à l'application institutionalisée, le chemin n'est pas toujours court. En réalité, les organismes d'expérimentation ont été pris en considération assez tôt par le Ministère de l'éducation nationale, qui a envisagé de les spécialiser en créant des classes d'orientation en 1937, les classes nouvelles en 1945 (189) ( circulaire du 20.08.1945 ), les lycées pilotes en 1952 (190) ( circulaire du 30.05.1952 ) et les lycées expérimentaux en 1967 (191)

Dans la " note rapide de synthèse sur l'état actuel de la recherche pédagogique relevant du ministère de l'Education Nationale" publiée en 1968, le Bureau des programmes de recherches de l'Education Nationale a relevé 18 établissements à vocation de recherche, 1085 établissements ou classes chargés de recherches et 7 établissements privés spécialisés (192). On a donc essayé de les institutionaliser. Ce travail, déjà mis en valeur par les précisions de la circulaire ministérielle du 5 mai 1969, ne fut bien réalisé qu'en 1972 avec le décret n° 72-477 du 12 juin de cette année (193) qui sera précisé par l'arrêté du 12.6.1972 (194) et la circulaire N°72-462 du 30 novembre 1972 (195).

Selon ces textes, " suivant la nature de leur participation aux actions menées dans ce domaine ( de la recherche pédagogique ), les établissements concernés sont classés en deux catégories :

1. établissements expérimentaux de plein exercice; 2. établissements chargés d'expérimentation (196).

En réalité, " ces dispositions ne signifient pas pour autant que la réalisation d'opé-

rations de recherche soit nécessairement subordonnée au classement préalable de l'établissement concerné dans l'une ou l'autre de ces catégories. L'élément fondamental de la politique d'expérimentation pédagogique demeure en effet la définition d'un programme, soit au niveau du ministère et des institutions spécialisées (recherches de caractère national, soit au niveau académique. C'est dans le cadre général de l'élaboration de ce programme que sont précisées les actions les plus importantes donnant lieu à la désignation du terrain d'expérience comme établissement expérimental de plein exercice ou établissement chargé d'expérimentation (197).

Les établissements expérimentaux de plein exercice appliquent, pour l'ensemble des élèves qu'ils accueillent, les programmes de recherche et d'expérimentation pédagogiques décidés par le ministre de l'Education Nationale et, conjointement avec lui pour les questions de compétence commune, par le ministre chargé de la jeunesse, des sports et des loisirs. Les enseignements y sont dispensés suivant les modalités particulières touchant l'organisation interne, les programmes et les méthodes qu'implique la mise en oeuvre des recherches et des expériences (198).

" Les établissements d'enseignement public chargés d'expérimentation sont des établissements autorisés à mettre en oeuvre des recherches et des expériences pédagogiques expressément désignées et limitées dans le temps. Celles-ci peuvent concerner l'enseignement d'une ou plusieurs classes de l'établissement et portent notamment sur les méthodes d'orientation des élèves et les moyens d'assurer la pleine efficacité des études ".

Hormis ces précisions, on en trouve d'autres qui mettent en évidence les conditions, les attributions et le fonctionnement de ces établissements. Dans des textes ultérieurs, on trouve la liste des établissements expérimentaux de plein exercice (199) et l'organisation annuelle des recherches et expériences pédagogiques (200). On trouve également une réglementation pour l'enseignement privé.

#### e) - l'institutionnalisation des organismes régionaux

L'institutionnalisation de la recherche ne serait pas parfaite si elle n'était pas décentralisée. Ce souci, formulé concrètement par le Directeur de l'institut pédagogique national dans la circulaire n°8 661 du 15 mars 1968, ne sera officialisé qu'avec la circulaire n°71-391 du 1er décembre 1971.

Adressée aux recteurs d'académie, en soulignant le voeu " qu'il existe une recherche pédagogique à la fois décentralisée au niveau des académies et coordonnée sous l'impulsion des recteurs ", la circulaire met en évidence quatre directives essentielles suivantes :

1. Il est souhaitable qu'un conseil académique de la recherche pédagogique soit créé là où il n'existe pas encore.

2. Il est nécessaire d'entreprendre des contacts suivis avec les inspecteurs d'académie, les I.P.R., les I.D.E.M., les directeurs d'I.R.E.M., les directeurs de C.R.D.P., etc, pour que soient bien faits la mise au point des programmes régionaux et locaux, le choix des terrains d'expérience et l'attribution des moyens.

3. Il conviendra également d'entreprendre auprès des enseignants une action de sensibilisation et d'information qui visera tout d'abord à rappeler ce qu'est exactement la recherche pédagogique et permettra de créer ou de remplacer un climat propice au développement de l'esprit de recherche.

4. Il importe enfin de ne pas confondre avec la recherche pédagogique la dissimulation, dans le cadre d'actions généralisées de réforme ou de rénovation, des résultats dûment contrôlés d'expériences préalables.

Les perspectives ainsi ouvertes, la circulaire souligne la distinction de deux catégories de recherches; recherches sur programme de caractère national et recherches spontanées au niveau académique; elle précise également les dispositions suivant lesquelles ces recherches devront être réalisées.

En réalité, ces directives n'ont qu'à officialiser les activités qui ont été pratiquées dans un certain nombre d'académies. A Lyon, par exemple, l'institut de psychologie et de pédagogie, a effectué plusieurs recherches ( voir les articles de recherche pédagogiques à Lyon, D.L. 1970, p. 39 et suivantes ). Actuellement, suivant les directives de la circulaire ci-dessus mentionnée, un conseil académique a été créé, qui est chargé, d'une part, d'étudier les dossiers examinés et retenus, les classer et proposer la répartition des moyens; d'autre part, de promouvoir et ordonner la recherche académique, définir en particulier le programme régional mais c'est au C.R.D.P. que la responsabilité de la recherche pédagogique, a été confié par le recteur, et c'est l'institut de formation aux pratiques pédagogiques et psychologiques de l'Université de Lyon II qui joue le rôle prédominant dans l'examen des dossiers de recherche.

Ainsi structurée, la recherche pédagogique a été officiellement institutionnalisée. Elle semble donc désormais bénéficier des conditions favorables pour améliorer la pratique éducative. Mais dans "Pour une politique démocratique de l'éducation", publié en 1977, M. LEGRAND, directeur des recherches à l'I.N.R.P., n'hésite pas à parler de " quinze ans d'innovations pédagogiques, ou le compte des illusions perdues " (204). Pourquoi ce bilan si négatif ?

Notes du Chapitre VII

-----

1. BUYSE (R.) - L'expérimentation en pédagogie, o.c.
2. Citons par exemple :
  - MIALARET (Gaston) - Les sciences de l'éducation;  
Paris : PUF ; 1976 (coll. Que sais-je, n. 1645
  - AVANZINI (Guy) - Introduction aux sciences de l'éducation; o.c;
  - LEON (Antoine) - Manuel de psychopédagogie expérimentale;  
Paris : PUFF; 1977: 358 p.
3. BUYSE (R.), o.c. avant-propos
4. Ibid., après page titre
5. BUYSE (R.), o.c. avant-propos
6. Voir chapitre 3
7. Ibid
8. Ibid, p. 142-274
9. FLANCHARD (E), o.c., p. 31
10. BUYSE (R.), o.c., p. 23, 52, 60
11. Ibid, p. 274-279
12. Ibid, p. 224-237
13. Ibid, p. 225
14. Ibid, p. 124
15. Ibid, p. 52-88
16. Ibid, p. 124-125
17. Ibid, p. 56-57
18. Ibid, p. 13
19. Ibid, p. 59
20. Ibid, p. 23, 146
21. Ibid, p. 59-60
22. DECROLY (O.), BUYSE (R.), introduction à la pédagogie quantitative  
p. 10-18
23. BUYSE (R), o.c., p. Dottens (R) in: cahier de pédagogie expérimentale  
et de psychologie de l'enfant, nouvelle série, n° 11
24. DECROLY (O), BUYSE (R), o.c. Ibid
25. DEBESSE (M); in: cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie  
de l'enfant, nouvelle série n° 11
26. MIALARET (G), in Sciences de l'éducation, n° 3, 4, 1960, p. 23  
LANDSHEERE (G de), o.c., p. 33
27. DECROLY (O), BUYSE (R), o. C., p. 15
28. DOTRENS (R), o c, Ibid
29. BUYSE (R), o c, p. 59

- 30 Ibid, p 53
- 31 Ibid, p 53-60
- 32 Ibid, p 52
- 33 CAMBON (J), DELCHET (R), LEFEVRE (L), o c , p 54
- 34 BONBOIR (A), DELEAERT (R), MONTPELLIER (G de), o c, p 20-25
- 35 Voir n° 5
- 36 BONBOIR (A), DELEAERT (R), MONTPELLIER (G de), o c, p 161
- 37 PIAGET (Jean), Où va l'éducation. Paris : Denoël/Gonthier; 1972; 144 p
- 38 Voici une petite bibliographie concernant les résultats théoriques de la recherche pédagogique
- a. La recherche pré-scientifique
- J. Moreau, "Platon et l'éducation", in J. Chateau et Coll. Les Grands Pédagogues
  - J. Chateau, "J.J. Rousseau ou la pédagogie de la vocation", p 170-171
  - J. Rousseau, Emile, p 5
  - E. Kant, Réflexions sur l'éducation
- b. La recherche scientifique se forme
- A. Binet, les idées modernes sur les enfants
  - A. Binet, la fatigue intellectuelle
  - L. Cellerier, Esquisse d'une science pédagogique
  - E. Durkeim, Education et sociologie
  - M.A. Julien, Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée
  - A. Bain, la science de l'éducation
  - J. Demoor et T. Jonckerre, la science de l'éducation
- c. La recherche se développe
- M. Montessori, Pédagogue scientifique
  - B. Hubert, Traité de pédagogie générale
  - E. Durkeim, Education et sociologie
  - Th. Simon, Pédagogie expérimentale
  - R. Buyse, l'Expérimentation en pédagogie
  - E. Claparède, psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale
  - R. Dottrens, Etudes de pédagogie expérimentale, 1954
  - R. Dottrens, Un laboratoire de pédagogie expérimentale, 1953
  - J. Chateau, pour une licence en pédagogie, in Ed. Nat., n° 5, 4.02.1965
  - M. Debesse, la maîtrise de sciences de l'éducation
  - M. Debesse, Défi aux sciences de l'éducation
  - J. Vial, la pédagogie au ras du sol
  - L. Coudray, Lexique des sciences de l'éducation
  - P. Juif et F. Dovéro, Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, 1972
  - J.C. Filloux, le processus enseigner-apprendre et la recherche en sciences de l'éducation
  - G. Ferry, Mort de la pédagogie
  - Y. Guyot, C... La recherche en éducation
  - M. Debesse et G. Mialaret, traité des sciences pédagogiques
  - G. Lerbet, introduction à une pédagogie intellectuelle
  - G. Lerbet, Pédagogie, formation et démocratie, thèse de l'état
  - B. Legendre, Le premier colloque de l'Association des chercheurs en didactique

- M. Lobrot, les effets de l'éducation  
M. Lobrot, vers une science de l'éducation  
M. Lobrot, Priorité de l'éducation  
Gl. Charmion, Sciences humaines et pédagogie, 1974  
Clark (T.N.) Prophets and patrons : The French University and the Emergence of Social sciences, 1973  
A. Clause, initiation aux sciences de l'éducation  
Cise, L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, 1973  
J.C. Delouvé, J. Fabler et M. Merland, les sciences de l'éducation dans le monde, 1970 (Maîtrise, Nanterre)  
Isambert-Jamati (V.) Crises de la société, crises de l'enseignement, 1970  
A. Léon, les sciences de l'éducation dans les universités françaises, 1971  
A. Léon, L'avenir des sciences de l'éducation, in Ed. janvier (21), 1971  
A. Prost, Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967, 1968  
G. Avanzini, introduction aux sciences de l'éducation, 1976
39. BINET lui-même utilise la nomination "pédagogie" et quelquefois, la science de l'éducation, voir I partie
40. En réalité, il y a des auteurs qui utilisent cette dénomination : la science de l'éducation, voir plus tard
41. BUYSE, o c, p 46-58
42. Ibid, p 53
43. SIMON (Th), Pédagogie expérimentale, o c, l'avertissement
44. DOTRENS et MIALARMY, in TSP, t. 1, p 42
45. BUYSE (R), o c, p 18
46. HUBERT (R), o c, p 9
47. CELLERIER (L), Esquisse d'une science pédagogique, les faits et les lois de l'éducation, Paris : Alcan, 1910, préface, p 14
48. BUYSE (R), o c, voir également BUYSE (R), o c, p 21, 22
49. Ibid, p 46-48
50. Ibid, voir également VAN BERVLIET, premiers éléments de la pédagogie expérimentale à l'usage des écoles normales, Paris : Alcan, t 1, p 1-2; BINET (A.), les idées modernes ..., o c, p 339
51. BUYSE (R), o c, p 46
52. CLAUSSE (A), initiation aux sciences de l'éducation, Liège : G. Thone, 1967, p 1
53. CHARRIER (Ch) et OZOUF (R), pédagogie vécue (mis à jour et compl. par A. Godier), Paris F. Nathan, 1964, 496 p
54. GAY (P.H.) l'art d'enseigner - essais sur l'éducation intellectuelle élémentaire, Paris, Hachette, 1929
55. LITRE
56. Cf LA SALLE (J.B. de) la conduite des écoles chrétiennes, procure générale, Paris, 1951, p 305-312
57. Cf BUYSE (R), o c, p 46

- 58 DURKEIM (E), sociologie et éducation, p 68-69
- 59 Ibid
- 60 LAFIE (P), la science française, t 1, Paris, Larousse, 1915, p 67
- 61 Cf plus tard, p 225 - 230
- 62 BUYSE (R), o c, p 18-20
- 63 CELLERIER (L), esquisse d'une science pédagogique, les faits et les lois de l'éducation, Paris : Alcan, 1910, p 393
- 64 Voir TSP, t 1, p 27-28
- 65 Le contenu du livre se compose de deux parties : l'une sur les facteurs de l'éducation qui sont au nombre de trois : le sujet, le milieu ambiant et l'éducateur; l'autre sur le processus de l'éducation englobant : 1. mode d'action de l'éducateur; 2. l'objet de l'éducation - le but du livre est désigné par l'objectif du prix Crouzet, concours ouvert par l'Académie des sciences morales et politiques sur les "principes philosophiques de la Pédagogie" dont le jury a bien voulu le récompenser d'une mention honorable. Cf. CELLERIER (L), o c, p 14, préface
- 66 Ibid
- 67 ZUZA (F), o c, p 9
- 68 Cf. PALMADE (G), les méthodes en pédagogie, 8ème édition, Paris, PUF, p 65-105
- 69 Ce sont là les principes élaborés à Nice en 1932 par la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle; cités par MM. DOTRENS et MIALARET TSP, t 1, p 40-41
- 70 VAN BIERVLIET (JJ), Premiers éléments de la pédagogie expérimentale à l'usage des écoles normales, Paris : Alcan, t 1 : les bases, Paris, 1911, 335 p.; t 2 : les applications, Paris, 1912, 338 p.
- 71 DE MOOR (J) et JONCKHEERE (T), la science de l'éducation, Bruxelles : Lamertin, 1925, 448 p
- 72 VAN BIERVLIET, o c, p 3
- 73 DE MOOR et JONCKHEERE, o c, p 6
- 74 Ibid, p 7
- 75 BUYSE (R), o c, p 63
- 76 Voir II, partie, ch IV, art. 1
- 77 RICHARD (G); Pédagogie expérimentale, Paris, Doin, 1911, 332 p
- 78 Ibid, p 89-90
- 79 BINET (A), A.P. XVI, 1910, p VI
- 80 SIMON (Th), La pédagogie expérimentale, Paris, Colin, 1924, p 6
- 81 Le précurseur de HUBERT (R) et BUYSE (R) à propos de ce point de vue semble être DURKEIM (E), qui, en définissant la pédagogie comme une théorie pratique, a fait voir ses trois étages : la base : la science de l'éducation, la sociologie et la psychologie; la nature : des combinaisons d'idées; le but : diriger les activités des éducateurs. Cela n'est rien d'autre qu'un ensemble de science, de philosophie et d'art Cf n° 35
- 82 Cf TSP, t 1, p 29

- 83 HUBERT (R), o c, p 14
- 84 Ibid, p 16
- 85 BUYSE (R), o c, p 18
- 86 Ibid, p 24 -25
- 87 Cf TSP, t 1, p 5
- 88 CLAUSSSE (Arnoult) o c, p 3
- 89 Décret 02.02.1967 publié dans J.O., 11.02.1967, p 1505-1512
- 90 M. DEBESSE, défi aux sciences de l'éducation, conférence au Congrès international sur l'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, organisé par l'Association internationale des sciences de l'éducation, à Paris, du 3 au 7 septembre 1973, multironéotypé, p 2
- 91 Ibid, p 2 - 3
- 92 Ibid, p 3
- 93 Ibid, p 7
- 94 CLAUSSSE (Arnoult) o c, p 6
- 95 MIALARET (G) Introduction à la pédagogie, Paris, PUF 1973, p 9
- 96 TSP, t 1, p 39
- 97 MIALARET (G), exposé d'introduction aux travaux du Congrès, in L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation, congrès international des sciences de l'éducation, Paris 3-7 sept. 1973, Cercle de la Librairie, 1973, p 16
- 98 Cela résulte peut-être des enseignements des sciences de l'éducation donnés actuellement dans les universités, à fortiori dans les écoles normales dont aucune ne peut délivrer la totalité des sciences de l'éducation, cf. TSP, t 1, Ch 1, art 1, l'enseignement de la pédagogie, p 47-71; JUIF et DOVERO, o c, p 183 - 204
- 99 Les sous-groupes, nous ne les signalons que comme exemples et n'avons pas du tout la prétention d'être exhaustif
- 100 Cf DEBESSE (M) - T S P, t 1; o c
- 101 DEBESSE (M), Ibid, p 7
- 102 TSP 1, p 7
- 103 Voir UNESCO : La formation du personnel enseignant Angleterre, France, États-Unis d'Amérique, 1954
- PALMERO (J) : Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Sudel, Paris, 1951
- RIBOULET (L) : Histoire de la pédagogie, Emmanuel Vitte, Lyon, 1935
- BUISSON (F) : Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Hachette, Paris, 1911
- COMPAYRE (G) : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIème siècle, 2 tomes, Hachette, Paris
- 102 COMPAYRE (G), Ch Démia et les origines de l'enseignement primaire, Paris Pau Delaphane, p 46
- 105 Voir LA SALLE (J.B de) la conduite des écoles chrétiennes, procure générale, Paris, 1951, p 305-312

- 106 C'est le décret du 9 brumaire 1794 (30.10.1794) décrétant la première fois la création de l'école normale en France, Cf PALMERO (J) o c, p 257 - 258
- 107 C'est l'ordonnance du 17 mars 1808, selon laquelle : "il serait établi, dans chaque académie .... ne connaît la première E.N. en date qu'en 1810 à Strasbourg.
- 108 Par la loi du 8.08.1979, Jules FERRY impose à tous les départements l'obligation d'entretenir, dans un délai déterminé, une école normale d'institutrices. Cette loi restera en vigueur jusqu'au 18.09.1940 où la loi du gouvernement de Vichy veut supprimer les E.N. à partir du 8.10.1941. Pendant cette période-là beaucoup d'écoles normales ont été créées. On note qu'en 1879, il y avait 79 E.N. d'instituteurs, dont trois congréganistes; et 29 E.N. d'institutrices dont 9 congréganistes - au total il y en avait donc 108; en 1939, la veille de la disparition de cette loi, il y avait 82 E.N. d'instituteurs, 83 E.N. d'institutrices, auxquelles il faut ajouter 6 en Alsace et Lorraine, 5 en Algérie 2 en Tunisie, 3 en Indochine et 1 en Syrie : au total donc il y en avait 182.
- 109 L'ordonnance du 09.08.1944 de la Libération ordonna que "les E.N. devaient renaître". Pourtant il fallait attendre jusqu'à la rentrée au mois d'octobre 1945 pour voir l'ouverture de 60 E.N. d'instituteurs et 60 d'institutrices.
- 110 Voir note 105
- 111 PALMERO (J) : Histoire des instituteurs et des doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Sudel, 1951, p
- 112 Voir T S P, t 1; p. 53-56;
- 113 Circulaire ministérielle 3.9.1945 concernant le rétablissement des écoles normales.B.O.n. 47, p 3295 et instruction F.O. n 52
- 114 Cette chaire est occupée d'abord par MARION (H) (1846-1896)
- 115 C'est lui qui fonda et présida "La société libre pour l'étude psychologique de l'enfant" et BINET lui succéda, voir ch. 3
- 116 MARION (H) : Leçons de morale, Paris A. Colin, 1882, p 446 - Leçons de psychologie appliquée à l'éducation, Paris, Colin, 1884, 5384
- 117 BUISSON (F) : Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris, Hachette, 1882, 3 vol. - Nouveau dictionnaire, Hachette, 1911, 2 vol., Paris
- 118 DURKEIM (E), l'évolution pédagogique en France - Paris, Alcan, 1938, 2 t - 224-228 p
- 119 COMPAYRE (G), Histoire critique de l'éducation en France depuis le seizième siècle, Paris, Hachette et Cie, 1879, 2 vol.
- 120 MIALARET (G), TSP 1, o c, p 52
- 121 Cité par BUYSE (R), o c, p 66 - 68
- 122 Voir ch. 3.
- 123 Publié dans le J.O. le 11 février 1967, p 15 05 - 15 12
- 124 En ce qui concerne la bibliographie de et sur SIMON (Th), voir bull. n° 470, 471, juin 1962
- 125 A ce propos, voir AVANZINI (G), o c, p 44-45, bull n° 418; p 410-411 bull n° 76, p 70

- 126 BINET et SIMON : Mesure du développement et de l'intelligence, Editions de la Société Binet, Paris, 1938, avant-propos, p 6
- 127 Paris 1900
- 128 C'est le mérite par lequel son nom est figuré à la société, voir ch 3.
- 129 A ce propos, notons les adhérents à la société avec les différentes professions dont la plupart appartiennent à l'éducation, Cf bulletin n° 44, p 184-200, AVANZINI (G), o c, p 39-50; 235-243. Notons également les membres et les communications du laboratoire de l'école de la rue Grange -aux-Belles, Cf. bull. n° 34, p 10 et suiv.
- 130 AVANZINI (G), o c, p 237
- 131 Il est également intéressant de noter que c'était aussi dans ce laboratoire et sous la direction de Th. SIMON que le jeune PIAGET débuta ses recherches, cf. bull. n° 544, III 1975, p 106-109
- 132 Bull. n° 53, Mars 1909, p 73
- 133 PINTON (G), Annales du C.R.D.I. de Lyon, 1970, p 33-41
- 134 Ibid, p 42-46
- 135 La bibliothèque posséda en 1946 plus de 2400 ouvrages
- 136 Elle est décentralisée selon la circulaire ministérielle du 24.08.1945
- 137 L'école sera dirigée successivement par MM MADINIER (1947-1953); HUSSON (1953-1967); GUILLAUMIN (1967). Elle prendrait le nom de l'institut de psychologie, de sociologie et de pédagogie (institut d'université, en 1968 selon le décret du 01.07.1968, et devenue en 1973 U.E.R. - institut de formation aux pratiques psychologiques, sociologiques et éducatives.
- 138 Cité par GALTIER (B), in Revue du Rouergue, 2ème année, Janvier-mars, 1948, n° 1, place de la Cité, Rodez (Aveyron)
- 139 DEBESSE (V), o c, TSP 1, avant-propos, p 5
- 140 DELCHET, o c, p 101
- 141 Cela correspond aux trois niveaux dans l'enseignement des sciences de l'éducation, analysé en 1909 par MIALARET (G), (Cf. bull. ABTS)
- 142 Lui seul dirigea plus de 100 thèses; voir bulletin du laboratoire de pédagogie de la Sorbonne, n.
- 143 Publié dans le journal officiel le 23.06.1966
- 144 Voir note 123
- 145 Cf. JUIF et DOVERO, guide de l'étudiant en sciences pédagogiques, Paris, PUF, p 183
- 146 LEON (A), les sciences de l'éducation dans les universités françaises, 1971, multironéo, 20 p., ce texte est repris dans le "Bulletin de psychologie" n° 295, 1971-1972, p 191-198
- 147 Ibid, p 3
- 148 Ibid, p 4
- 149 JUIF (P) et DOVERO (F), o c, p 198-204
- 150 Cf. UNIVERSITE LYON II, institut de formation aux pratiques psychologiques, sociologiques et pédagogiques, section de sciences de l'éducation, non daté; 10 p

151 Voir les deux brochures :

1. UNIVERSITE PARIS V, U.E.R. de sciences de l'éducation, organisation des études, année universitaire 1975-1976
2. UNIVERSITE PARIS V, U.E.R. de sciences de l'éducation, programme des unités de valeur, année universitaire 1975-1976.

152 Le personnel de l'U.E.R. pour l'année 1975-76 se compose ainsi :

- Professeur honoraire : M. DEBESSE
- Professeurs et maîtres de conférences : M. DU AREDIER (directeur de l'UER), Mme ISA BERT-JAMATI, MM. LEON, LE THANH-KHOT (directeur adjoint de l'UER), SNYDERS
- Maîtres-assistants et assistants : MM. BASTIDE, Mme BEROUTI (directeur des études de l'enseignement ouvert), MM. BESNARD (chargé de l'organisation de la formation continue), BLEY, Mme CAMBON (directeur adjoint de l'UER), M. DELCHET, Mme FILLOUX (directeur des études de licence), MM. HERLINE (directeur des études de maîtrise), LENOIRE, Mlle DE GALL:MM. LUMBROSO, ROGER.
- il faut y ajouter les chargés de cours, les chercheurs, le personnel technique et le personnel administratif.

153 Conçues dans le cadre des disciplines optionnelles, ces 2 U.V. sont organisées pour chacune des 2 années d'études du 1er cycle de différents D.E.U.S. Chacune comprend trois heures d'enseignement hebdomadaire (70 heures annuelles environ), dont la formation consiste essentiellement en travaux dirigés avec des précisions prévues comme suit :

- pour l'U.V. Sciences de l'éducation I

L'enseignement prend pour point de départ, en fonction des intérêts des étudiants et des possibilités d'exploitation des thèmes, un ou plusieurs grands problèmes actuels de l'éducation, par exemple :

- \* L'éducation permanente,
- \* La formation des enseignants et des éducateurs,
- \* La relation "maître-élèves",
- \* L'éducation sexuelle,
- \* La rénovation de l'enseignement dans diverses disciplines,
- \* L'utilisation des techniques audio-visuelles ou de l'enseignement programmé et automatisé.

Les programmes et les modalités d'études seront précisés au sein de chaque groupe, et les thèmes retenus seront abordés dans une perspective pluridisciplinaire. Ainsi, un même problème pourra-t-il donner lieu à des approches théoriques et méthodologiques diverses, selon des dimensions : historiques, sociologiques, psychologiques, comparatistes, économiques, technologiques, philosophiques.

- pour l'U.V. Sciences de l'éducation II

Cette U.V. est ouverte aux étudiants qui ont acquis l'U.V. "Sciences de l'éducation" niveau I. Comme pour celle-ci, les étudiants et enseignants sont invités à choisir un ou deux thèmes qui seront cependant plus particulièrement approfondis en fonction des données de la psychologie et de la sociologie contemporaines.

- \* Abords psychologiques et sociologiques de l'éducation,
- \* Apport des psychologies contemporaines à l'éducation,

- . théories de l'apprentissage et des communications,
- . psycho-sociologie et dynamique des groupes,
- . psychanalyse et éducation.
- \* Apport des sociologies contemporaines à l'éducation
  - . sociologie des systèmes scolaires
  - . socialisation des enseignants
  - . facteurs sociaux des échecs et des réussites
- \* Techniques et méthodes de classe par rapport aux différentes disciplines :  
(lecture, math, histoire, langue, dessin, etc.)
- \* Les pédagogies institutionnelles
- \* L'inadaptation scolaire et les bases psychopédagogiques des rééducations
- \* Le jeu et son utilisation en pédagogie

154 La licence de sciences de l'éducation (qui n'est pas considérée comme licence d'enseignement) est décernée aux étudiants qui obtiennent 2 certificats d'études supérieurs : (C 1) le CES de pédagogie générale (C 2) le CES de psychosociologie de l'éducation. Chaque certificat comporte un groupe de 3 U.V. dont le choix dépend du D.F.U.G. obtenu. Pour les étudiants possédant un duel de sciences humaines (psychologie ou sociologie) la liste des U.V. est proposée comme suit :

- 1 U.V. de la catégorie A (au moins)
- 1 U.V. " B " "
- 4 U.V. au choix

Pour les autres :

- 1 U.V. de la catégorie A (au moins)
- 1 U.V. " B " "
- 2 U.V. " C (une de méthodologie, une de statistique).
- 2 U.V. au choix

Une parmi ces 6 U.V. doit être choisie comme dominante, qui donne lieu à un travail personnel plus élaboré et à laquelle le stage (obligatoire pour les étudiants qui n'ont pas d'expérience pédagogique qu'en séparant, éducateur, animateur, etc. et qui préparent la licence complète) est associé.

155 Le titre de maître en sciences de l'éducation est décerné aux étudiants qui obtiennent les 2 certificats : (C 3) sciences de l'éducation et (C 4) études spéciales de pédagogie. Chacun comporte 2 U.V. dont voici les combinaisons possibles :

- pour le CES 3 soit : 2 U.V. dans le groupe E.F.G.H.I.J.
- soit : 1 U.V. " " " E.F.G.H.I.J.
- soit : 1 U.V. " " " L.M.O.P.

pour le CES 4 : en principe l'étudiant choisit l'un des E groupes proposés (L.M.O.P.)

Comme la licence, la maîtrise comporte une U.V. dominante, qui en règle générale, appartient au C 4. La préparation de cette U.V. comporte un stage obligatoire et conduit à la rédaction d'une note de recherche.

156 Voici les différents types de débouchés envisagés par les départements et UER de sciences de l'éducation dépouillées par l'enquête 1970 :

- enseignement de la psycho-pédagogie dans les écoles normales d'instituteurs
- formation pédagogique des professeurs du second degré,
- perfectionnement et recyclage des éducateurs de l'enseignement public et privé
- formation des conseillers pédagogiques, des conseils d'éducation (nouvelle fonction des surveillants généraux), des animateurs, des agents d'intervention dans le système scolaire
- formation dans les entreprises
- formation dans les entreprises
- participation aux activités des différents organismes qui relèvent l'éducation nationale : RTS, INROP, ONISEP, centres médico-pédagogiques, centres de rééducation
- recherche pédagogique (LEON A., o c, p 12)

157. Voici les finalités de formation visées par les départements et UMR des sciences de l'éducation dépouillées par l'enquête 1970 :

- formation des formateurs (Paris V, Paris X, Lyon)
- formation permanente des enseignants (Paris V, Toulouse)
- formation des chercheurs en sciences de l'éducation (Paris V, Paris X, Caen, Toulouse)
- formation didactique des étudiants qui ont déjà reçu une formation littéraire ou scientifique (Paris III, Caen)
- préparation d'une activité professionnelle de type technique : formation des spécialistes de la technologie de l'enseignement (Toulouse) (LEON A., o c, p 14)

158 LEGRAND (Louis). Pour une politique démocratique de l'éducation. Paris : PUF; 1977, p 9

159 Ibid, p 10-25

160 AVANZINI (Guy), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o c, introduction

161 AVANZINI (Guy). Introduction aux Sciences de l'éducation, o c

162 ISAMBERT-JAMATI (V). Crise de la société, crise de l'enseignement Paris : PUF, 1971

163 BUYSE (R). o c, p 53-54

164 HASSENFORDER (Jean). L'innovation dans l'enseignement, o c, p 110

165 AVANZINI (Guy) Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o c, p 281

166 Ibid, p 80-81

167 HASSENFORDER. L'innovation dans l'enseignement, o c, p 110

168 Ibid, p 8

169 AVANZINI (Guy). Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, o c, p 10-11

170 AVANZINI (Guy). Ibid, p 83

171 TRAN (Van-Canh). L'intérêt pour les réalisations étrangères dans la littérature pédagogique française de 1965 à 1975. Paris : l'Institut National des Techniques de la Documentation; 1977; 90 p

- 172 Ibid, p 83
- 173 VAN QUANG (Jean-Pierre), o c
- 174 Seulement cinq tomes sont examinés car le premier tome n'a pas d'index et le septième tome n'est pas encore publié en 1977.
- 175 TRAN (Van-Canh), o c, p 83-85
- 176 LEGRAND (Louis). Pour une politique démocratique de l'éducation, o c, p. 164-176
- 177 Arrêté ministériel du 11 juillet 1951, in BOEN, n° 30, 6.9.1951, 217 p
- 178 Arrêté ministériel du 22 juin 1966
- 179 Décret du 4 mars 1964
- 180 Décret du 9 septembre 1970
- 181 Voir chapitre trois
- 182 Voir chapitre cinq
- 183 Voir note n° 177
- 184 Ce dernier département a été décentralisé à Clermont-Ferrand, 36, avenue Jean-Jaurès - 63.400 CHAMALIERES
- 185 Arrêté ministériel du 11 septembre 1961, in : BOEN, N° 34, 9 oct. 1961, p 3401
- 186 Arrêté ministériel du 31 janvier 1968, in BOEN, n° 9, le 29 fév. 1968, p 585-586
- 187 Note de service S.G. n° 37 du 15 mars 1966, in : études et documents, n° 5, 1968, p 106
- 188 Voir les arrêtés du 21 octobre 1975, du 23 mars 1977, du 27 avril 1977 et du 5 novembre 1979
- 189 Circulaire du 20 août 1945
- 190 Circulaire du 30 mai 1952
- 191 En réalité, dès 1957, les écoles expérimentales ont été créées par l'arrêté du 1er août 1957, in BOEN, du 10 octobre 1957, p 3021
- 192 LEGOUX (Yves); Etablissements au sein desquels s'effectuent des recherches in : études et documents, n 5; 1968; p. 98-99
- 193 in BOEN, n° 25, 25 juin 1972
- 194 Ibid
- 195 in BOEN, n° 47, le 14 décembre 1972
- 196 Décret 72-477 du 12 juin 1972
- 197 Circulaire n° 72-462, du 30 novembre 1972
- 198 Décret n° 72-477 du 12 juin 1972
- 199 Arrêté ministériel du 18 mai 1974 in BOEN, n° 24, du 13 juin 1974, p 1817
- 200 Par exemple circulaire n° 75 - 493 du 31 décembre 1975 pour l'année scolaire 1976-1977; circulaire n° 77-037 du 26 janvier 1977 pour l'année scolaire 1977-1978; circulaire n° 79-089 du 6 mars 1979 pour l'année scolaire 1979-1980

- 201 Décret n° 75-658 du 16 juillet 1975, in BOEN, n° 31, le 4 sept. 1975
- 202 Voir "Les activités de recherche pédagogique à Lyon", o c, p 39 et suivantes
- 203 Voir Bulletin académique d'information, académie de Lyon, n° 5/76, janvier 1976, p 3
- 204 LEGRAND (Louis). Pour une politique géographique de l'éducation, o c, p 9 - 176

LES DIFFICULTES INSTITUTIONNELLES DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

En ce qui concerne les activités de recherche pédagogiques effectuées en France, on ne peut que se féliciter de voir les institutions se multiplier (1) et se consolider par la reconnaissance officielle de l'administration éducative (2). Aussi bien de nombreuses innovations sont-elles liées à cette institutionalisation des organismes de recherche. Après la réforme de 1959 insistant sur l'aspect structurel de l'éducation dont l'orientation a été soulignée à diverses reprises (3) et qui a été amélioré par les innovations instaurées en 1973 (4), a été introduite une série d'innovations sur les contenus et les méthodes des disciplines d'enseignement notamment des mathématiques et du français (5).

Néanmoins, force est de constater que malgré le prestige des commissions (6) et l'âpreté des chercheurs, les institutions de recherche ne sont pas encore dotées des moyens dont elles ont besoin. Dans un colloque de directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation organisé à Paris en 1973, au sujet de la place de la recherche pédagogique dans les réformes pédagogiques, M. Louis LEGRAND a été amené à conclure que "En France comme partout, il semble y avoir contradiction entre les urgences de l'action et la patience nécessaire pour l'élaboration du savoir objectif. Peut-être peut-on ajouter que cette contradiction est en France assez neuve dans la mesure où l'intérêt d'une expérimentation scientifique en matière de pédagogie n'a pas toujours été bien perçu et ne semble pas l'être encore".

" Les crédits affectés à ce secteur sont très insuffisants, bien qu'en constant développement depuis une dizaine d'années ".

" Une deuxième conclusion semble s'imposer à celle de la nécessité d'une expérimentation objective conduite en milieu scolaire même, car les études de laboratoire semblent inadaptées pour indiquer les voies par lesquelles des innovations peuvent être introduites dans le système éducatif (7) ".

Nous allons essayer maintenant d'en analyser les difficultés institutionnelles qui peuvent se regrouper en deux catégories :

- celles qui proviennent du système éducatif
- celles qui proviennent de la structure de la recherche pédagogique.

A - LES DIFFICULTES PROVENANT DU SYSTEME EDUCATIF

Le système pédagogique lui-même, avec son organisation institutionnelle, est-il source de difficultés? Il semble qu'on ne puisse le nier et la plupart des auteurs en voient la raison fondamentale dans la centralisation du système français, avec sa

hiérarchie et sa bureaucratie. Bien d'accord avec M. Louis LEGRAND, nous croyons qu'il faut y ajouter la marginalité des institutions de recherche pédagogique par rapport aux autres institutions de recherche et des institutions à vocation différente du ministère de l'éducation nationale.

## I - La centralisation du système éducatif français

### a) - considération générale

En étudiant le développement des organismes de recherche, nous avons précisé les modalités de leur institutionnalisation. La recherche devrait ainsi trouver des conditions institutionnellement favorables pour se développer.

Pourtant, faisant partie du système éducatif, elle ne peut fonctionner indépendamment de lui. Lui oppose-t-il donc des obstacles ou la facilite-t-il ? La réponse n'est pas facile, d'autant moins que la notion de la recherche pédagogique est loin d'être conçue partout de la même manière et sous le même angle.

Si nous examinons, par exemple, sa phase la plus tangible, à savoir ses applications dans la pratique éducative, que l'on appelle normalement les innovations pédagogiques, nous constatons que, comme tout autre système, le système pédagogique français défend avec obstination ses traditions. C'est ce que, en 1949, René HUBERT a constaté (8) : " Il n'est pas douteux que le régime éducationnel de la France a été dépassé, sur bien des points, par celui de diverses autres nations. Cette situation tient à ce que tout système d'enseignement est essentiellement un phénomène social qui ne se transforme que lentement et subit plus que tous autres, le poids de son passé. Or, pour la France, ce passé est lointain et pesant. La rupture révolutionnaire n'a été que momentanée. Le système napoléonien a renoncé avec la plupart des traditions antérieures. Il y a dans nos institutions présentes plus de réminiscences jésuitiques voire scolastiques qu'on ne croirait au premier abord. L'esprit de conversation, qui n'est pas moindre chez nous qu'ailleurs, a toujours conduit à n'y toucher qu'avec une circonspection extrême (9). " Mais ce qui est propre à la France, poursuit-il, c'est le caractère extraordinairement centralisateur de son régime administratif : d'où suit que la lourdeur, l'uniformité, la volonté de systématisation de la réglementation scolaire empêchent la manifestation de toutes initiatives personnelles d'où pourraient naître des suggestions fécondes " (10).

Trente ans plus tard, la même analyse a été présentée par Jean HASSENFORDER qui, à la question de savoir pourquoi l'innovation en France manquait d'intensité, a répondu en signalant quatre catégories d'obstacles (11) :

- La première tient au conservatisme social ( comme dans un certain nombre de pays ), auquel s'ajoutent, pour la France, des structures administratives rigides héritées

du passé; structures où les méfaits de l'influence napoléonienne ne sont pas des moindres et qui constituent selon l'auteur un élément décisif.

. La deuxième catégorie est surtout le résultat de la centralisation, qui accorde peu d'autonomie et de responsabilité aux échelons locaux, qui surestime les risques et stérilise la réflexion.

. La troisième catégorie résulte du poids du régime administratif. Ce dernier, manifestement hiérarchisé, se caractérise par des modes de recrutement et d'avancement qui privilégient plus le sentiment du devoir et de la discipline, indispensables pour assurer la permanence de l'Etat dans son champ d'activité traditionnel, que le dynamisme et l'esprit d'invention.

. La quatrième catégorie est constituée par des formes d'enregistrement datant elles aussi des origines napoléoniennes et, dans certains secteurs, par un esprit de méfiance vis-à-vis du monde extérieur, sous-produit décadent du complexe politico-religieux qui a prévalu en son sein à la fin du XIXème siècle et au début du XXème.

A noter que l'auteur est très prudent, en précisant par avance la signification de l'innovation (12), dont deux points nous semblent fort intéressants :

L'innovation n'est pas la pédagogie expérimentale, à fortiori la recherche pédagogique. Mais personne ne peut nier la relation étroite entre l'innovation d'une part et, d'autre part, le développement de la pédagogie expérimentale, de l'ensemble des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique. Car, s'il est souhaitable que l'innovation soit évaluée selon les méthodes de la pédagogie expérimentale, celle-ci à son tour trouve dans l'innovation un champ remarquable d'investigation. Un climat favorable à celle-ci constitue d'autre part un élément stimulant pour celle-là.

Ensuite, " la recherche en éducation présente des aspects extrêmement variés. Elle s'exerce selon des plans d'analyse différents : psychologique, pédagogique, sociologique, économique, etc... Tantôt elle vise à la description et à l'analyse des situations, tantôt elle s'applique à l'expérimentation. On ne peut donc généraliser sans danger (13). "

Pour éviter, donc, le danger de la généralisation et savoir si le système centralisé de l'éducation française cause des difficultés à la recherche pédagogique, il est nécessaire de bien distinguer les catégories de recherche et, surtout, celles des institutions correspondantes.

Qu'elle soit fondamentale ou appliquée, qu'elle soit réflexive, documentaire ou expérimentale, c'est par le statut de son institution qu'une recherche sera règlementée. Ainsi est-il préférable, maintenant, d'examiner ce point.

b) - observations constatées dans des institutions privées

Elles ne dépendent plus que très indirectement des autorités publiques. Naturellement, elles ne sont pas aidées ou très peu par le Ministère de l'Education Nationale et, par conséquent, ne sont guère contrariées ou mises en difficulté par celui-ci. Elles ont donc une liberté assez grande pour déterminer et effectuer leurs recherches. C'est pourquoi elles sont souvent des lieux privilégiés où travaillent et militent leurs membres, dont la majorité vient du personnel de l'éducation nationale. C'est le cas de la " Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant "; de " l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française " (14) et de bien d'autres associations et mouvements de Rénovation pédagogique (15) comme l'Association de pédagogie cybernétique, le Centre d'Entraînement aux méthodes d'éducation active, Education et développement, la Fédération des cercles de recherche et d'action pédagogique, les groupes d'éducation thérapeutique Fernand DURY, le groupe d'études pour la défense et la rénovation permanente de l'Ecole maternelle, le Groupe français d'éducation nouvelle, le Groupe de recherche et d'éducation pour la promotion, l'Institut coopératif de l'école moderne, etc..

Cette indépendance juridique et théorique constatée, ce serait une erreur d'en conclure que les institutions privées ne rencontrent aucune difficulté vis-à-vis de l'administration centrale. En effet, leurs activités ne peuvent être conduites d'une manière efficace sans toucher l'enseignement en place, d'autant plus qu'il s'agit de recherches appliquées ou expériences spontanées aboutissant à des innovations. C'est pour cela que Jean-Paul GOUREVITCH a pu parler du défi que constitue la recherche pédagogique : " Depuis cinquante ans, l'histoire de l'éducation est jalonnée de conflits entre les mouvements pédagogiques et l'administration centrale. Les tentatives novatrices ont été faites en marge du système quand ce n'est pas contre lui. Et quelques années après, on retrouve les principes et le style dans les discours du pouvoir. La recherche pédagogique a toujours été clandestine avant d'être reconnue et préconisée et ainsi le secteur sauvage sert de vivier au secteur officiel. Or ce secteur sauvage ne peut vivre sans un certain climat de liberté, sans un certain nombre de tâtonnements et donc un droit à l'échec. On ne peut à la fois prôner la rénovation pédagogique et censurer ceux qui la pratiquent. De ce point de vue, l'attitude actuelle du pouvoir, même si elle est ductée par le souci de contrôler les démarches intempestives, paraît aller exactement à l'encontre des buts qu'elle s'est fixés. On voit mal le profil qu'il compte en tirer et ceux qui se frottent les mains ne sont pas ceux qui les ont les plus blanches ".

" Face au défi, le système éducatif réagit comme tout organisme vivant. Il renforce sa cohésion et crée des anti-corps pour combattre l'intrusion d'éléments étrangers et favoriser l'adaptation au nouveau milieu. Cette didactique impliquerait une parfaite hygiène du système. Or tel n'est pas le cas; le pouvoir est divisé, les usa-

gers malades, les mécanismes de régulation inefficaces ou grippés. Aussi, faute de croire que, sommé d'évoluer, le système peut se doter de structures évolutives, certains imagent une alternance au système. C'est l'enjeu de la lutte qui se livre aujourd'hui sur le front de l'innovation (16) ".

c) - observations constatées dans des institutions publiques

Qu'en est-il des institutions publiques ? La réponse n'est pas facile, d'autant moins qu'un certain nombre de réglementations ont été élaborées qui ont amélioré la situation.

1. Examinons d'abord la situation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche comportant des UER et des instituts universitaires travaillant dans le domaine des sciences de l'éducation (17). Il est certain que, depuis la création officielle de la maîtrise des sciences de l'éducation en 1966, les chercheurs qui y travaillent, professeurs et étudiants avancés, jouissent le plus souvent d'une grande indépendance pour poursuivre leurs travaux comme ils l'entendent. Cette indépendance, héritée de la tradition universitaire française, est garantie de nouveau par la loi d'orientation de 1968 (18) conférant une autonomie étendue aux universités.

Mais, en réalité, les chercheurs universitaires jouissent-ils vraiment de l'autonomie prévue par cette loi ? Yves GUYOT, Claude PUJADE-RENAUD et Daniel ZIMMERMANN en doutent beaucoup, en insistant sur les dépendances intellectuelles et financières :

" dans les structures universitaires actuelles, la recherche ne peut être libre. Elle est dominée par des préoccupations de carrière : la thèse de troisième cycle est nécessaire pour un poste de maître-assistant ( voire d'assistant dans certaines UER ), la thèse de doctorat pour l'accession à une chaire. Imagination, audace, fantaisie sont souvent prudemment écartées; les hardiesses intellectuelles sont trop souvent subordonnées au conformisme universitaire, voire aux " lubies personnelles de tel ou tel membre du jury " ( " Apologie pour les damnés " par E. LEROY-LADURIE, le Monde, 19.09.1968 ). La thèse est souvent " invendable " et " hermétique " : on se demande dès lors quels peuvent être son utilité et son impact sur le développement de recherches ultérieures... D'après la loi d'orientation, les UER jouissent en principe d'une autonomie financière. Dans les limites de leur budget, limites fort étroites, elle sont libres de choisir leurs thèmes de recherches. Elles peuvent également collaborer aux actions thématiques programmées (ATP) lancées par le CNRS. Celui-ci étant contrôlé par le Ministère de l'Education nationale, la participation des universités aux ATP constitue une forme d'annexion aux objectifs gouvernementaux. Une politique d'incitation tend à associer les UER et les instituts de recherche à la réalisation des objectifs prioritaires de recherche pédagogique, en particulier la rénovation des enseignements supérieurs. En outre, l'Etat impose pratiquement aux universités

de participer à la politique de la formation professionnelle continue, l'assurant de l'appui d'organismes officiels tels que l'OFRATEME, l'INRDP, l'INFA ( l'institut national pour la formation des adultes ). Notons toutefois que l'INFA, créé en 1965 pour contribuer au développement de la formation des adultes, a été dissous en 1972-1973. Ses actions de formation ont été confiées à un Organisme semi-public : l'ADEP ( Agence pour le Développement de l'Education Permanente ) et ses recherches ont été, pour la plupart, reclassées à l'OFRATEME mais non pas pour s'occuper de formation permanente. Dans ces conditions, il est possible de douter que l'Université puisse, valablement, concurrencer les organismes privés qui convoitent ce marché de la formation. L'autonomie de la recherche au niveau universitaire, qu'elle soit d'ordre financier ou d'ordre intellectuel, nous semble donc devoir être discutée " (19).

Les recherches pédagogiques universitaires souffrent encore d'autres difficultés d'ordre institutionnel, liées à leur caractère fondamental et général. Qu'il s'agisse des thèses des étudiants avancés ou de travaux professionnels de professeurs, ce sont surtout des recherches fondamentales (20) dont " l'efficacité, comme l'a si bien dit Y. LEGOUX, n'est guère mesurable, surtout à court terme, car leur rôle est, en grande partie, de maintenir le tonus et de donner une qualité de l'acte pédagogique. Ce sont des produits de consommation intense dont une expérience passée de recherche scientifique libre assure qu'ils portent également en eux une grande part de développements imprévisibles des modèles, des techniques et des comportements futurs ".

" Mais, autant leur existence et le développement de ces actions de recherche sont nécessaires, autant elles ne peuvent satisfaire les exigences très précises de ceux qui doivent aménager le présent ou le tout proche avenir " (21).

2. Si l'administration centrale n'est pas satisfaite des recherches fondamentales réalisées dans des établissements de l'enseignement supérieur, s'intéresse-t-elle à des recherches appliquées que, souvent, elle commande elle-même auprès des organismes spécialisés ? La réponse n'est pas si évidente, à cause non seulement du conflit de compétence entre les pouvoirs publics et les chercheurs comme a bien souligné le professeur A. SCHROB (22), mais aussi du décalage entre les attentes de ceux-là et les résultats fournis de ceux-ci. Antoine LEON, en citant H. BECKER (23), l'a très bien dit : " Parmi les difficultés d'ordre institutionnel, on souligne parfois le décalage entre, d'une part, les attentes, chez les administrateurs, de réponses précises à des questions générales, et, d'autre part, le caractère nécessairement partiel et probabiliste des résultats fournis par les chercheurs (24)".

Est-ce de ce conflit et de ce décalage que résulte le manque de coordination que réclament vivement les participants du colloque d'Amiens (25) et les spécialistes de la recherche pédagogique (26) ? GOUREVITCH en raconte un cas : " Récemment encore

une équipe de la division des applications expérimentales ( OFRATEME ) découvrait qu'une équipe de l'INRDP opérait sur le même domaine avec des objectifs analogues et un plan de travail identique. Mais les organismes coordinateurs n'avaient pu le détecter. Les titres donnés aux recherches n'étaient pas les mêmes (27) ? Ce manque de coordination est constaté ainsi non seulement au niveau national, mais aussi académique, comme en témoigne le Directeur du Laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon lorsqu'il écrit : " qu'il faut également tendre à coordonner, au sein d'une académie, diverses recherches éventuellement menées par des services qui, parfois, s'ignorent mais poursuivent souvent des objectifs parallèles, voire convergents; il convient d'éviter à la fois la dispersion et le chevauchement de regrouper tous les chercheurs, afin de répartir judicieusement les charges de chacun. Ainsi, parviendrait-on, indépendamment de toute augmentation numérique de personnel, à accroître l'efficacité; on éviterait aussi de solliciter inutilement les établissements et d'alourdir leurs tâches. Un comité académique à la recherche pédagogique auquel seraient représentés tous ceux qui, dans l'enseignement supérieur, les C.R.D.P., les services d'O.S.P., ou ailleurs, participent à cet effort, serait certainement utile (28) ".

Si la création des conseils académiques de la recherche pédagogique en 1971 et le regroupement des services de l'OFRATEME et de l'INRDP touchant la recherche sous la responsabilité d'une seule direction, par la création de l'INRP en 1976, peuvent être considérés comme une tentative de mieux coordonner les recherches, les critiques souvent assez vives reprochent jusqu'alors à l'Administration centrale " de n'avoir ni exploité les conclusions des démarches scientifiques en vue de remanier les plans d'études ou de modifier les instructions officielles, ni même adhéré à l'idée que la réforme dût suivre l'investigation méthodologique et celle-ci, tout en lui étant antérieure, entraîner celle-là (29). De telles critiques ne sont pas encore toutes disparues. Qu'il s'agisse des instituts spécialisés ou des commissions spéciales, les résultats de recherches effectuées ne sont pas toujours appliqués par les décideurs politiques. Le plan LANGEVIN-WALLON est refusé (30); le rapport de la commission EMMANUEL est modifié, remanié et " falsifié ", même selon les centrales syndicales de l'INRDP (31).

Ainsi voit-on que, créés par le Ministère lui-même et pour lui-même, les instituts spécialisés se heurtent à au moins deux difficultés provenant du ministère lui-même : manque de coordination et non-application des résultats de recherche.

3. En ce qui concerne les établissements scolaires où sont menées les expériences et auxquels s'adressent les innovations ( à l'exception des établissements de l'enseignement supérieur où une large autonomie est accordée ) la cause des difficultés que rencontrent les recherches pédagogiques qui y sont entreprises n'est-elle pas la centralisation, avec une hiérarchie selon laquelle "l'autorité descend du Ministère

de l'Education Nationale jusqu'à l'établissement scolaire en passant par les rectorats et les inspections académiques et départementales (32) " et avec sa bureaucratie dans la mesure où " l'impersonnalité poussée au maximum et le conservatisme est renforcé par le manque de lien entre les écoles d'un côté, les parents et leurs représentants de l'autre (33) " ?

Certes, on ne peut douter de l'amélioration due à la reconnaissance officielle des lieux d'expérience et de lycées pilotes, à la planification de l'activité de recherche par l'approbation des programmes présentés par l'INRP, et à la décentralisation due aux conseils académiques. Cependant les contraintes administratives sont-elles ainsi tout-à-fait surmontées ?

Les auteurs de " la recherche en éducation " tout en reconnaissant que " certaines mesures tendent à assouplir les contraintes administratives " hésitent à répondre affirmativement. Selon eux : " par le jeu des avis à solliciter, par la mise en dépendance administrative, intellectuelle, financière à l'égard des organismes officiels : centres régionaux de documentation pédagogique, Instituts Régionaux d'enseignement des mathématiques, et d'Inspection générale, les activités de recherches proposées dans les Académies restent dans la ligne générale des actions nationales. " Certes l'on prévoit, à cet échelon, " une action de sensibilisation et d'information... après des enseignants " . Mais une recherche menée à la base par un enseignant ne semble pouvoir être prise en considération que si elle est cautionnée par des spécialistes...

" Donc si une certaine décentralisation semble formellement envisagée au niveau académique, en fait toute initiative individuelle est soigneusement contrôlée (34)". Car celui qui s'obstine à tenter d'innover au sein de sa classe ou de son établissement, voit des difficultés d'ordre administratif, financier, psychologique lui barrer successivement la route (35).

Au regard de cette brève analyse, où tant de difficultés se présentent pour la recherche pédagogique à cause de la centralisation du système éducatif de la France, on ne peut s'abstenir d'en chercher les raisons, d'autant plus que la centralisation, en facilitant le choix, la mise en oeuvre et le financement des recherches, pourrait être un avantage pour un certain type de recherches, notamment appliquées, comme l'a très bien analysé Louis LEGRAND en réponse à l'enquête de 1973 du Conseil de l'Europe sur " politiques de recherche éducationnelle dans les pays européens " (36) .

Dans une analyse de 16 rapports nationaux, le même auteur, après en avoir présenté les situations caractéristiques qui ne sont pas toutes favorables à la recherche pédagogique, est arrivé à cette conclusion : " La clé semble bien se trouver dans le degré aussi intense que possible de participation du corps social aux prises de décision et à l'essai des transformations ainsi décidées. La recherche en éducation,

théorique ou appliquée, doit pour être efficace, associer le maximum de personnes; spécialistes, enseignants, parents, administrateurs, aux différents moments de l'évolution d'un processus de réforme. La recherche action généralisée paraît bien être le seul moyen efficace d'échapper aux blocages inévitables dans tout système hiérarchique qui cherche à promouvoir le mouvement au lieu de le conserver (37) ". Où en est-on en France ? Quel rôle occupe la recherche pédagogique dans ce système éducatif centralisé ? Est-elle motivante, efficace, libératrice, ou tout simplement passive, marginale ?

## II - La marginalité de la recherche pédagogique

Il paraît utile maintenant de nous interroger sur le rôle de la recherche dans ce système. La conclusion du rapport de Louis LEGRAND sur " quinze ans d'innovations pédagogiques ou le compte des illusions perdues " est assez significative à ce propos : " Résumons-nous : l'innovation a toujours été introduite en France sans étude scientifique préalable. Elle n'a jamais été accompagnée d'un dispositif d'évaluation formative à grande échelle. Tout se passe en réalité comme si l'innovation devait rester marginale et permettre de sauvegarder le système antérieur (38) ".

Est-ce bien là le rôle de la recherche pédagogique, constaté par le directeur de recherche à l'I.N.R.P., un rôle marginal ? Examinons-le à deux niveaux :

- . au niveau local, où la recherche pédagogique est réalisée,
- . au niveau central, où la politique éducative est décidée.

a) - au premier, son rôle est vraiment très marginal. Cela peut se manifester de différentes manières concernant l'enseignant et l'établissement sur place.

1. " Pas d'innovation pédagogique sans la participation active des enseignants (39) ". Est-ce que cette condition, sans aucun doute favorable à l'innovation et à la recherche pédagogique, a été obtenue en France ? Il est inutile de reparler de la formation pédagogique très insuffisante des enseignants, de leur mentalité assez indifférente vis-à-vis d'elle, qui sont sûrement des signes qu'elle est marginalisée par rapport à la pratique éducative. Nous les avons déjà exposés (40).

En ce qui concerne la condition de l'enseignant, sans parler du " malaise enseignant " (41) provoqué par la société actuelle (40), sans parler non plus du système centralisé dans lequel " l'enseignement était régi de façon étroite par des programmes et instructions nationales appliquées de façon hiérarchique et contrôlées par les examens nationaux et les corps d'inspection (42), leur statut même de fonctionnaires ne facilite point les partisans de la recherche pédagogique. Jean HASSENFORDEUR l'a très bien dit : " la fonction publique en France se caractérise par des modes de recrutement et d'avancement qui privilégient le sentiment du devoir et la discipline indispensables pour assurer la permanence de l'Etat dans son champs d'activité traditionnel plus que le dynamisme et l'esprit d'invention nécessaires à notre époque

dans les secteurs en développement. Les fonctionnaires sont recrutés par des concours sur des critères qui accordent la prééminence aux aptitudes intellectuelles appréciées dans l'enseignement traditionnel : mémorisation et présentation logique. La créativité et l'imagination sont, en règle générale, défavorisées. De plus, la majorité des concours ne tient aucun compte des qualités humaines si importantes dans l'action : caractère, sens social, etc. Les fonctionnaires connaissent ensuite un avancement qui tient compte davantage de l'ancienneté que de l'efficacité. Les changements de poste s'effectuent parallèlement selon des règles égalitaires des commissions paritaires.

Les corps ainsi constitués se veulent homogènes et s'opposent à tout apport extérieur susceptible d'engendrer une plus grande diversité dans les comportements. Ils rejettent ainsi une occasion importante de renouvellement.

Dans l'enseignement, la hiéararchisation, très manifeste, s'accompagne en plus de privilèges subtils. Comment ne pas évoquer à cet égard l'agrégation, si représentative du système « bien des égards » ? Ce concours, qui met l'accent sur certaines qualités intellectuelles au détriment d'autres tout aussi importantes et qui ne tient aucun compte des autres aspects de la personnalité, notamment, de la vocation éducative, apporte à ceux qui le passent des avantages importants et définitifs, quel que soit leur comportement ultérieur. Au total, ce régime est très défavorable à l'innovation, qui requiert : imagination et esprit d'initiative, toutes qualités qui ne sont guère favorisées dans ce cadre.

De plus, le régime administratif traditionnel rend difficile la prise en considération du facteur humain, si essentiel aujourd'hui, comme le montrent les apports récents de la psychologie sociale. L'innovation dans l'enseignement exige, par exemple, une qualité particulière du leadership. Elle requiert la constitution d'équipes unies et dynamiques en vue de réaliser des objectifs communs. Le statut actuel des fonctionnaires va à l'encontre de ces conditions. Comment assurer la constitution d'une communauté de travail acquise à l'innovation lorsque des personnalités hostiles, de surcroît quasi intouchables, sont affectées, par le jeu des nominations, à tel établissement scolaire en voie d'évolution ?

On comprend, dans ces conditions, l'attachement de la plupart des professeurs à la classe traditionnelle. L'anonymat administratif ne favorise pas la reconnaissance des liens affinitaires sur lesquels devrait s'appuyer le travail en commun. Ils se réfugient en conséquence dans un domaine protégé. La classe devient un " un territoire " bien défendu et nécessaire à la sécurité personnelle ( 43 ).

2. En ce qui concerne l'établissement scolaire, son statut n'offre guère de possibilités à la recherche pédagogique. Cela tient en premier lieu à sa rigidité, règlementée d'une manière collective par l'administration centrale et contrôlée d'une manière stricte par l'inspection locale. Il faut compter ensuite avec sa routine, caractérisée par " l'existence d'un fossé entre le maître et l'élève " et renforcée

par " le contenu de l'enseignement trop abstrait, sans contact avec les problèmes de la vie pratique et de la vie personnelle de l'élève (44) ".

L'école manque de crédits..., les horaires sont trop exigeants et les programmes sont trop ambitieux sur le plan des connaissances. Voilà, ce sont des difficultés, s'opposant au renouveau pédagogique, témoignées par les enseignants(45).

Assurément, des mesures administratives, notamment l'organisation des établissements expérimentaux, ont amélioré l'aspect le plus grave pour la recherche pédagogique, celui sur lequel Louis LEGRAND insistait en écrivant que : " Ce qui manque le plus, c'est un véritable statut de la recherche pédagogique et des établissements expérimentaux... Nous sommes aussi considérablement handicapés par l'inexistence de véritables Instituts académiques de formation initiale et permanente qui devraient, comme le colloque d'Amiens l'avait proposé, être le lien régional privilégié de la recherche pédagogique (46) ". Mais le nombre de ces établissements expérimentaux est-il suffisant pour changer la situation ? D'autant moins que les moyens dont disposent les établissements ne sont guère notables; que les résultats de la recherche pédagogique n'apportent pas toujours de solution aux problèmes quotidiens; que la recherche elle-même n'est pas toujours bien comprise et réalisée.

Le témoignage rapporté par le directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Lyon est très net à ce propos :

" Dans notre domaine, une facilité précieuse serait apportée si l'on instituait plus largement les classes et les écoles expérimentales où nos travaux pourraient être conduits avec plus de liberté; les possibilités demeurent en ce domaine précaires et réduites (47) ".

Si la pratique éducative marginalise ainsi la recherche pédagogique, celle-ci ne peut pas pour autant être coupée de son principe par celle-là. Car la première est décidée en tout et pour tout par l'administration centrale : il suffit que celle-ci change pour que celle-là devienne plus accueillante vis-à-vis de la deuxième.

#### b) - au niveau de la politique éducative

Si le rôle joué par celle-ci dans la pratique est assez marginal, on sait en rechercher les raisons à l'échelon plus haut : c'est l'administration centrale qui détermine la politique éducative. Sans parler de la mentalité, de l'idéologie française, que nous avons évoquées plus haut, ici, dans l'aspect institutionnel, deux faits sont assez visibles pour tous les observateurs attentifs : l'absence d'une politique cohérente de la recherche et le rôle marginal de la recherche dans la politique éducative.

1. Pour ce qui est de l'absence d'une politique de la recherche pédagogique, les rapports du colloque d'Amiens - c'était en mars 1968 - sont assez alarmants.

Répondant à l'invitation des organisateurs, d'une manière générale, plus de 500

militants d'éducation " affirment l'urgence d'une rénovation éducative aussi bien que pédagogique ", " alertent en conséquence tant les pouvoirs publics que l'ensemble des enseignants et l'opinion, sur la nécessité de cette rénovation " et demandent " la mise en oeuvre d'une politique nationale de rénovation éducative (48) "; or celle-ci ne peut pas se réaliser sans la recherche pédagogique. Cette conviction, confrontée à l'état actuel de la France, qui est comme G.MIALARET a dit : " un pays sous-développé en ce qui concerne la recherche pédagogique ", ne peut pas ne pas les inquiéter. Il en résulte naturellement que les congressistes " soucieux de l'avenir de la recherche éducationnelle en France, ont réclamé la mise sur pied d'un niveau d'organismes décentralisés, disposant de statuts et d'une administration particulièrement souples et adaptés, tant au niveau de la recherche que de l'application expérimentale " (49). Ils suggèrent ainsi les grandes lignes (50) d'une politique de la recherche, à défaut d'en définir eux-mêmes une, comme disent Paul JUIF et Louis LEGRAND (51).

Invité à ce colloque, Alain PEYREFITTE, Ministre de l'éducation à l'époque, a dû lui-même reconnaître les tâtonnements et la carence de l'Education Nationale en la matière : " Que nous soyons en train de tâtonner ne veut pas dire que nous devons nous contenter de tâtonner sans fin, de faire de la recherche pour la recherche, de chercher éternellement sans nous préoccuper d'exploiter ce qui a été trouvé.

" En liant la formation des maîtres et la recherche pédagogique, vous avez mis le doigt sur l'un des manques les plus évidents de tout notre système éducatif (52)... Cette situation s'avère à tout esprit inacceptable et doit être améliorée.

Le même ministre a tracé des grandes lignes d'amendements en écrivant : " Nous avons pris la mesure de cette carence et nous commençons de prendre les moyens d'y remédier. Le conseil de la recherche dont je viens de décider la création, et dont la composition sera bientôt connue, est l'organisme qui doit assurer cette recherche ."

" Il devra d'abord développer ce qui existe et donner plus de moyens aux hommes déjà au travail, soit dans des organismes comme l'Institut pédagogique national, soit librement et isolément, dans les facultés par exemple, ou les établissements pilotes ".

" Il devra coordonner le développement de ces recherches; c'est justement parce que nos moyens sont limités qu'il est nécessaire de bien les employer..." " Mais coordonner ne signifie pas ordonner jusque dans le détail. Le conseil de la recherche laissera le champ libre à l'initiative des chercheurs et des équipes : nous voulons que la recherche soit vivante. Certains établissements - pilotes, par exemple, qui, à côté des établissements - témoins, devront garder leur liberté d'expérimentation, nous ne songeons pas à leur imposer des noms, sinon des noms d'exception ".

" Cependant, le conseil se réservera d'indiquer des directions, des priorités, de prendre lui-même, à l'aide de contrats, l'initiative de certaines recherches.

Toute recherche en éducation est une recherche d'application : et le responsable

national de l'éducation, c'est-à-dire l'Etat, a non seulement le droit, mais le devoir, de faire travailler dans le sens de ses préoccupations ".

" Recherche d'application, la recherche pédagogique doit en définitive rapidement déboucher sur le développement. L'éducation est une chose subtile, complexe, délicate. Mais l'éducation nationale est une entreprise énorme : un personnel qui correspond à un fonctionnaire sur deux, des effectifs scolaires qui représentent un français sur quatre ( les trois autres étant, bien entendu, parents d'élèves ou anciens élèves, ou les deux ), la première entreprise d'Europe ( si l'on excepte l'université soviétique et l'armée rouge ). C'est une machine administrative pesante. Le conflit entre l'exigence spirituelle et l'exigence de l'organisation rend notre tâche difficile. Seuls une recherche faite en vue du développement et un développement fondé sur une recherche sérieuse, permettront à l'Education Nationale de sauver à la fois son âme et son corps (53).

Par la suite, on a vu une série de mesures pédagogiques et administratives (54) essayer de mettre en oeuvre les vœux des participants du colloque d'Amiens et de constituer ainsi une certaine politique de la recherche pédagogique. Mais, au vu des résultats, cette politique ne présente pas encore une réalisation cohérente efficace et suffisante car, si les institutions de recherche ont été créées, si les activités de recherche ont été programmées et coordonnées, les résultats ne sont pas encore utilisés à leur juste valeur. On a l'impression que la recherche reste encore assez inconnue et même sous estimée : en gros, elle reste encore marginale au sein du Ministère de l'Education Nationale, notamment dans la politique éducative.

2. La marginalité de la recherche pédagogique dans la politique éducative se manifeste par plusieurs faits :

Tout d'abord, même sans en être spécialiste, un observateur attentif est déjà frappé par la sous estimation des sciences de l'éducation dans l'éducation elle-même. Sans parler de l'insuffisance de la formation pédagogique, ni du nombre trop limité des UER des sciences de l'éducation et des instituts de recherche pédagogique, le titre " libre " et nullement " d'enseignement " accordé à la maîtrise des sciences de l'éducation " n'est que trop significatif ". Théoriquement destiné à l'enseignement, ce diplôme ne peut pas déboucher dans la pratique sur l'enseignement. On ne peut pas être médecin sans formation de médecine, même si on a d'autres formations. C'est la même chose pour tous autres métiers : juristes, comptables, etc... sauf enseignant. Or, ici, on peut l'être sans une formation de pédagogie préalable. Et celui qui a cette formation ne peut pas l'exercer ou du moins difficilement, sinon secondairement. L'observateur profane, alors, se rend compte du sort temporaire, ponctuel et partiel des organismes de la recherche pédagogique aux yeux des instances ministérielles : " Aux grandes commissions représentatives de 1969 se sont peu à peu substituées des commissions plus restreintes de spécialistes ( LICHNEROWICS, EMMANUEL, LAGARRINE ),

puis aujourd'hui des groupes de réflexion confidentiels (55) ". Et connaissant un peu la France, il voit que tous les ministères possèdent depuis longtemps leurs instituts de recherche et veillent sur leur bon fonctionnement tandis que le ministère de l'éducation a juste créé un unique institut de la recherche pédagogique et l'a laissé " en marge des préoccupations majeures du pouvoir " (56); il voit que des UER des autres disciplines sont suivis par le ministère de l'éducation ( ou plutôt les universités ) avec assez d'attention, tandis que les UER de sa propre discipline, à savoir les UER des sciences de l'éducation connaissent " Une certaine liberté d'ue, en partie, à l'ignorance des dirigeants et responsables ministériels qui ne donnèrent, fort heureusement, aucune indication précise ni aucun programme (57) " : comment ne serait-il pas une fois de plus convaincu de l'aliénation éducationnelle ?

En ce qui concerne le spécialiste de la recherche pédagogique, non moins frappé par de tels faits que relèveraient des profanes, mais aussi plus soucieux du résultat de ses recherches, il a dû mélancoliquement et amèrement reconnaître l'indifférence réservée à ses travaux. A cause d'autres facteurs comme l'ignorance, le conflit de compétence, qui l'emportent sur la validité des travaux, sont encore loin d'être entendus les vœux formulés par les directeurs d'instituts de recherche, en matière d'éducation, européens en 1973 : " La recherche peut, en effet, être au service direct d'une politique : dans le cas où les décisions sont prises par le pouvoir politique et où la recherche est chargée d'explorer les voies et les effets de ces décisions " et " la recherche doit aussi pouvoir intervenir au niveau même des décisions, dans la mesure où elle seule est en mesure de mettre en cause les évidences objectives et les stéréotypes qui font que le système éducatif est inadapté aux évolutions générales de la société (58) " .

En réalité, non seulement la recherche n'arrive pas encore au deuxième stade, à savoir celui où " elle doit " pouvoir intervenir au niveau même des décisions, mais même au premier stade, celui où " elle peut être au service direct d'une politique ", la recherche pédagogique n'est encore que timidement mise en valeur. Les observations de M. Louis LEGRAND concernant le rôle de la Recherche Pédagogique dans les réformes sont très intéressantes à ce propos : elles se regroupent en quatre cas :

x Les réformes sont introduites selon les procédures traditionnelles sans aucune expérimentation. On peut dire qu'il y a là une ignorance en matière de recherche éducative "; les responsables du système éducatif : politiques, administrateurs ou inspecteurs ignorent tout de l'expérimentation pédagogique (59)".

x Les réformes sont introduites avec l'expérimentation, mais comme retombées occasionnelles, car des décisions officielles sont prises sans attendre le résultat de l'expérimentation (60).

x Les réformes sont introduites avec l'expérimentation préalable " mais les délais

imposés sont si courts qu'il est probable que des décisions interviendront avant qu'une vue objective ait pu être apportée par la recherche en ce domaine (61)".

x Les réformes sont introduites avec l'expérimentation, mais les propositions de celle-ci sont neutralisées, voire déformées, comme en témoigne L. LEGRAND " A peine les propositions des commissions ont-elles été faites, que l'on assiste à des interventions occultes auprès du pouvoir pour neutraliser ce que les conservateurs considèrent comme une mise en cause politique de la société (62)".

" C'est d'ailleurs une chose qui nous désole toujours un peu de voir comment ce qui était innové dans le secteur de recherche se trouve ensuite généralisé et déformé. Il y a là tout un passage qui est difficile parce qu'il nous manque manifestement les canaux d'information et de formation (63) ".

Des quatre cas observés, il faut reconnaître quand même que c'est le premier cas qui est le plus souvent rencontré. Notre chercheur lui-même a dû conclure : " Résumons-nous : l'innovation a toujours été introduite en France sans étude scientifique préalable. Elle n'a jamais été accompagnée d'un dispositif d'évaluation formative à grande échelle (64) ". Cela naturellement n'est nullement neutre car " l'absence d'étude sérieuse préalable aux décisions, l'absence d'un vaste dispositif d'évaluation formative chargé d'accompagner les réformes engagées, la confiance aveugle dans les pouvoirs réglementaires des textes officiels et des inspections conduisent naturellement à des effets " de systèmes" et à des déviations que l'on n'a su ni prévoir, ni détecter à temps, ni à fortiori rectifier (65).

Les témoignages de M. Louis LEGRAND rappellent inévitablement ceux d'Alfred BINET, écrits juste au début du siècle (66) car, même si la recherche pédagogique a, depuis, réalisé de sensibles progrès, notamment en ce qui concerne le développement de ses institutions, pour ce qui est des difficultés provenant éventuellement du système éducatif, on a l'impression qu'elles ne sont guère modifiées. Une question est alors inévitablement posée : D'où viennent-elles, ces difficultés ? Si la jeunesse de la recherche pédagogique et des sciences de l'éducation, (67) l'idéologie et la mentalité française (68) jouent un rôle important, la recherche elle-même, avec sa structure, n'en est-elle pas également responsable ?

## B - LES DIFFICULTES PROVENANT DE LA STRUCTURE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE

Institutionnellement, elle est déterminée par le système éducatif dans lequel elle se situe et les conditions dans lesquelles elle se structure. Il convient donc maintenant de nous intéresser aux éventuelles difficultés dues à sa structure elle-même. A ce propos, il ne fait aucun doute que , déterminée par ses moyens humains et matériels, elle ne peut être mise en difficulté que si ceux-ci lui manquent. Or, s'interrogeant sur son retard en France, Antoine LEON écrit : " L'inventaire des recherches en cours, réalisé par le CNRS et l'INRDP, fait état, pour l'année 1973-1974, de

498 travaux, animés par 197 directeurs avec la participation de 788 chercheurs. Mais ces chiffres ne sauraient masquer l'importance du retard de la recherche pédagogique en France. Ce retard tient, entre autres, au statut de la plupart des chercheurs ( bénévolat ou rétribution par vacations ), au mode de financement de la recherche ( le régime des contrats entraîne une prédominance des études à court terme par rapport aux véritables recherches ) et à l'insuffisance des moyens de diffusion " (69). A-t-il raison ?

### I - Le statut ambigu des chercheurs

Le manque de personnel est une difficulté, c'est évident, (70). La formation insuffisante de cet effectif de chercheurs, lui-même insuffisant, est une autre difficulté. C'est également évident (71). On peut se demander dans ce cas si les statuts de ce petit nombre de chercheurs, pas tous bien formés, est favorable. Or, la situation réelle fournit une réponse nullement optimiste, à cause de la variété des statuts et de l'encombrement des tâches pour les chercheurs d'élite.

a) - La variété des statuts, qui n'est d'ailleurs pas propre à la France ni le cas uniquement de la recherche pédagogique, ne peut faire de doute. Les rapports du Bureau des Programmes de Recherches sur les besoins en matière d'éducation, présenté en 1967 par Y. LEGOUX, n'a-t-il pas affirmé que : " le statut des personnels affiliés à ces recherches ( pédagogiques ) est lui aussi extrêmement varié (72) " ? Seulement, la classification des personnels de recherche pédagogique en deux catégories, personnel permanent et personnel recruté par contrat ou sur vacations, est assez ambiguë et trompeuse. En fait, il faut distinguer cinq catégories :

x Tout d'abord les chercheurs stables comme chercheurs des instituts spécialisés de la recherche pédagogique, par exemple, ceux de l'INRP, du CNRS des sciences de l'éducation, de l'INOP, etc. Leur statut, relativement stable et protégé, est assez favorable à leurs travaux. Ce sont les deux premiers types que Yves LEGOUX trouve dans les laboratoires poursuivant des recherches dans le domaine de l'éducation, comme l'Institut Pédagogique National et même le Centre National de la Recherche scientifique, " à savoir " des chercheurs permanents travaillant plus ou moins isolément sans grandes ressources et des chercheurs permanents personnellement pris en charge par ces laboratoires mais disposant par ailleurs de fonds de recherche accordés par des organismes " banquiers " (74).

Seulement ils sont trop peu nombreux et ne se limitent pas uniquement à la recherche. Ils sont souvent appelés à d'autres tâches, notamment pour l'administration et l'enseignement supérieur. Leur situation ne diffère donc guère de celle de la deuxième catégorie que nous allons voir maintenant.

x Deuxièmement, les chercheurs stables comme professeurs des UER des sciences de l'éducation, qui sont non seulement des professeurs et des maîtres de compétence con-

firmés par leurs travaux, mais aussi des maîtres assistants et des assistants recrutés normalement parmi les meilleurs étudiants, dont le principal objectif est de faire " leur thèse " et qui commencent leur métier de chercheur et de professeur en servant d'assistants aux professeurs et aux maîtres de conférence, tuteurs d'étudiants avancés. Cette catégorie de chercheurs connaît les mêmes difficultés, à savoir le petit nombre et l'encombrement des tâches administratives et pédagogiques.

x La troisième catégorie comprend les chercheurs temporaires comme personnels détachés. Par leur compétence et l'importance des recherches entreprises, ils sont assez différents les uns des autres. On voit tout d'abord des professeurs, soit du premier degré, soit du second degré et des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle déchargés d'un certain nombre d'heures de service pour participer à des recherches, qui sont pour la plupart, des recherches sur programme établies par l'INRP. En 1968-1969, le nombre des décharges de service est l'équivalent de 94 postes de professeurs certifiés et en 1969-1970 l'équivalent de 115 postes (75)". Si on voit l'importance que devrait avoir la pratique éducative dans la recherche pédagogique, on mesure les difficultés qu'impose leur statut temporaire. Cela aussi est encore plus grave dans le cas des personnels participant à des commissions ministérielles, qui constituent le second type de personnes détachées comme chercheurs temporaires. Car, même s'ils sont appelés à travailler pour des plans d'ordre national ayant des conséquences assez décisives, leur sort n'est nullement plus stable ni plus assuré. L'affirmation de Louis LEGRAND est assez significative : "Celles-ci (les commissions ministérielles) n'ont de pouvoir que consultatif et leur existence est étroitement liée à celle du ministre qui les a réunies. Le cas de la commission EMMANUEL est particulièrement net. Réunie par Olivier GUICHARD, elle continue ses travaux pratiquement sans mandat sous Joseph FONTANET pour achever de mourir avec René HABY (76).

x Les chercheurs temporaires, personnels d'autres ministères ou d'autres UER qui travaillent occasionnellement sur les domaines des sciences de l'éducation, qui touchent de près ou de loin, leurs matières principales comme la médecine, le droit, l'économie, la sociologie, la psychologie, l'histoire, etc. constituent la quatrième catégorie. A cause de la multidisciplinarité des sciences de l'éducation, leur contribution semble indispensable. En fait, ils réalisent un nombre des recherches assez important (77). Seulement, diffusés par des organismes d'information autres que ceux de l'éducation, les résultats de leurs travaux sont normalement moins connus dans les milieux éducatifs.

x Les chercheurs des catégories précédentes, si différentes soient-elles entre elles, ont en commun d'être assurés de leur traitement, qui n'est nullement identique, bien sûr. Tout-à-fait différents sont, à cet égard, les chercheurs bénévoles qui constituent la cinquième catégorie de chercheurs. Leur statut est le plus imprécis et le

plus libre. Mais ils ne sont nullement les moins importants. Tout au contraire, leurs travaux sont qualitativement les plus essentiels, par exemple, ceux des associations libres comme la société A. BINET et Th. SIMON, l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française, etc., et quantitativement les plus nombreux, par exemple les travaux d'étudiants avancés, réalisés sous forme de thèses ou de mémoires. Ces chercheurs sont des membres des associations et des étudiants avancés. Que les membres des associations libres travaillent la plupart du temps bénévolement, cela est clair. Mais il est aussi évident que les étudiants ne sont pas rémunérés pour leurs thèses ou mémoires. Les bourses ne sont accordées ni automatiquement, ni à tout le monde. En ce qui concerne d'éventuelles vacations attribuées de temps à autre, elles sont tellement " maigres " et rares qu'on ne peut parler de rémunération, d'autant plus que les travaux confiés n'ont, très souvent, rien à voir avec leur spécialité. Pourtant, ce sont les membres des associations libres qui contribuent le mieux à la recherche pédagogique; ce sont les étudiants avancés qui font exister les UER des sciences de l'éducation ! On comprend alors à quelles difficultés elle se heurte.

Cette variété des statuts se trouve dans presque toutes les unités de recherche pédagogique; même à l'INRP, comme l'a bien noté Michel LAURENT en 1975 : " A l'INRP, nous avons vu que le service des Etudes et Recherches pédagogiques emploie 82 personnes dont 30 sont du personnel administratif ( la moitié d'entre eux n'étant pas titulaires ). Il ne reste donc que 52 personnes qui accomplissent un travail de recherches, parmi lesquelles 25 enseignants détachés qui conservent le statut de leur corps d'origine et ne sont en fait, pas reconnus comme chercheurs en sciences de l'éducation. Le reste du personnel se compose de contractuels, engagés à plein temps sur des contrats de vacation de courte durée et interrompus pendant les vacances. Pour eux non plus il n'existe aucune possibilité de titularisation ou de promotion interne (78) ".

Ensuite, les statuts réservés aux chercheurs en éducation ne correspondent pas, la plupart du temps, aux fonctions réellement exercées, comme le ressentent aux-mêmes les chercheurs des SERP de l'INDRP : " les divers statuts attribués aux personnels ne correspondent pas, bien souvent, aux fonctions réellement exercées (79).

Enfin, une telle variété de statuts, avec des fonctions non correspondantes, risque fort de causer un certain nombre de difficultés à la recherche pédagogique. En réalité, comme nous venons de voir, mis à part " les chercheurs des instituts spécialisés et les professeurs des UER des sciences de l'éducation, tous les autres n'ont qu'un statut soit très temporaire et ou occasionnel, soit trop libre pour que l'on puisse parler vraiment de statut. Mais dans le cas des chercheurs stables, leur statut est-il favorable aux travaux de recherche ?

b) - Répondre à cette question c'est encore évoquer le deuxième problème concernant le statut ambigu des chercheurs, à savoir l'encombrement des tâches des chercheurs

d'élite : c'est-à-dire les deux premières, constituées de professeurs des UER des sciences de l'éducation et de chercheurs des instituts spécialisés. Sans parler des tâches administratives qui leur sont imposées comme directeur d'UER ou de recherche, sans parler non plus de leurs tâches sociales et/ou politiques, comme présidents d'associations éducatives, la fonction d'enseignement est très prenante et occupe un temps nullement négligeable, de telle manière que " elle est tout aussi fondamentale " que recherche, qu'il s'agisse des professeurs ou des chercheurs, car " cette fonction d'enseignement ne saurait être dissociée de la fonction de recherche et participe donc à l'ensemble de ses conditions (80). En réalité, ce ne sont là que des missions des universités déterminées par la loi d'orientation d'Edgard FAURE promulguée en 1968. Dans l'article premier, on lit : " les universités et les établissements auxquels les dispositions de la présente loi seront étendues, ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes (81)".

On se demande alors si ces fonctions de la recherche et de l'enseignement sont compatibles ? V. KOURGANOFF répond négativement (82). En fait, la réalité montre qu'elles sont compatibles. Regardons n'importe quel professeur ou chercheur éminent; ce sont toujours ces deux fonctions qu'il assure en même temps : Guy AVANZINI, Gaston MIALARET, Louis LEGRAND, etc.. Non seulement sont compatibles, mais elles sont encore associées, voire complémentaires, comme le disent les auteurs de " la recherche en éducation " (83). Mais, si complémentaires soient-elles, l'enseignement prend un temps important. C'est en ce sens qu'on peut dire qu'il encombre les chercheurs. Mais c'est un encombrement complémentaire sinon nécessaire, car, à notre avis, comme dit un proverbe ancien : " ex abundantia cordis os loquitur ", après de longs et minutieux travaux, une fois arrivé au résultat, le chercheur ressent le besoin d'en parler. La difficulté, s'il y en a, c'est de parler à temps. Or, le chercheur ne peut pas choisir son temps d'enseignement, mais est tenu par des horaires, il doit " donner des cours", " corriger des devoirs ", discuter avec les étudiants. C'est par ces obligations-là que l'enseignement devient pour la recherche un obstacle qui s'aggrave avec la monotonie, si destructive pour l'esprit de recherche.

## II - L'insuffisance des moyens

La recherche pédagogique ne demande pas beaucoup de moyens, mais exige surtout un acquit scientifique. Certes, mais il ne faut pas pour autant surestimer celui-ci et sous-estimer ceux-là. Car, comme toute recherche, elle ne peut pas fonctionner efficacement sans un minimum de moyens nécessaires. Pour connaître donc ses possibilités exactes, il est nécessaire de voir de quels moyens elle est concrètement pourvue : cela recouvre non seulement son budget, mais aussi ses équipements matériels et ses moyens d'information.

a) - Examinons tout d'abord la situation générale. Comme tout le monde le sait,

" la France ne connaît pas, dans le domaine du soutien, de l'animation ou du contrôle de la recherche en matière d'éducation, de grandes fondations privées susceptibles d'entretenir financièrement des centres ou de subventionner les projets. La recherche est soutenue presque exclusivement par des fonds publics (84). " Sans parler des recherches entreprises par des organismes ou personnes privées, en ce qui concerne les recherches menées par des organismes publics, elles sont réalisées dans des conditions matérielles tout-à-fait différentes, selon leurs organismes, leurs formes, leurs objectifs; car les universités, les instituts spécialisés de recherches, les écoles expérimentées, les commissions ministérielles ne sont pas dotés en personnel et en équipements de la même manière. Quoi qu'il en soit à ce propos, qu'il s'agisse des commissions, des instituts privés ou des universités, des écoles expérimentales, des cris alarmants s'élèvent de partout. Déjà les participants au Colloque d'Amiens ont exprimé leurs vœux rapportés par le responsable de la commission Recherche en éducation, Jean BEAUSSIER : " Un autre aspect original du travail de la commission est l'intérêt porté aux moyens. L'accord s'est fait sans restriction sur la nécessité, pour que la recherche se développe à grande échelle et soit efficace, qu'elle dispose de ressources considérables, en crédits, en matériel, en documentation, mais plus encore peut-être en personnels compétents (85). Louis LEGRAND a alerté l'opinion publique à plusieurs reprises : " Mais il faut surtout faire en sorte que la recherche soit prise au sérieux du point de vue financier. Tout ce qui a été fait jusqu'ici l'a été fait grâce à la Direction de la pédagogie, à M.M. GAUTHIER en particulier et à M. CHILOTTI qui, dans le cadre de l'I.P.N., a développé le département de la recherche. Mais sauf dans le budget de l'I.P.N., il n'y a pas de crédits propres à la recherche; il n'y a pas de crédits de gestion (86) ". Le même chercheur, au sujet des établissements expérimentaux, a lancé le même genre d'avertissement en écrivant : " si la Mission à la recherche pédagogique est parvenue à obtenir, sous forme de décret, un statut des établissements expérimentaux, il n'y pas encore de ligne budgétaire autonome pour ces établissements et nous sommes condamnés à vivre au jour le jour sans être jamais assurés de pouvoir mener à terme ce que nous avons entrepris. C'est au fond un gaspillage d'énergie et de moyens (87) ". Les enseignants, quant à eux, ont exprimé à plusieurs reprises leur sentiment avec vivacité et parfois amertume : " l'école manque de crédits : voilà dix ans que j'utilise mon transistor, mais cette année, il ne peut capter France III. Il faudrait équiper les classes en matériel pratique (88)".

En face de ces cris alarmants, d'ordre général, essayons de voir de plus près, point par point: d'abord le budget, ensuite les équipements et enfin les moyens d'information.

b) - Pour le budget, il est extrêmement difficile de chiffrer la part réservée à la recherche pédagogique. D'un côté, comme l'a bien constaté Louis LEGRAND (89), il n'y a pas de crédits propres à la recherche pédagogique, mais il n'y a que des

de gestion des organismes par lesquels la recherche pédagogique est effectuée d'une manière ou d'une autre; d'un autre côté, comme l'a observé Yves GENOUX (90), les crédits sont distribués dans des formes et avec des objectifs très différents ".

Pour ce qui est du CNRS, il " se trouve dans une position particulière en ce domaine. D'un côté en effet, il pratique un financement d'actions artisanales comparable à celui des universités, avec toutefois cette différence qu'il loge la plupart des chercheurs au sein de centres fort bien équipés en services généraux ( bibliothèque, mécanographie ). D'un autre côté, il dispose de certains fonds dits de " recherche sur programmes" qui sont destinés à permettre d'importantes recherches interdisciplinaires s'étendant sur plusieurs années (91) "; on estime que 10% environ des crédits sont affectés aux sciences humaines, mais la part réservée aux sciences de l'éducation, qui figurent à ce chapitre, n'est pas précisée. On peut la supposer assez faible (92) ".

En ce qui concerne les organismes universitaires, ils prennent en charge des individus dont ils assurent le traitement, le logement professionnel, un minimum de services administratifs, mais auxquels ils fournissent très rarement des moyens de grande envergure pour accomplir une tâche définie (93) "; leur budget est principalement celui de fonctionnement. Une partie très faible est consacrée à la recherche, partagée entre différentes UER. L'enveloppe réservée à l'ensemble des sciences humaines étant déjà modeste, on comprend dès lors quelle somme revient en final à la seule UER des sciences de l'éducation, celle de l'Université de Paris V, René DESCARTES; les autres partagent, l'UER avec les autres disciplines comme la psychologie, la sociologie, etc. En 1975, par exemple, " le crédit recherche attribué à l'UER des sciences de l'éducation par l'Université de Paris V s'élève à 39.000 F., à répartir entre 18 enseignants chercheurs. Devant cette pénurie financière, que se passe-t-il ? Michel LAURENT, tombé d'accord avec les responsables du service des études et recherches pédagogiques de l'INRDP, la section FEN (95), signale la course et, quelquefois, la concurrence pour la conquête d'autres sources de financement des contrats. Malheureusement ces contrats annuels ne sont ni assez stables ni assez nombreux : en 1973 six thèmes de recherches sont proposés par le ministère de l'éducation nationale avec une allocation de 1.378.500 F.; en 1974 cinq thèmes seulement avec un crédit de 927.000 F.

Si tel est le budget de la recherche pédagogique dans les universités qui, par vocation, sont orientées vers l'enseignement plutôt que vers la recherche, celui des instituts qui sont, eux, spécialisés dans la recherche, est-il meilleur ? Au SERP de l'INRDP par exemple, le financement se répartit en trois articles différents, très proches de ceux des universités.

Réexaminer année par année et nullement attribué aux recherches agréées le Ministère pour toute la durée de leur programme, le budget principal de l'INRDP est

d'abord celui du fonctionnement. En 1967, il se montait à : 1.006.800 F. Après s'être élevé à 5.400.000 F. en 1970, il stagnait ensuite jusqu'en 1975.

Le deuxième article dans le financement du SERP correspond aux subventions à un certain nombre de recherches. Elles varient chaque année.

Le troisième article couvre, comme à l'Université, des contrats de recherche. Un tel financement est-il suffisant ? La réponse des personnels du SERP est nettement négative. Ils parlent même de la " paupérisation des recherches " et, en face de la politique de la contractualisation, ils s'interrogent sur le vrai rôle du SERP : un organisme de recherche scientifique ou un bureau chargé d'exécuter des commandes partielles dont la conception relèverait du Ministère et non du SERP afin de fournir des alibis scientifiques à sa politique (96) ".

c) - Un tel budget, modeste, voire insuffisant, ne peut naturellement pas apporter beaucoup de moyens aux organismes de recherche pédagogique. On voit déjà l'insuffisance des moyens humains : les chercheurs. Les moyens matériels, à savoir les équipements, ne sont pas dans une situation meilleure.

G. AVANZINI, écrit : " D'abord, on ne saurait méconnaître que, face à l'ampleur des tâches qui appellent une investigation, nos services sont, dans l'ensemble, insuffisamment équipés. L'inventaire de ce qu'ils devraient réaliser fait mieux apparaître la pauvreté de leurs moyens. A cet égard, le problème majeur que nous rencontrons est bien celui de l'équipement. Une recherche pédagogique est longue et réclame des délais parfois considérables. Il faut des collaborateurs non seulement qualifiés, mais nombreux. Or, tout se passe comme si certains mettaient en doute son utilité et s'autorisaient à ce scepticisme pour lui refuser des moyens plus larges, alors que ce sont précisément ce refus et le sous-équipement qui empêchent de parvenir à des résultats désirables (97) ".

Et pourtant, il faut souligner que ce laboratoire est déjà assez favorisé par rapport aux autres organismes de même genre, car il est soutenu et encouragé par les organismes privés comme la société A. BINET et Th. SIMON et l'Association internationale de Pédagogie expérimentale de langue française. De plus, il a bénéficié de la collaboration du CRDP de Lyon, qui mettait à sa disposition un personnel permanent.

Au niveau national, la situation n'est pas meilleure ! Le cri " S.O.S. Recherche pédagogique " lancé par la section FEN des personnels du SERP en 1974, est très alarmant : les locaux sont inadaptés, les terrains expérimentaux sont mal coordonnés, la liaison entre équipes expérimentales est bloquée; la participation aux colloques internationaux est limitée. Écoutons leur appel : " le S.E.R.P., les établissements expérimentaux et chargés d'expérience ne reçoivent pas les moyens d'assurer la mission qui leur a été confiée par les textes ".

" L'entassement de personnes et de meubles dans les bureaux défie toutes les règles

d'hygiène et de sécurité. Dans tel bureau de 9m<sup>2</sup> doivent trouver leur place : 2 dactylos, un secrétaire et les meubles de classement des dossiers de 5 unités de recherche.

" L'excédent des documents se retrouve dans les couloirs et les dégagements : une porte de secours est ainsi condamnée; des caisses de documents entassés sous un escalier constituent un danger permanent en cas d'incendie. Cinq conseillers d'orientation mis à la disposition d'une unité de recherche doivent travailler chez eux, faute de bureau. La plupart des chercheurs sont contraints à de savantes permutations pour ne pas se retrouver à deux sur une même chaise. L'unique salle de réunion, qui ne peut accueillir que 30 personnes, abrite de surcroît le stencil électronique et le poste de télévision ( d'ailleurs hors d'état de fonctionnement depuis plusieurs années ). " Les 24 unités de recherche du SERP disposent de 335.000 F. pour réunir en séminaires de recherches plusieurs milliers de personnes, au plan départemental, régional, national.

" Compte tenu d'une part, du manque de disponibilité des équipes sur le terrain lié à l'insuffisance des décharges de recherches effectives, et d'autre part, de l'insuffisance des moyens mis à la disposition du SERP pour l'impression des bulletins de liaison entre équipes expérimentales, des délais de reproduction des documents de travail dont il est question par ailleurs, la circulation des idées qui est le nerf d'une recherche collective, se trouve constamment freinée, voire bloquée.

" Dans ces conditions, la coordination des terrains expérimentaux qui est la raison d'être du SERP reste occasionnelle et parcellaire...

" Pour les mêmes raisons et avec les mêmes conséquences, le SERP ne peut pas participer à des colloques internationaux auxquels il est convié; ainsi, récemment, ont été déclinées une invitation à un colloque de l'Association internationale de lecture à Vienne et une autre à un colloque international sur les utilisations de la psycho-linguistique pour la formation des maîtres à Montréal (98)."

d) - Les conséquences retombent aussi sur les moyens de communication et d'information. En gros, l'information n'est pas encore bien réalisée en France. Cela se manifeste de différentes manières.

Tout d'abord à cause de la disparité de sa diffusion. On peut la trouver dans les cours et les travaux pratiques des diverses chaires de facultés : sciences, lettres, droit, économie, etc., mais également dans différentes revues d'intérêt pédagogique diffusées par différents organismes éducatifs, culturels et scientifiques. (99).

Depuis que l'administration centrale a pris conscience de l'importance de la recherche et a créé à l'IPN un service spécialisé, une tentative pour coordonner l'information à son propos a été entreprise. Avec des nominations successivement différentes,

dont la dernière en date est l'INRDP, cet organisme, chargé de coordonner les activités de la recherche pédagogique, n'arrivait que difficilement faute d'un budget suffisant, à jouer son rôle, comme l'ont dit clairement ses personnels en 1975 : " Le budget actuel du SERP limite très sérieusement ses possibilités effectives de jouer un rôle qu'il est le seul à pouvoir actuellement jouer en France : un rôle de " plaque tournante ", de lieu de convergence, de coordinateur entre les organismes et les personnes qui, en ordre dispersé, mènent des recherches d'intérêt pédagogique, notamment les CRDP, les UER de sciences de l'éducation, etc. Il en résulte une énorme déperdition de substance scientifique : dispersion des efforts, méconnaissance réciproque des travaux en cours et des résultats acquis, atomisation des problèmes, gaspillage d'énergie, etc. (100) ".

En réalité, dès sa création, le service de la recherche pédagogique, par son directeur très actif, Roger GAL, a engagé différentes tentatives pour coordonner et diffuser l'information.

Les deux effets les plus louables sont la création en 1954 d'une revue spécialisée intitulée "le courrier de la recherche pédagogique" devenue à partir de 1964 "recherches pédagogiques" et l'inventaire des recherches en cours réalisé à partir de 1964. Seulement, ils ne sont pas suffisamment financés, et surtout ne sont pas largement diffusés, comme en témoignent les personnels du SERP en 1975 : " La revue ' Recherches pédagogiques ' qui devrait informer largement les chercheurs et les enseignants sur les travaux en cours tire en général à 5.000 exemplaires. Son aspect austère et vieillot n'incite guère à l'achat : l'insertion de planches en couleurs y est tout-à-fait exceptionnelle. Les délais d'impression (4 à 8 mois et plus) compromettent singulièrement sa portée. Soulignons par ailleurs l'absence d'une quelconque politique de promotion de la revue. Or une recherche pédagogique qui vit en vase clos est une recherche vouée à l'inefficacité et à l'incompréhension (101). Mais cette mauvaise diffusion des " recherches pédagogiques " résulte-t-elle uniquement d'un budget insuffisant ou vient-elle également d'une mentalité par laquelle peu de gens s'intéressent à la recherche pédagogique d'un côté et, de l'autre d'une jeunesse du fait de laquelle la recherche pédagogique n'est pas encore bien comprise et pas encore suffisamment scientifique ? La réponse à cette question renvoie inévitablement à l'absence d'une synthèse. Pour ce qui est de son inexploitation, ce que nous avons dit plus haut concernant les innovations semble suffisant. En réalité, " des millions d'information ont été stockées, par exemple sur les CES. Il semble bien, à l'heure actuelle, qu'elles n'intéressent personne en haut lieu, sauf peut-être, le service des statistiques du ministère de l'éducation (102) ".

En ce qui concerne l'absence d'un compte rendu détaillé et assez synthétique des résultats au niveau national, c'est vraiment un retard de la France. Des ouvrages comme "l'encyclopédia of educational research (103) pour les recherches effectuées

aux Etats-Unis, ou " Educational research in Britain " (104) pour les recherches effectuées en Grande Bretagne (104) sont des " summa pedagogica " bien précieuses pour tenir compte des efforts qui ont été réalisés en vue d'en dégager les conclusions et d'en inventorier les pistes encore mal explorées. Bien sûr, le "traité des sciences pédagogiques" (105) est déjà en quelque sorte une " synthèse des recherches pédagogiques ". Seulement, avec ses huit tomes parus, il ne reflète pas leur état exact . Car, d'une part, la place qui lui est réservée n'est pas assez importante; d'autre part, les sujets les mieux traités et les plus scientifiques reprennent les progrès internationaux plutôt que ceux de la France. Un travail personnel récent : " Pour une politique démocratique de l'éducation ", de Louis LEGRAND (106), peut donner un bref compte-rendu des innovations éducatives issues des résultats de la recherche. Mais, si bien fait soit-il, il ne cite que quelques exemples de réformes pour discuter les raisons de leur échec, en vue d'établir la stratégie d'une réforme démocratique. Il n'est donc tout-à-fait complet ni entièrement objectif. Des travaux pareils, mais fruités d'une collaboration collective et d'une procédure expérimentale, seraient donc tout-à-fait souhaitables et restent à être mis en oeuvre.

Ainsi, arrivé au but de notre réflexion sur les difficultés institutionnelles rencontrées par la recherche pédagogique en France, nous croyons nécessaire d'insister sur leur importance, ce sont elles qui paralysent la recherche pédagogique par la centralisation du système; ce sont elles qui neutralisent son efficacité en la mettant en marge des institutions et activités; ce sont encore elles qui la freinent en réservant aux chercheurs un statut ambigu et, enfin, lui font obstacle en lui fournissant des moyens insuffisants.

Certes, ces difficultés ne sont pas propres à la France, mais communes à plusieurs pays. Ce qui est caractéristique de la France, c'est plutôt l'importance considérable de leurs racines idéologiques et sociales (107). En outre, elles n'apparaissent pas exclusivement dans la troisième phase. Au contraire, elles étaient présentes lors des deux premières d'une manière encore plus pénible, car c'était lors que la recherche n'était pas encore reconnue et institutionnalisée.

Quoi qu'il en soit, ces difficultés sont-elles infranchissables ? Certes, à cause d'elles, on peut s'interroger sur l'éducation (108) ou les sciences de l'éducation (109), mais on ne peut nier la contribution de la recherche pédagogique à celles-ci, à la pratique éducative et à l'acte éducatif lui-même. Ce que l'on devrait faire, c'est lui rendre sa juste place, scientifique, humaine et institutionnelle.

Notes du Chapitre VIII

---

- 1 Voir chapitre 5
- 2 Voir chapitre 7
- 3 Voir notamment ordonnance du 6 janvier 1959, décret du 6 janvier 1959, arrêté du 2 juin 1960, circulaire n° 568 du 16 juin 1960, circulaire du 23 septembre 1960, circulaire du 27 avril 1964.
- 4 Voir notamment décret n° 73-129 du 12 février 1973, circulaire du 27 juillet 1973.
- 5 Pour la réforme des mathématiques, voir par exemple, l'arrêté du 2 janvier 1970 et la circulaire ministérielle de la même date portant sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire.  
En ce qui concerne la réforme du français, voir la circulaire ministérielle du 1er septembre 1969 portant sur l'enseignement du français en 5ème et la circulaire ministérielle du 4 décembre 1972 portant sur l'enseignement du français à l'école élémentaire.
- 6 La commission LANGEVIN-WALLON pour la réforme de 1959, la commission LICHNEROWICS créée en 1966 pour les réformes des mathématiques, la commission RONCHETTE créée en 1963 et la commission EMMANUEL créée en 1970 pour les réformes du français.
- 7 LEGRAND (Louis) - Les réformes pédagogiques en France et la recherche pédagogique.  
in : deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Paris, 7-9 nov. 1973; C D P E E E, p 8-11
- 8 HUBERT (René) - Histoire de la pédagogie. Paris : PUF; 1949; p 166-178
- 9 Ibid, p 167
- 10 Ibid, p 167-168
- 11 HASSENFORDER (Jean) - L'innovation dans l'enseignement; o c, p 119-131
- 12 Ibid, p 110-113
- 13 Ibid
- 14 Voir "Note d'information sur l'Association Internationale de pédagogie expérimentale de langue française, multironéotypée; s d, p 1
- 15 Voir : JUIF (Paul) et DOVERO (Fernand) - Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques; o c, p 150-155  
Voir également : Les mouvements de rénovations pédagogiques par eux-mêmes. Paris : E S F; 1973, 224 p.
- 16 GOUREVITCH (Jean-Paul) - Défi à l'éducation. Paris : Casterman; 1973; p 92
- 17 Voir chapitre 7
- 18 Loi, du 12 novembre 1968, d'orientation de l'enseignement supérieur.  
in : CHEVALLIER (P.) et GROSPERRIN (B.) - L'enseignement français de la révolution à nos jours; t 2 : Documents, Paris : Mouton , 19 p 450 et suivantes.
- 19 GUYOT (Yves) et les autres - La recherche en éducation, p 69-70

- 20 Il y a des cas spéciaux dans lesquels on trouve des recherches appliquées et des recherches commandées même qui seront examinées lors de l'étude sur les instituts spécialisés de recherche éducationnelle.
- 21 LEGOUX (Y.) - Rapport sur l'organisation de recherches en sciences humaines concernant les besoins en matière d'éducation  
in : Etudes et documents, n 5; 1968, p 35.
- 22 Le chercheur et les problèmes qui lui sont posés par ses rapports avec les services administratifs responsables de l'éducation, la politique éducative et le corps enseignant  
in : 2ème colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation, Paris, 7-9 nov. 1973; Strasbourg : Conseil de l'Europe; 1973, p 86-88.
- 23 BECKER (H.) Le Chercheur en tant qu'agent d'innovation pédagogique.  
in : Bulletin d'information du centre de documentation pour l'éducation en Europe. 1974, N° 2, p 40-47
- 24 LEON (Antoine) - L'apport des sciences de l'éducation à la formation des éducateurs.  
in : traité des sciences pédagogiques, t. 7; p 427
- 25 Voir le rapport final de la commission Edu colloque d'Amiens; mars 1968. Paris : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique; 1968; p 1-5
- 26 LEON (Antoine); ibid, p 427
- 27 GOUREVITCH (Jean-Paul), o c, p 90
- 28 AVANZINI (Guy) - Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale  
in : Bulletin de psychologie n° 257, XX; 10-15, N° spécial, 1967, p 652.
- 29 AVANZINI (GUY) - Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,  
o c, p 80-81
- 30 GUYOT (Yves) et les autres - La recherche en éducation. o c, p 54-55
- 31 BARRE (Michel) - L'an zéro de la recherche pédagogique et les avatars d'un plan de rénovation.  
in : l'éducateur, n° 4, nov. 1971, p 1-3.
- 32 COUDRAY (Léandre) - Lexique des sciences de l'éducation; Paris : les éditions E J F; 19 ; p 92 et 57-58
- 33 CROZIER (Michel) - Le phénomène bureaucratique. Paris : Editions du Seuil; 1963; p 9 et surtout 290-295
- 34 GUYOT (Yves) et les autres - La recherche en éducation, o c, p 63
- 35 Ensemble ou face à face. in : l'éducation nationale, n° 858, 18 avril 1968; p 40.
- 36 Conseil de l'Europe - Politiques de recherche éducationnelle dans les pays européens. Enquête 1973. Strasbourg : Centre de documentation pour l'éducation en Europe; 1974; p 78-99
- 37 Ibid, p 1-17
- 38 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation.  
o c, p 175
- 39 THOMAS (Jean) - Conditions favorables à l'innovation dans l'enseignement. in : UNESCO. - l'éducation en devenir - Paris : l'éd.; 1975; p 257-261

- 40 Voir chapitre 6
- 41 GOUREVITCH (J.P.) - o c, p 71-79
- 42 LEGRAND (Louis) - Pourquoi la recherche pédagogique. in : l'éducation, le 19.12.1974, p 22.
- 43 HASSENFORDER (Jean) - L'innovation dans l'enseignement. o c, p 115-127.
- 44 CROZIER (Michel). o c, p 290
- 45 A Propos du renouveau pédagogique. in : vie enseignante; n° 175; avril 1965.
- 46 LEGRAND (Louis) - La recherche pédagogique en 1969-1970. in : l'éducation n° 38. 25 septembre 1969 ; p 9.
- 47 AVANZINI (Guy) - Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale. in : bulletin de psychologie, n° 257. XX. 10-15, numéro spécial; 1967; p 652
- 48 Déclaration finale du colloque d'Amiens. in : l'éducation nationale, n° 858; 18 avril 1968, p 14 et 15.
- 49 L'état de la recherche en France d'après une note de Yves LEGOUX. in : l'éducation nationale; ibid, p 39
- 50 Voir le rapport final de la commission E du colloque d'Amiens; mars 1968. Paris : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique; 1968; p 1-5.
- 51 JUIF (Paul) et LEGRAND (Louis) - Texte de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui. vol. 1. Paris : Nathan; 1974; p 290.
- 52 PEYRREFITE (Alain) - Rénovation, formation, recherche. in : l'éducation nationale; ibid., p 13.
- 53 Ibid.
- 54 Voir chapitre 7
- 55 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation. o c, p 162-163
- 56 Ibid, p 169
- 57 MIALARET (Gaston) - Les sciences de l'éducation; Paris : PUF; 1976; p 116.
- 58 LEGRAND (Louis) - Pourquoi la recherche pédagogique. in : l'éducation; 19.12.1974; p 21.
- 59 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation. Paris : PUF; 1977; p 167
- 60 LEGRAND (Louis) - Les réformes pédagogiques en France et la recherche pédagogique; in : deuxième colloque des directeurs d'instituts de recherche en matière d'éducation; Paris 7-5 nov. 1973; Strasbourg : C D P E E E; 1970 ; p 8-11.
- 61 Ibid
- 62 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation; o c, p 161
- 63 LEGRAND (Louis) - Des chercheurs et des hommes. in : l'éducation n° 184, 4 oct. 1973.
- 64 Ibid, p 175
- 65 Ibid, p 170

- 66 Voir chapitre 3.
- 67 Voir chapitre 4
- 68 Voir chapitre 6
- 69 LEON (Antoine) - in : Traité des sciences pédagogiques; t. 7, p 497
- 70 Voir chapitre 6
- 71 Voir chapitre 6
- 72 EDUCATION NATIONALE - Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France. in : Etudes et documents, n° 4, 1967, p 19.
- 73 Ibid, p 19-20
- 74 Ibid, p 17.
- 75 LEGRAND (Louis) - La recherche pédagogique en 1969-1970. in : l'éducation, n° 38, p 7.
- 76 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation. o c, p 162
- 77 Voir chapitre 5
- 78 LAURENT (Michel) - Où en est la recherche pédagogique ? in : l'école et la nation, n° 254, oct. 1975, p 25.
- 79 S.O.S. Recherche pédagogique. in : cahiers pédagogiques, n° 133, avril 1975, p 23.
- 80 Manifeste universitaire en mai-juin 1968 (élaboré à la faculté de droit et des sciences économiques de Grenoble) reproduit dans CHEVALLIER (P.) et GROSPERRIN (B.) - L'enseignement français de la révolution à nos jours. t. 2 : Documents, Paris, Mouton, p 444.
- 81 in : CHEVALLIER (P.) et GROSPERRIN (B.), o c, p 450
- 82 KOURGANOFF (V.) - La face cachée de l'université. Paris : PUF; 1972, p .
- 83 GUYOT (Yves) et les autres; o c, p 65
- 84 LEGOUX (Yves) - Rappel sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France. in : Etudes et documents; n° 4; 1967; p 16.
- 85 BEAUSSIER (Jean) - Recherche en éducation : des maîtres aux chercheurs. in : l'éducation nationale; n° 858; 18.4.1968; p 39.
- 86 LEGRAND (Louis) (propos recueillis par P.B. Marquet). La recherche pédagogique en 1969-1970; in : l'éducation, n° 38; 25 sept. 1969; p 9.
- 87 LEGRAND (Louis) - Des chercheurs et des hommes (propos recueillis par Jean-Pierre Vélis) in : l'éducation, n° 184, 4 oct. 1973; p 7.
- 88 A propos du renouveau pédagogique. in : vie enseignante; n° 175; avril 1965; p 6
- 89 Voir note 86
- 90 LEGOUX (Yves) - Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation en France. in : Etudes et documents; n° 4; 1967; p 16.

- 91 Ibid.
- 92 GUYOT (Yves) et les autres, o c, p. 65.
- 93 LEGOUX (Yves) - Rapport sur l'organisation de la recherche dans le domaine de l'éducation, o c, p 16.
- 94 LAURENT (Michel), o c, p 25
- 95 S.C.S. recherche pédagogique, p 22-25.
- 96 Ibid, p 22-25
- 97 AVANZINI (Guy) - Travaux et problèmes d'un laboratoire de pédagogie expérimentale. in : bulletin de psychologie; n° S ; 1967; 257 - XX - 10-15; p 652.
- 98 S.C.S. recherche pédagogique, o c, p 23.
- 99 Voir la liste des périodiques intéressant la recherche pédagogique au chapitre I
- 100 S.C.S. Recherche pédagogique, o c, p 23.
- 101 Ibid.
- 102 MARQUET (Pierre-Bernard) - in : l'éducation, n° 252, 18 sept. 1975; p 30.
- 103 EBEL (Robert), NOEL (Victor H.), BAUER (Roger M.), éd. Encyclopédia of educational research. A project of the American educational research association - 4<sup>th</sup> ed. - London : The Macmillan Company, Collier - Macmillan limited ; 1965 - 1522 p.
- 104 BUTCHER (H. J.) éd. Educational research in Britain - London : University of London Press; 1968; 408 p.
- 105 DEBESSE (M.) et NIALART (Gaston) . dir. - Traité des sciences pédagogiques, o c, 8 t.
- 106 LEGRAND (Louis) - Pour une politique démocratique de l'éducation, o c.
- 107 Voir chapitre 6 sur les difficultés humaines et sociales de la recherche pédagogique.
- 108 GOUREVITCH (Jean-Paul) - Défi à l'éducation, o c.
- 109 DEBESSE (M.) - Défi aux sciences de l'éducation, o c.