

Manuel de sciences de l'éducation et de la formation

Manuel de sciences de l'éducation et de la formation

Sous la direction de Pascal Guibert

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

Couverture: © Sophie Martinet

© De Boeck Supérieur s.a., 2021
Rue du Bosquet, 7 – B1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal:

Bibliothèque nationale, Paris: juin 2021

Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles: 2021/13647/049

ISBN 978-2-8073-3118-1

À Yves Dutercq,
Professeur à l'Université de Nantes,
Spécialiste des politiques éducatives,
Chercheur exigeant et infatigable.

SOMMAIRE

Préface <i>Marguerite Altet</i>	11
Introduction <i>Pascal Guibert</i>	17

Première partie

UNE DISCIPLINE UNIVERSITAIRE PLURIELLE

Chapitre 1	Constitution et identité des sciences de l'éducation et de la formation en France. <i>Michel Fabre et Vincent Lang</i>	25
Chapitre 2	Les sciences de l'éducation et de la formation dans l'institution universitaire française. <i>Pascal Guibert</i>	43
Chapitre 3	Évolution de l'épistémologie des sciences de l'éducation et de la formation. <i>Brigitte Albero</i>	63
Chapitre 4	Constances et variations dans la construction des sciences de l'éducation comme discipline universitaire. La situation française au prisme des comparaisons internationales. <i>Régis Malet</i>	77

Deuxième partie

MÉTHODES ET POSTURES DE RECHERCHE

Chapitre 5	Comprendre la mise en œuvre d'un nouvel enseignement à l'école primaire par l'enquête par questionnaire. <i>Marine Roche</i>	95
Chapitre 6	L'analyse d'un modèle de formation par le biais d'une méthodologie qualitative de recherche croisée. <i>Pauline David, Céline Jacob</i>	111
Chapitre 7	Entretiens de confrontation aux traces vidéo de l'activité. <i>Géraldine Body</i> ...	127
Chapitre 8	L'instruction au sosie : une méthode au service du développement de l'expérience professionnelle. <i>Julien Lefrançois, Pascal Simonet</i>	143
Chapitre 9	Un exemple d'observation de l'activité enseignante en Polynésie française. <i>Amélie Alletru, Isabelle Vinatier</i>	157

Troisième partie

L'ÉDUCATION ET LA FORMATION EN DÉBAT

Chapitre 10	L'éducation et la formation en débat	175
10.1	De la pédagogie ! <i>Michel Fabre</i>	175
10.2	Apports de la didactique des sciences à l'analyse d'une « démarche scientifique ». <i>Karine Bécu-Robinault</i>	183
10.3	Les processus cognitifs impliqués dans les apprentissages. <i>André Tricot</i>	191
10.4	L'école, un lieu « sensible » ? <i>Martine Lani-Bayle</i>	201
10.5	Didactique professionnelle. <i>Grégory Munoz, Christine Vidal-Gomel</i>	209
Chapitre 11	Diversité de l'école	217
11.1	École inclusive : quels principes, quelles mutations ? <i>Marie Toullec-Théry</i>	217
11.2	La question de l'émancipation : une perspective franco-brésilienne. <i>Silvio Gallo, Alain Patrick Olivier</i>	227
11.3	La prise en compte du concept de « compétences non académiques » : du système de formation au marché du travail ? <i>Sophie Morlaix</i>	237
11.4	Du pilotage des plans numériques en contexte incertain. <i>François Burban, Philippe Cottier</i>	247
11.5	Les lycées professionnels, voie de relégation ou seconde chance ? <i>Vincent Troger</i>	255
11.6	La construction historique des rapports entre école et religion : France, Angleterre, États-Unis. <i>Sébastien Urbanski</i>	263
Chapitre 12	Les acteurs de l'école	271
12.1	Les parents d'élèves et l'école. <i>Pierre Périer</i>	271
12.2	Les attentes de professionnalisation ont-elles transformé le métier d'enseignant ? <i>Pascal Guibert</i>	279
12.3	Y a-t-il un métier d'élève ? <i>Yves Dutercq, Nadège Tenailleau</i>	289
12.4	Les chef-fes d'établissement du second degré ont-ils, ont-elles, un rôle pédagogique ? <i>Anne Barrère</i>	297
12.5	Questions de genre en éducation. <i>Sophie Richardot</i>	305
12.6	Les parcours d'études interrompus temporairement. <i>Ines Albanea</i>	313
Chapitre 13	Démocratisation et politiques éducatives	323
13.1	Dix ans de lutte contre le décrochage scolaire en France. <i>Pierre-Yves Bernard</i>	323
13.2	Quelles politiques pour l'éducation ? <i>Yves Dutercq</i>	333

13.3 La démocratisation du système éducatif français. *Christophe Michaut* 341

13.4 Un diplôme sinon rien ? Les politiques de certification et leurs effets.
Fabienne Maillard 349

13.5 Les analyses théoriques sur l'enseignement supérieur. *Christophe Michaut* 357

Chapitre 14 Pratiques d'enseignement et de formation 365

14.1 Comment penser la dynamique entre travail, développement et formation ?
Contribution au débat sur le développement professionnel en sciences
de l'éducation et de la formation. *Pascal Simonet, Christine Vidal-Gomel* 365

14.2 Former à la pratique enseignante par l'analyse, oui mais comment ?
Marguerite Altet, Isabelle Vinatier 373

14.3 Santé et Sciences de l'éducation et de la formation : dialogues, proximités,
interrogations. *Joris Thievenaz* 381

14.4 Pourquoi un tel engouement autour de la pédagogie Montessori ? *Carole Buffa-Potente* 389

14.5 L'évaluation sur tous les fronts ! De la gouvernance à l'accompagnement
des apprentissages. *Anne Jorro* 397

Conclusion. *Pascal Guibert* 405

Postface. Développer le champ de l'éducation ? Trois conditions. *Olivier Maulini* 407

Présentation des auteurs 417

Table des matières 417

PRÉFACE

Marguerite Altet

Professeure émérite de Sciences de l'éducation
Université de Nantes, CREN

À l'occasion des 50 ans des Sciences de l'éducation en 2017, des colloques, des revues, des textes de synthèse ont fait le point sur l'évolution, les avancées de la discipline, les débats et controverses qui ont construit progressivement son identité. La multiplication des travaux de recherche avec un questionnement pluriel spécifique issu de la pluridisciplinarité constitutive des Sciences de l'éducation et de la formation (SEF), les épistémologies et méthodologies complémentaires ont permis la production de savoirs, de concepts-carrefours propres à la discipline. Au fur et à mesure des années, ce qui définit la spécificité des SEF s'affirme comme étant la « circulation des questions entre le pôle des savoirs, celui des pratiques et des finalités » pour reprendre B. Charlot (1995).

Pour diffuser les savoirs produits, à côté des publications de recherche, des rapports et ouvrages, dictionnaires de l'éducation et de la formation ont fourni un état du champ des recherches et des pratiques sur l'éducation : un panorama des savoirs essentiels de leur époque. Mais à notre connaissance il n'existe pas de manuel des SEF pour étudiants ou chercheurs.

Le premier intérêt de cet ouvrage est donc bien qu'il arrive à point nommé en 2021 car, depuis la création des SEF, les recherches se sont considérablement développées et le nombre des étudiants a fortement augmenté. Par ailleurs, leur profil s'est diversifié. À côté de ceux qui se destinent à l'enseignement, aux métiers de l'éducation, il y a ceux concernés par la formation des adultes, ceux qui visent les métiers de la santé, du travail social, ceux qui travaillent avec les familles, et différentes catégories de professionnels qui questionnent leur travail et cherchent une formation continue par la recherche.

Un ouvrage offrant un large regard sur la discipline, ses méthodes et des travaux d'actualité était donc attendu. Ce manuel a été pensé comme un outil pour étudiants, apprentis-chercheurs, formateurs, mais aussi chercheurs chevronnés ; comme un support de formation ; comme un recueil de travaux ne se voulant pas exhaustif mais renfermant des savoirs essentiels relatifs au champ de l'éducation et

de la formation, présentés de façon synthétique en quelques pages dans leur diversité « pour comprendre ce que sont et ce que font les SEF » aujourd'hui (Guibert, Introduction, p. 17).

Et ce qui fait la force de ce manuel, c'est son originalité et sa présentation didactique en trois parties, d'abord la genèse et l'épistémologie de la discipline SEF, en second, les méthodes de recherches en SEF et les postures croisées qu'elles supposent et en troisième partie un choix important de thèmes de travaux de recherches qui actuellement animent la communauté scientifique des chercheurs de SEF, mais aussi des acteurs de l'éducation ou des professionnels.

En somme, ce manuel par les contributions riches, variées et pertinemment choisies qu'il propose, donne une vision élargie de la diversité des questionnements et des savoirs actuels produits sur et en éducation et formation tout en ouvrant le champ des travaux possibles pour des (jeunes) chercheurs à partir de trois entrées fécondes.

Connaître la discipline, l'histoire et l'épistémologie des SEF

La première partie de l'ouvrage retrace l'origine de la discipline, sa longue et progressive constitution historique : c'est d'abord « la science de l'éducation » du XIX^e siècle conçue comme un discours philosophique de légitimation de la République (Marion, 1861), qui devient discours pédagogique au début du XX^e siècle, qui se transforme en psychopédagogie, pédagogie qui s'appuie sur la psychologie et s'inscrit dans une optique scientifique de « pédagogie expérimentale » (Mialaret, 1984). Ce n'est que dans les années 1950 qu'on assiste à un élargissement de la notion d'éducation. Le premier congrès de l'AIPELF lance la recherche en éducation, et en 1967 la discipline universitaire des « sciences de l'éducation » est créée par J. Château, M. Debesse et G. Mialaret pour « étudier les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » et développer la recherche scientifique avec une pluralité d'approches. Dès lors, et pendant une trentaine d'années, la question de l'identité de cette nouvelle discipline va être longuement débattue. Les débats et les réflexions épistémologiques porteront sur : l'unité de la discipline, la tension entre scientificité des SHS et demande sociale, objet « éducation » ou champ, recherches « en ou sur » l'éducation, le modèle des sciences dures et « des formes de rigueur spécifiques et plurielles » ; puis à partir des années 1990, les analyses sur les pratiques réelles de recherche ont commencé à montrer les avancées de cette jeune discipline. Le texte parfaitement documenté de M. Fabre et V. Lang relate la genèse des SEF et rappelle qu'elles ont « les pratiques éducatives comme source et comme horizon », d'où

une visée d'amélioration par la recherche, d'« émancipation », avec quand on traite de « pratiques éducatives » des controverses infinies autant politiques et philosophiques que scientifiques pendant deux décennies au moins (Altet, 2018).

Puis, dans le chapitre 2, P. Guibert témoigne de 50 ans d'universitarisation progressive avec 31 départements, la structuration de la recherche dans 30 laboratoires reconnus, à travers des réseaux du ministère (OPEN, RAPPE, RESEIDA...) ou internationaux (REF, AFEC, AUF...), des associations de chercheurs (AECSE, ADMEE...). Cette institutionnalisation aujourd'hui achevée a permis le développement effectif des recherches, la production de savoirs scientifiques, la construction de concepts, de modélisations originales. Ce sont les collaborations au sein des sciences contributives puis des équipes pluridisciplinaires qui ont façonné les sciences de l'éducation et de la formation comme discipline universitaire plurielle pour en faire « une science moderne ». Et B. Albero rappelle que les SEF ont une spécificité à défendre au niveau de l'articulation de « trois dimensions structurantes de leur activité scientifique et disciplinaire : la dimension épistémique, praxéologique et axiologique toujours en interrelation ». Ainsi, de plus en plus de travaux produits par la communauté attestent du positionnement réel des SEF « sur un continuum entre épistémè et praxis » comme l'illustre la dernière partie de ce manuel. Et cette lente construction de la légitimité des SEF françaises n'est pas un cas unique ; au prisme des comparaisons internationales, le développement progressif des SEF en France s'inscrit dans un « processus dynamique qui a touché bon nombre de pays sous des formes diverses » (Malet, dans cet ouvrage, p. 77).

Choisir des méthodologies de recherche appropriées aux problématiques, les croiser pour comprendre

Dans cette deuxième partie sur les méthodologies des recherches des SEF, P. Guibert n'a pas retenu de proposer les différentes méthodes utilisées dans les travaux de SEF en opposant méthodes quantitatives et qualitatives, mais a opté pour le parti pris novateur de faire présenter cinq travaux de recherche par des étudiants de doctorat en les amenant à expliciter leur positionnement, leurs choix de méthodologies, en leur demandant de montrer en quoi ils permettent de répondre aux questions de recherche posées. Cette démarche est originale et intéressante pour de (jeunes) chercheurs, car elle les aide à voir la nécessaire articulation et cohérence entre problématique, empirie, méthodologie. Elle dévoile « les ficelles du métier » de la recherche et l'importance du croisement de méthodologies si on veut prendre en compte le sens donné par les acteurs ou comprendre le sens de ce qui est étudié. L'analyse des données quantitatives est justifiée par rapport

à l'objet de recherche et surtout l'articulation du questionnaire à des entretiens qui se combinent « pour une meilleure compréhension du phénomène étudié » est explicitée et rend compte de l'importance et de la fécondité du croisement de méthodes, de triangulation de données en SEF pour donner du sens et dégager des notions nouvelles. Autre exemple de cette spécificité : le croisement de données issues de méthodologies qualitatives avec celles des entretiens de confrontation menés à partir de recueil de traces vidéo de l'activité de professionnels. Ces analyses montrent, dans une approche compréhensive, ce que font ces professionnels mais aussi comment identifier les connaissances qu'ils mobilisent pour agir et comment ils les construisent. Les verbalisations, la prise de conscience et la réflexivité sur la pratique observée construisent les savoirs avec l'appui du chercheur-analyste. De même, la méthode d'entretien par instruction au sosie développe par le dialogue une réflexion sur l'activité et les possibilités de changements au service du développement professionnel. Et la méthodologie d'observation multimodale des interactions en classe permet d'élucider la manière dont un enseignant adopte des postures, des gestes face aux élèves et de prendre en compte l'aspect culturel à l'œuvre dans l'activité interactionnelle.

Ce manuel a fait le choix de présenter des méthodologies compréhensives et croisées qui cherchent à rendre compte du sens que les acteurs de l'éducation donnent à leurs pratiques pour « pouvoir agir » et s'émanciper (activité productive et transformative de Rabardel). Par ces méthodologies de recherche, les travaux mettent en œuvre la double fonction spécifique de la discipline, fonction scientifique de production de modèles d'intelligibilité et la fonction transformative d'utilité sociale avec les apports à la formation centrée sur le développement professionnel des professionnels et le processus de professionnalisation.

S'approprier des savoirs sur les questions vives actuelles du champ de l'éducation et de la formation

La troisième partie du manuel, la plus imposante, intitulée « L'éducation et la formation en débat », porte sur les questions vives traitées aujourd'hui par les SEF en présentant cinq thématiques qui rendent compte de l'existant de la discipline dans sa diversité, dans son adaptation à la demande sociale de recherche et de formation et qui illustrent bien la vitalité actuelle de la discipline, les divers champs théoriques qu'elle convoque et la pluralité des analyses en vigueur.

La première thématique « Savoirs, apprentissage et didactiques » (chapitre 10) concerne le champ des travaux qui, historiquement a dominé le premier courant de recherches : d'abord les savoirs scolaires et les questions que pose leur construction.

On note l'évolution des travaux entre ceux sur les rapports entre pédagogie et SEF, la spécificité des savoirs propres qu'elle produit elle-même, savoirs expérimentaux, pragmatiques, la place des didactiques disciplinaires, composante clef des SEF comme disciplines de recherche autour de l'enseignement-apprentissage des matières scolaires et la didactique professionnelle qui, elle, porte sur l'apprentissage professionnel et cherche à appréhender non des savoirs mais des situations en dégagant des savoirs opératoires par l'analyse de l'activité et en prenant en compte le point de vue du travail, de l'activité des acteurs en situation dans différents métiers.

Sur l'école et sa diversité (chapitre 11), les questions contemporaines sont soulevées : l'école inclusive qui réinterroge les pratiques collaboratives, la prise en compte par l'école des compétences non académiques, compétences de vie, la place du numérique avec les ENT ou la fonction des lycées professionnels. Les travaux présentés questionnent les réformes et mettent en avant un décalage entre les projets pour améliorer l'école et leur mise en œuvre.

De même les recherches sur les principaux acteurs de l'école (chapitre 12) montrent les effets de leurs rôles contrastés : les parents d'élèves entre implication et retrait ; les enseignants dont la question de leur professionnalisation reste entière, qui se situent entre deux modèles : l'enseignant réflexif qui ajuste ses stratégies aux situations ou l'enseignant efficace qui adopte les standards exigés ; les élèves, ceux qui maîtrisent « le métier d'élève » qui demeure un facteur de réussite scolaire ; les chef-fes d'établissement qui jouent un rôle pédagogique et coopèrent avec les enseignants. La question du genre est aussi très interrogée, le fonctionnement du système scolaire contribuant aux inégalités de sexe avec la mise en œuvre d'« une pédagogie égalitaire active ».

Le chapitre sur le système éducatif, « Démocratisation et politiques éducatives » (chapitre 13), met en avant des travaux sur des questions contemporaines : le décrochage scolaire, les différentes politiques éducatives et l'offre marchande de l'éducation qui accentue les inégalités, l'évolution de la démocratisation avec les inégalités sociales face à l'école qui perdurent.

La dernière thématique sur les « Pratiques d'enseignement et de formation » (chapitre 14) présente des travaux au cœur des SEF car ils se situent dans un double ancrage associant recherche et formation, entre une contribution sur la place prise par la question du « développement professionnel », sur la manière de traiter en SEF « la dynamique entre travail, développement et formation » dans le secteur de l'éducation, de la santé, du travail social et celle sur l'analyse des pratiques enseignantes, démarche de recherche et de formation. Les nombreuses recherches pluridisciplinaires sur les pratiques enseignantes ou sur l'activité des professionnels d'autres métiers conjuguent la fonction scientifique et sociale des SEF en

construisant des modélisations rendant intelligibles les processus constitutifs et en produisant des savoirs transposables en grilles de lecture pour la formation, contribuant ainsi au processus de professionnalisation (Altet, 2019). Quant à l'évaluation, elle fait partie intégrante des travaux spécifiques des SEF, au niveau du processus enseignement-apprentissage comme au niveau de la gouvernance. Là encore, sans pouvoir et vouloir être exhaustif, ce chapitre atteste de la variété et du dynamisme des travaux et des résultats produits et démontre l'importance de la compréhension des processus éducatifs pour nos sociétés. Et pour les SEF, la nécessité de jouer sa fonction sociale et de contribuer « à former à l'exercice d'une citoyenneté critique dans une société démocratique » (Charlot, 2017).

Pour conclure, les choix pertinents effectués illustrent, sans les épuiser, différentes facettes de la réalité des SEF, en apportant une vision contrastée, avec leur pluralité d'approches, leur diversité épistémologique, leur exigence de rigueur méthodologique, la variété des objets de recherches, leur modélisation spécifique, avec le souci de la prise en compte des valeurs et d'une éthique.

Ainsi, ce manuel rend bien compte des avancées des SEF, de la marge d'autonomie progressivement construite par rapport aux disciplines contributives en faisant travailler ensemble des chercheurs issus d'horizons épistémiques différents. Il rend compte aussi des nouveaux domaines (autres que celui de l'école) sur lesquels des problématiques spécifiques et fécondes ont permis des recherches intégrant une approche plurielle des pratiques observées en contexte de travail ou dans le système. Il a le mérite de témoigner du dynamisme d'une discipline « composite mais équilibrée » (Martinand, 2017). Il est enfin une invitation pour les jeunes générations de chercheurs à poursuivre des recherches de qualité qui consolident la discipline, à « reprendre le flambeau » comme le demandait G. Mialaret, fondateur de la discipline, en 2008 à Caen (Colloque des 40 ans des SE), en ayant en tête le défi fondamental à relever dans le monde d'aujourd'hui, auquel nous invite B. Charlot en 2017 : « accepter l'impératif contemporain d'efficacité, mais réintroduire dans les problématiques l'éducation comme humanisation et comme subjectivation ».

INTRODUCTION

Pascal Guibert

Université de Nantes.
Centre de Recherche en Éducation
de Nantes (CREN)

L'objectif principal de cet ouvrage est de rassembler dans un même volume une information suffisante pour comprendre ce que sont et ce que font les sciences de l'éducation et de la formation (SEF)¹ : ses objets de recherche et leurs spécificités ; ses méthodes et démarches ; les référents épistémologiques qui contribuent à définir une posture de chercheur ; ses valeurs, tel par exemple le souci d'utilité sociale².

Précisons, dès à présent, qu'il ne s'agit ni de prétendre à l'exhaustivité dans ces domaines ni de vouloir définir ce que sont les SEF. Comme toute discipline, elle est traversée par des tensions, des divergences qui construisent la dynamique d'une science et participent à assurer sa pérennité. Vouloir la sanctuariser serait contraire aux objectifs et valeurs qui sont les nôtres.

Loin de vouloir figer la discipline, ce manuel est avant tout pensé et construit comme un outil de partage permettant à toutes celles et ceux qui ont besoin, de mieux connaître les SEF, d'obtenir des ressources méthodologiques, bibliographiques, des résultats de recherche, utiles pour leurs études, leurs activités professionnelles, leurs enquêtes et travaux de recherche ou encore afin d'alimenter une réflexion engagée à des fins personnelles ou citoyennes.

Avant de présenter la structure de l'ouvrage, il est nécessaire d'aborder l'empan des objets et domaines sur lesquels portent les travaux de recherche en sciences

-
1. Très récemment (*Journal officiel* du 17 janvier 2019), le nom de la discipline en France a été modifié par l'ajout de « et de la formation » afin d'être davantage en adéquation avec les orientations actuelles dans les domaines de la formation et des recherches. Dans la suite de l'ouvrage, en fonction des époques évoquées, l'une ou l'autre dénomination sera mobilisée.
 2. Mabilon-Bonfils, B. et Delory-Momberger, C. (dir.) (2019). *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : ESF sciences humaines, coll. « Pédagogies ». Ou encore Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2000). Pertinence scientifique et pertinence sociale. Mise en perspective de six rapports nationaux commandités sur la recherche en (sciences de l') éducation en Europe. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 22, pp. 51-93.

de l'éducation et de la formation. Et de revenir sur quelques idées fausses encore trop souvent attachées à cette discipline universitaire afin de mieux comprendre les objectifs assignés à cet ouvrage.

Si, dans les années 1970, les laboratoires de sciences de l'éducation étaient peu nombreux, en 50 ans leur nombre et leur taille ont considérablement augmenté au point qu'aujourd'hui, avec plus de 30 laboratoires sur le territoire national, « les sciences de l'éducation représentent 38 % des laboratoires impliqués dans la production des savoirs en éducation » (Thibault, 2017, vol. 1, p. 15)¹. Et lorsque l'on examine la production de ces laboratoires, on constate que, contrairement à une idée répandue, elle ne se réduit ni à l'éducation ni à l'école et est encore moins cantonnée à assurer la formation des enseignants.

En effet, comme le montre la troisième partie de l'ouvrage, les recherches et les savoirs produits ne sont pas construits à partir d'un lieu unique d'investigation : l'École ou les « écoles » ou la famille. Bien sûr, les recherches sur les enseignants, les savoirs scolaires et les élèves sont nombreuses, mais la discipline se construit sur bien d'autres terrains et objets d'étude. Parmi ceux-ci on peut citer à titre d'exemples : la formation d'adulte, l'éducation familiale, les pratiques éducatives des associations, la rentabilité économique du système éducatif, les politiques éducatives, l'éducation à la santé, la formation en entreprise, l'observation des situations de travail à des fins par exemple de didactique professionnelle ou d'ingénierie de formation... Les sciences de l'éducation et de la formation ne se cantonnent donc pas aux seules questions d'éducation (familiale) ou de transmission des savoirs scolaires.

Comme le rappelle dès le début du xx^e siècle É. Durkheim dans *Éducation et sociologie* (1^{re} édition, 1922), il est communément pensé que « l'éducation de la petite enfance est toute l'éducation ». Cela a pour conséquence, encore aujourd'hui, de faire des faits d'éducation des objets familiers et faciles d'appréhension puisque, d'une certaine manière, ils concernent tout un chacun et prioritairement les familles ; ils font partie du quotidien et sont dès lors considérés comme facilement « visibles » et ne demandant pas ou peu de compétences spécialisées. En tant que parent, enfant ou élève, enseignant ou encore comme individu appartenant à une société, nous nous sentons tous impliqués, concernés et par conséquent susceptibles de participer aux échanges, aux débats sur l'éducation. La période récente liée à la crise sanitaire de la Covid-19 renforce cette façon de penser mais la relativise aussi. La renforce car le confinement a renvoyé à la sphère familiale une partie des apprentissages qui étaient jusqu'alors confiés à l'école. Les frontières

1. Thibault, F. (2017). *La recherche sur l'éducation. Éléments pour une stratégie globale* (3 vol.). Rapport coord. par Françoise Thibault, déléguée scientifique de l'Alliance ATHENA, remis à Thierry Mandon, Secrétaire d'État, le 20 mars [en ligne].

et le rôle de chacun sont ainsi brouillés, remettant parfois en cause un équilibre qui était pensé comme durablement acquis. Mais cette crise la relativise car les parents qui ont eu à prendre en charge ces apprentissages confiés jusqu'alors aux enseignants se sont vite aperçus de la difficulté des tâches qui leur incombaient momentanément et ainsi de celle d'enseigner.

Par ailleurs, les opinions sur l'éducation et la formation sont aussi fortement incorporées. La famille mais aussi par l'école qui éduquent, socialisent, orientent, valorisent ou au contraire parfois blessent, meurtrit les individus. Ce rapport à l'école est, par la suite, bien souvent réactivé par la scolarité des enfants. Ou encore par l'injonction à la formation tout au long de la vie, sous la forme de formation interne au milieu professionnel ou de « retour à l'école ». Ainsi, chacun dans ses expériences (heureuses ou malheureuses) acquiert une expérience de l'éducation et de la formation, parfois s'attribue des compétences, érige souvent une opinion ou un avis au rang de savoir, sans toujours prendre la distance nécessaire pour objectiver ses propos.

C'est aussi le rôle de ce manuel de permettre au lecteur d'alimenter sa réflexion, d'aider à opérer un travail de décentration afin de comprendre « qu'un point de vue est une vue d'un point »¹ en présentant des méthodes, des travaux de recherche et des résultats produits par des chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation.

Corollaire des arguments précédents, nos sociétés actuelles accordent, à juste titre, à l'éducation et à la formation des jeunes générations un intérêt majeur. D'ailleurs, les politiques ont bien compris la nécessité et l'intérêt de prendre en compte ses attentes sociales. Les réformes éducatives ou de la formation (initiale et continue) se succèdent à un rythme soutenu comme si l'éducation pouvait à elle seule résoudre les crises morales, politiques, voire même économiques. Aider à mieux comprendre et donner les arguments pour replacer à leur juste place les enjeux de l'éducation et de la formation sont des objectifs assignés à cet ouvrage.

Enfin, l'éducation et la formation sont complexes car elles ne peuvent être appréhendées et comprises qu'en faisant appel à plusieurs champs scientifiques (psychologie, sociologie, philosophie, histoire...), à une multiplicité de références théoriques et de faits. Cette conception de l'éducation est elle-même à l'origine du pluriel de la discipline : les sciences de l'éducation. Cette complexité s'explique aussi parce que l'analyse des faits éducatifs, des logiques de formation, des politiques éducatives ou plus simplement des pratiques familiales d'éducation relève de plusieurs domaines : du politique (les débats souvent passionnés en attestent), de l'économique (l'éducation coûte cher), du registre de la sphère privée (de la

1. Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, p. 28.

famille, de la liberté individuelle...) et publique (des institutions, des politiques de formation, voire de la ville...). C'est pourquoi cet ouvrage est collectif et rassemble de nombreux chercheurs¹.

Ces contraintes liées à l'objet de discipline et aux aspirations éditoriales qui sont les nôtres structurent l'ouvrage en trois parties :

- La première est d'abord consacrée à la construction historique de la discipline ; son émergence, son institutionnalisation récente qui en fait aujourd'hui une discipline universitaire reconnue (chapitre 1). Puis, dans un deuxième chapitre, ce sont l'organisation, les contenus de la formation universitaire, les publics qui y sont inscrits, les débouchés, l'organisation institutionnelle et la structuration de la recherche qui retiendront notre attention. Ensuite, nous aborderons ce qui peut constituer les fondements de l'identité épistémique de la discipline car une discipline se construit aussi par ses concepts et ses intentions épistémiques (chapitre 3). Enfin, il s'agira de prolonger cette réflexion sur les SEF en l'éclairant grâce au comparatisme international (chapitre 4).
- La deuxième partie s'intéresse aux méthodes d'investigation des terrains d'enquête. Parler de méthode est incontournable dans un manuel, car les méthodes de recherche interrogent les conditions de validité des résultats et des analyses produits. Mais, là encore, ce manuel ne prétend pas s'ériger en prescripteur de « bonnes pratiques » méthodologiques. Nombreux sont les ouvrages consacrés aux méthodes et outils d'investigation. Nous nous limiterons ici à présenter, à partir de travaux d'étudiants en doctorat, quelques réflexions sur les méthodes et les outils de recherche en focalisant, toujours avec une finalité didactique, sur les savoirs de l'expérience et le positionnement du jeune chercheur (chapitres 5 à 9).
- La troisième partie, « L'éducation et la formation en débat », rassemble des questions d'actualité dans les domaines de l'éducation et de la formation. Ces questions vives auraient pu être beaucoup plus nombreuses et rassembler bien d'autres enseignants-chercheurs. Des choix ont été faits et cinq chapitres abordent, sans prétendre les épuiser, des domaines variés allant des savoirs scolaires à la formation des professionnels de la santé en passant par les didactiques, les acteurs de l'école, les enjeux des politiques éducatives, la certification, l'inclusion scolaire ou encore la rentabilité du système éducatif... À l'image de la discipline, ces questions vives font appel à des champs théoriques, à des méthodologies et des analyses différentes. Outre l'actualité du propos, c'est cette pluralité de regards qui a été ici privilégiée sans aucune autre considération.

1. Chacun des chapitres ou des questions vives est signé par son auteur et n'engage que la responsabilité de celui-ci. La structuration de l'ouvrage ainsi que les textes introductifs et conclusifs n'engagent que la responsabilité du coordinateur de l'ouvrage.

Pour conclure, il me semble utile de revenir sur le titre de l'ouvrage *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*. Ce manuel n'est pas une méthode, il ne cherche pas à définir les sciences de l'éducation et de la formation. L'idée qui est la nôtre n'est ni de clôturer une discipline (est-ce d'ailleurs réellement possible ?) ni de clore les débats sur celles-ci ou les faits qu'elle observe. Néanmoins, loin de chercher la simplification ou le consensus, ce manuel propose un regard sur la discipline. C'est-à-dire qu'il vise à l'exposition méthodique, didactique, mais non exhaustive, des SEF en proposant quelques notions, concepts et méthodes qui semblent aujourd'hui essentiels à leur appréhension mais qui sont aussi susceptibles d'alimenter les débats sur son devenir.

Première partie

UNE DISCIPLINE UNIVERSITAIRE PLURIELLE

Comment s'est construite la discipline ? Pourquoi « les sciences » et non pas « la science » de l'éducation ? Par quelles dynamiques et à quelles conditions une science plurielle peut-elle se constituer en discipline universitaire ? Les sciences de l'éducation et, depuis janvier 2019, de la formation sont-elles une exception française ? Voilà quelques-unes des questions qui animent cette première partie du manuel.

Comprendre une discipline, c'est interroger ses particularités et les mettre en perspectives. Pour cela, il faut commencer, comme le proposent Michel Fabre et Vincent Lang (chapitre 1), par connaître son histoire pour mieux appréhender ses finalités. Puis s'arrêter sur son positionnement institutionnel actuel afin de mieux mesurer la place qu'elle occupe dans l'espace des disciplines universitaires ; dans celui de la recherche et de la formation. Toute discipline et toute science se définissant en fonction du contexte scientifique dans lequel elles se situent, le regard de Pascal Guibert (chapitre 2) portera sur les SEF dans l'institution universitaire française.

Il s'agira aussi dans cette partie d'aborder les questions portant sur l'identité épistémique de la discipline et de la science. L'orientation pluridisciplinaire dans laquelle les cultures épistémiques de différentes SHS se juxtaposent, tend-elle à s'estomper avec une nouvelle génération de chercheurs formés dès leur entrée à l'université en SEF ? Qu'en est-il de conceptions plus novatrices encore comme l'interdisciplinarité ou la transdisciplinarité ? Quels sont les enjeux de définition pour les SEF portés par leurs différentes conceptions de la science, du rapport des sciences entre elles et quelles conséquences peuvent-elles avoir de manière plus pragmatique sur les travaux de recherche ? Comme le montre Brigitte Alberio (chapitre 3), ces différentes orientations constitutives des SEF sont à la fois porteuses de réussites et d'espoir mais présentent aussi des limites.

Ces questionnements ne sont pas nouveaux. Mais ils sont néanmoins étonnamment modernes et partagés dans d'autres pays. Pour Régis Malet (chapitre 4), les sciences de l'éducation ne sont pas une exception française et certains traits caractéristiques de la discipline « préfigurent peut-être le devenir de certains mondes disciplinaires, en relation plus forte les uns avec les autres, plus proches des attentes sociales et politiques ».

CONSTITUTION ET IDENTITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION EN FRANCE

Michel Fabre et Vincent Lang

Université de Nantes.
Centre de Recherche en Éducation
de Nantes (CREN)

Introduction

Les sciences de l'éducation sont à présent des disciplines à part entière comportant des départements d'enseignements universitaires et des équipes de recherche. Elles interviennent dans les instituts ou écoles de formation des enseignants, des éducateurs¹... Comment en est-on arrivé là, par quels cheminements les sciences de l'éducation se sont-elles fait une place au sein des institutions universitaires et de formation ?

Par ailleurs, en quoi se distinguent-elles des autres approches des sciences humaines ? Qu'est-ce qui fait leur unité ? Bref, peut-on reconnaître aux sciences de l'éducation une cohérence épistémologique ?

Nous aborderons dans un premier temps l'histoire de la constitution progressive de la discipline universitaire des sciences de l'éducation pour nous intéresser ensuite à leur identité en tant que sciences.

1. La laborieuse émergence des sciences de l'éducation en France

Le terme de « science de l'éducation » apparaît au début du XIX^e siècle dans un projet visant à constituer des connaissances rigoureusement produites à partir d'observations sur les situations d'éducation et d'instruction dans les différents

1. Cf. dans le chapitre suivant la partie intitulée « Formation et débouchés ».

pays, pour en tirer des principes, des règles. Il ne sera pas réalisé, mais le terme restera d'un usage assez courant au milieu du XIX^e pour désigner le discours pédagogique, sans que le terme de « science » ne renvoie à une connaissance rigoureuse, systématique et méthodique.

Le projet d'une « science de l'éducation » retrouva une actualité et une notoriété lors de la traduction par Gabriel Compayré¹ de l'ouvrage du philosophe et psychologue écossais Alexander Bain *Education as a Science* (1874), traduit en 1879 sous le titre de *La Science de l'Éducation*. Par ailleurs, la loi Ferry du 28 mars 1882, connue pour la mise en place d'une école « obligatoire et laïque », substitua l'instruction morale et civique à l'instruction morale et religieuse, et ainsi poussa un certain nombre d'élus et de responsables républicains à mettre très rapidement en place un enseignement sur l'éducation préparant les instituteurs à leurs nouvelles tâches.

1.1. Première institutionnalisation : l'enseignement de la science de l'éducation

Au début des années 1880, un nouvel enseignement universitaire touchant à l'éducation se développe en France dans un contexte de renouveau scientifique (émergence de la psychologie et de la sociologie), de réforme de la formation des maîtres, de consolidation du régime républicain. Des cours complémentaires, en marge de l'enseignement des disciplines universitaires, sont créés dans les facultés puis des chaires magistrales. Il s'agit tantôt d'initiatives locales (municipalités, Conseils généraux) tantôt d'enseignements ouverts à la demande du ministère.

La municipalité de Bordeaux crée, en 1882, un cours de pédagogie, assuré par un sociologue, philosophe de formation, républicain convaincu, Alfred Espinas (1844-1922). Émile Durkheim lui succède en 1887 et est tout d'abord chargé d'un « cours de science sociale et de pédagogie ».

L'année suivante, un cours de « science de l'éducation » proprement dite, destiné principalement aux élèves-maîtres des écoles normales, est ouvert à la Sorbonne. Il est rapidement transformé en « chaire » de plein exercice en 1887 et son titulaire, Henri Marion (1846-1896), professeur de philosophie à Pau puis à Bordeaux et à Paris, devient ainsi le premier professeur de science de l'éducation de France. D'autres personnalités illustres lui succèdent : d'abord en 1896 Ferdinand Buisson (1841-1932), protestant libéral, fortement lié à l'œuvre scolaire de la III^e République qui sera, de 1879 à 1896, directeur de l'enseignement primaire au ministère de

1. 1843-1913. Professeur de philosophie, député républicain modéré (1881-1889). Recteur, il est très engagé idéologiquement dans la mise en place de l'appareil scolaire républicain, en particulier par la rédaction de manuels à l'usage de la formation initiale des enseignants du primaire.

l'Instruction publique¹. É. Durkheim lui succède en 1902. La chaire est rebaptisée un peu plus tard « Sociologie et science de l'éducation », marquant un changement de référence et de fondement.

Après la Sorbonne, dès 1884, le ministère de l'Instruction publique ouvre également des cours de science de l'éducation dans les facultés de Bordeaux, Lyon, Montpellier, Nancy. On dénombre quatorze créations de tels cours entre 1883 et 1914, à l'initiative du ministère, puis, à partir de 1888, des collectivités locales ou des universités. Ce qui fait que presque toutes les Facultés de lettres de France affichèrent, selon des régularités variables, un enseignement dénommé tantôt science de l'éducation tantôt pédagogie. À cette époque, dans la plupart des cas, les cours de science de l'éducation étaient dispensés par des professeurs agrégés de philosophie qui avaient l'entière initiative du programme de leur enseignement et aucun diplôme n'était décerné.

La décision politique de mettre en place des cours de science de l'éducation ne correspond à aucune demande des corps enseignants. Pour les professeurs des Facultés, il s'agit d'une charge de travail supplémentaire qui les éloigne de leur discipline et peut nuire au déroulement de leur carrière. Les enseignants du secondaire sont très critiques à l'égard de tout enseignement pédagogique, inutile à leurs yeux pour les détenteurs d'une « haute culture » académique et réservé aux maîtres du premier degré. À Paris, les cours sont donc mis en place à la demande expresse du ministère de l'Instruction publique.

Mais bientôt, l'offre suscitera la demande, notamment grâce à l'obligation réglementaire, durant les années 1880, d'une préparation professionnelle pour les maîtres du primaire. Dans les villes universitaires, cet enseignement est au programme des écoles normales mais les cours sont dispensés dans les Facultés. Par la suite, cet enseignement s'adressera également aux futurs professeurs du secondaire et les cours magistraux s'ouvriront à un public plus vaste : membres de l'administration, professeurs d'école normale, « dames du monde », « personne de la ville »...

En termes de formation professionnelle cependant, on n'attend pas de ces enseignements de retombée professionnelle pratique. Il s'agit de « perfectionner » les individus, de les éduquer, plus que d'ajuster leurs compétences aux nouveaux besoins de la scolarisation. Cette posture tient sans doute aux traditions universitaires : d'une part les Facultés de lettres ne sont pas des institutions de formation professionnelle, d'autre part l'enseignement universitaire d'une science de l'éducation se veut « libéral » (désintéressé), enfin les professeurs de philosophie

1. Il sera par la suite député radical-socialiste (1902 à 1924) et participera à la création de la Ligue des droits de l'homme (1898) qu'il présidera de 1913 à 1926; en 1927, il reçoit le prix Nobel de la Paix.

qui l'enseignent n'ont aucune compétence pédagogique particulière en ce qui concerne le primaire¹. Plus encore, cette posture est liée au fait que la décision de créer un tel enseignement ne repose pas sur des considérations pédagogiques ou professionnelles, mais sociales et surtout politiques. En effet, il vise la défense de la République², de ses institutions et de ses idéaux, l'armement idéologique contre les opposants au régime, la construction d'une solidarité nationale. Les professeurs chargés de l'enseignement de la science de l'éducation sont des républicains convaincus. Leur mission n'est pas de « professionnaliser » les corps enseignants, mais bien de présenter l'instruction publique obligatoire et laïque (lois de 1881 et 1882) comme fondement de la République, condition du progrès humain, de renforcer la croyance en une école émancipatrice et généreuse, de légitimer la valeur éducative de l'Instruction publique (enseignement moral et civique) et de resserrer les liens sociaux de la Nation. Dans cette perspective, la science de l'éducation ne peut être qu'un discours de légitimation et d'explication.

L'enseignement de la science de l'éducation naît donc de la rencontre d'initiatives politico-administratives, d'acteurs particuliers (professeurs de philosophie aux convictions républicaines), dans un contexte de réforme de la formation des maîtres et de défense du régime républicain.

1.2. Une « science » de l'éducation ?

Reprenant la demande de la municipalité de « préparer [les] instituteurs pour l'instruction morale et civique », Alfred Espinas, ayant en charge comme nous l'avons vu un cours de pédagogie, part d'une question pratique et particulière pour remonter à ses fondements abstraits et généraux : qu'est-ce qu'éduquer l'homme et le citoyen ? Pour quelles fins ? Comment l'éducation peut-elle être source de solidarité, condition de participation des citoyens à la Nation souveraine ? Quels sont les fondements de la morale laïque ? Quels sont les moyens de l'instruction ? Sur quelles Facultés s'appuyer pour un tel enseignement ? Etc.

On le voit, le champ ainsi ouvert est indéfini.

Par ce questionnement, la pratique devient une application de principes qui relèvent d'une discipline générale (la Pédagogie, la Philosophie ou la Science de l'éducation). Cependant, étant toujours contextualisée et située, la pratique n'est pas seulement l'application mécanique de règles, elle doit les adapter. Ainsi, elle est un art, qui

1. Selon F. Buisson, ils « n'avaient peut-être jamais vu une école de village » mais ils « avaient réfléchi aux besoins de notre enseignement national ».

2. Les lois constitutionnelles organisant un régime républicain ne datent que de l'été 1875 ; les républicains n'accèdent au pouvoir qu'en 1879, après des mois de crise.

« doit se diversifier à l'infini selon les circonstances et les besoins »¹. Or tout art « suppose un certain savoir, plus ou moins clair, plus ou moins exact, une connaissance, consciente ou non, des fins où il tend et des moyens dont il dispose ». Dès lors, le discours universitaire sur la pédagogie est nécessaire et légitime parce qu'il explicite les principes et les valeurs qui fondent toute pratique éducative.

D'ailleurs, à cette époque, l'analogie avec les sciences médicales qui prétendent fonder l'art du praticien est très fréquente : la science de l'éducation est à la pédagogie ce que les sciences médicales sont à la médecine. Mais on s'accorde, un temps au moins, pour déclarer qu'il s'agit d'une « science morale », semblable « aux sciences physiques et naturelles en ce qu'elle cherche comme elles des lois, c'est-à-dire des rapports constants entre les phénomènes, des relations de causes à effets, elle en diffère en ce qu'elle [la science de l'éducation] n'atteint pas à des lois d'une entière nécessité [...] ». Cette incertitude relative lui est commune avec toute la famille des sciences morales, soit qu'elle tienne simplement, comme quelques-uns le croient, à l'extrême complexité des phénomènes que ces sciences étudient, soit qu'elle provienne aussi et principalement de ce que dans la vie morale un facteur nouveau intervient, la liberté »². La liberté humaine constitue ainsi la science de l'éducation en chasse gardée d'une philosophie universitaire pro-républicaine.

1.3. Références et fondements

Pour la première génération des professeurs chargés de l'enseignement de la science de l'éducation, les réflexions sur la nature humaine, sa perfectibilité, sur la société, et les fins morales de l'éducation, s'inscrivent dans une philosophie et une psychologie philosophique d'inspiration spiritualiste³. É. Durkheim tente cependant de se démarquer de cet héritage en expliquant que c'est à l'histoire et à la sociologie, et non plus à la morale spiritualiste, qu'il revient d'établir les fins éducatives de chaque époque. La psychologie permettant seulement de fixer « le détail des procédés pédagogiques ». On constate cependant que le discours de la science de l'éducation, même lorsqu'il se réclame des sciences humaines naissantes, sociologie et psychologie, reste essentiellement général, normatif et doctrinal.

C'est un choix délibéré des responsables politiques de ne concéder l'enseignement de la science de l'éducation qu'à des professeurs de philosophie proches de leurs

1. H. Marion, « Pédagogie », dans F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, 1887.

2. H. Marion, *ibid.*

3. Le spiritualisme désigne, au sens général, toute doctrine reconnaissant à la fois l'autonomie et la supériorité de l'esprit, considéré comme un principe vivant. Dans un sens banal, il s'agit d'une sorte de laïcisation de la religion donnant une allure philosophique aux aspirations du sens commun, à la croyance en l'immortalité de l'âme et en une cause suprême de toutes choses.

propres conceptions sociales et de leurs valeurs spirituelles. Il s'agit en fait d'occuper le terrain contre les prétentions de la psychologie expérimentale à fonder une pédagogie scientifique émancipée de la tutelle philosophique. Ainsi, les travaux d'Alfred Binet¹ sont écartés par les fondateurs de la science de l'éducation, alors que celui-ci ne récuse en aucune manière la nécessité d'une réflexion philosophique en éducation mais estime que l'évaluation des procédures éducatives relève d'une approche expérimentale. A. Binet n'est pas le seul à son époque à préconiser une approche scientifique des faits éducatifs. Paul Lapie écrit en 1915 : « Les grandes lignes de la science de l'éducation sont tracées [...]. Elle s'efforce d'emprunter leurs méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient tirées soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie. » On le voit, dès cette époque la « recherche » en éducation ne coïncide pas avec la « science de l'éducation ».

1.4. Une non-discipline ?

La science de l'éducation, en tant qu'enseignement universitaire embryonnaire, ne s'est pas constituée comme un champ de connaissances qui aurait émergé à partir de domaines existants pour acquérir progressivement une autonomie, comme le feront par exemple la sociologie ou la psychologie. Imposée de l'extérieure par une volonté politico-administrative, elle ne s'est pas réellement constituée en discipline universitaire. Elle reste un thème parmi d'autres d'une discipline bien établie (la philosophie), voire de disciplines en voie de constitution, comme la sociologie. Sans dénomination unifiée, elle n'a ni programmes d'enseignement, ni cursus spécifiques, ni corps enseignant spécialisé : les professeurs qui l'enseignent ne se sont pas constitués en réseau pour coordonner les enseignements et encore moins en milieu professionnel spécialisé autour, par exemple, d'une revue, d'une association, etc.

De son origine, la science de l'éducation tient son statut ambigu et incertain, source de critiques virulentes proférées de différents bords dès sa naissance. Pour certains, elle est un discours pédagogique lié à l'école primaire et ne peut donc prétendre à la dignité des connaissances constitutives de la « haute culture » : elle n'est qu'un genre mineur. Pour d'autres à l'inverse, elle est un discours philosophique portant sur les finalités de l'éducation : elle devient aussitôt spéculation

1. Alfred Binet (1857-1911). Directeur du laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne dans les années 1890 ; il ouvrit en 1889 à l'école de la rue de la Grange-aux-Belles le premier laboratoire français de pédagogie expérimentale ; il préside à partir de 1902 la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, connue aujourd'hui sous le nom de « Société Binet-Simon ».

sans utilité pratique et est réputée hors de portée des instituteurs de l'enseignement primaire. Enfin, chargée d'une mission idéologique forte de défense et de promotion de l'école et du régime républicains, elle est de ce fait fragilisée par ce rattachement à la politique d'une époque.

1.5. De la science de l'éducation à la psychopédagogie

Après la guerre de 1914-1918, les chaires et les enseignements de la « science de l'éducation » disparaissent quasiment de la scène universitaire, même si quelques cours subsistent encore. Parfois, le titulaire change et l'intitulé de la chaire est modifié, mais la raison principale en est que la science de l'éducation, souvent dépréciée, n'a pas en tant que telle d'identité universitaire. Son enseignement ne tint que par l'engagement de certains professeurs et par le dispositif administratif lié à la consolidation de la III^e République.

On constate cependant le maintien, en France, durant toute la première moitié du xx^e siècle, d'une double tradition concernant les questions pédagogiques : le discours philosophique et/ou l'approche expérimentale. Pour ceux qui privilégient la référence à des savoirs scientifiques, la pédagogie s'appuie essentiellement, jusqu'à la fin des années 1950, sur la psychologie. En 1924, le psychologue Théodore Simon présente la « pédagogie expérimentale » comme l'évaluation méthodique des procédés d'enseignement, s'efforçant de « mesurer les faits pédagogiques, en étudier les conditions, en déterminer les lois ». Ces travaux de pédagogie expérimentale portent au début du xx^e siècle sur les situations d'apprentissage, sur les démarches dites d'attention et de mémorisation, sur la distinction entre les élèves « normaux » et « anormaux », sur les comportements directement saisissables des maîtres. Dans l'entre-deux guerres, ils s'intéressent aux « niveaux » de compétence scolaire, à la mesure de l'efficacité de l'enseignement ou aux effets de la fatigue scolaire, développent des typologies de comportements d'élèves « irréguliers », etc. Dans les années 1950, on constate que les perspectives se sont élargies aux situations éducatives dans leur ensemble, prenant en compte les cadres matériels et techniques, sociaux, politiques de l'éducation scolaire. Dès lors, les études pédagogiques font appel à des disciplines multiples.

Ce sont bien souvent les écoles normales qui ont diffusé ces connaissances sous l'appellation non de « science(s) de l'éducation » mais de « psychopédagogie »¹, qui comporte aussi une dimension philosophique et morale. Cette psychopédagogie est, en fait, l'héritière de la science de l'éducation et son public est désormais restreint aux futurs instituteurs. L'enseignement universitaire de la pédagogie

1. Ou « pédagogie générale ».

subsiste mais reste marginal et dispersé. On peut néanmoins citer l'« institut de pédagogie » ouvert à partir de 1920 à la Faculté des lettres de la Sorbonne, l'« École pratique de psychologie et de pédagogie » créée en 1945 à Lyon, le Laboratoire de psychopédagogie créé en 1947 par Gaston Mialaret à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, etc.

1.6. La deuxième institutionnalisation : les Sciences de l'éducation, discipline universitaire

Au cours des années 1950, on observe un renouvellement de la réflexion sur l'éducation. De nouvelles disciplines en fort développement, dans la mouvance des sciences sociales et humaines, sont prises en compte : sociologie, ethnologie, linguistique, démographie, économie sociale, économie de l'éducation, planification, éducation comparée, etc. La notion d'éducation s'élargit selon au moins trois dimensions. Géographiquement l'attention se porte sur les pays nouvellement indépendants, sur la construction de nouveaux systèmes éducatifs dans les contextes complexes de la décolonisation. Démographiquement, les questions d'éducation ne se limitent plus à l'âge scolaire mais concernent également la petite enfance, la formation des adultes dans tous les secteurs d'activités, la réinsertion professionnelle de salariés dans le cadre de reconversion industrielle, le « troisième âge ». Enfin, la notion d'éducation s'élargit en compréhension : on s'intéresse à « l'éducation (ou l'école) parallèle »¹, aux rôles des médias et plus généralement des milieux dans lesquels chaque individu s'insère. Ce renouveau s'accompagnera de la création au cours des années 1950 de trois chaires de pédagogie dans les Facultés des lettres de Paris, Toulouse, Bordeaux. L'organisation de la recherche en éducation se constate également par la création en 1958 de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIPELF). Les acteurs impliqués dans le développement d'une pédagogie scientifique sont très souvent des militants de l'Éducation nouvelle². C'est dans ce contexte, également très marqué par l'extension de la scolarisation, que la discipline universitaire « sciences de l'éducation » va se constituer.

En 1962, à l'occasion de journées d'études de psychologie scolaire, plusieurs universitaires envisagent la création d'une licence de pédagogie pour développer les recherches dans ce domaine, former les psychopédagogues des écoles normales primaires et leur délivrer un diplôme spécifique pouvant être également

-
1. Ensemble des institutions éducatives qui concurrencent l'école : les groupes de pairs, les institutions socio-culturelles, les organismes et mouvements éducatifs et surtout les médias.
 2. G. Mialaret, président de l'AIPELF, a été aussi celui du GFEN (Groupe Français de l'Éducation Nouvelle, né en 1922) à la mort de H. Wallon en 1962.

utile à d'autres professionnels (psychologues scolaires, inspecteurs, etc.). Jean Château, titulaire à Bordeaux de la chaire de Psychologie et pédagogie, est chargé de présenter un avant-projet qui s'avérera très tributaire du passé: on y retrouve les contenus disciplinaires de l'ancienne psychopédagogie, sans ouverture vers d'autres domaines comme la sociologie ou l'économie de l'éducation. De plus, le public concerné reste limité à la mouvance de l'enseignement primaire. Après discussions et remaniements, le projet est finalement rejeté par les sections de philosophie et psychologie de la Faculté des Lettres de la Sorbonne.

En 1966, un autre projet de diplôme est relancé par J. Château (Bordeaux), Maurice Debesse (Paris) et G. Mialaret (Caen), d'abord sous la dénomination de psychopédagogie, la psychologie devant donner une caution scientifique à la pédagogie, puis sous celle de « sciences de l'éducation ». Le programme prévisionnel s'élargit à la sociologie de l'éducation, la législation de l'éducation, l'éducation comparée. La section de psychologie de la Sorbonne émet une demande de licence et définit, dans un contexte ministériel favorable de réforme de l'université¹, un projet de maîtrise (bac+4) qui manifeste une volonté de développer la recherche scientifique et de prendre de la distance à l'égard de l'enseignement primaire.

L'arrêté du 2 février 1967 crée une maîtrise spécifique, préparée au cours des deux années du second cycle universitaire, la licence étant décernée à la fin de la première année. Le libellé en est « sciences de l'éducation » et n'a pas de vocation professionnalisante particulière. Les options proposées étendent même le champ des secteurs présents dans le projet de 1966: linguistique appliquée, économie politique et sociale, démographie, etc., deviennent de nouveaux terrains d'étude. Il n'est pas prévu de premier cycle spécifique: les titulaires de tout diplôme justifiant deux années d'études universitaires peuvent accéder à l'année de licence. Des habilitations à décerner le doctorat furent ensuite accordées. La rupture avec l'enseignement traditionnel de pédagogie générale, ses contenus, son public, est désormais consommée.

À la rentrée universitaire de 1967, un cursus universitaire débouchant sur une licence, et l'année suivante sur une maîtrise de sciences de l'éducation, fut créé officiellement, dans trois Facultés des lettres (Paris, Bordeaux, Caen). Dès 1970, cinq autres Départements de sciences de l'éducation préparent également les diplômes de second cycle de cette nouvelle discipline (Paris X-Nanterre, Lyon, Paris 8-Vincennes, Toulouse II, Grenoble II). Durant les années 1970, le ministère

1. La réforme Fouchet s'inspire des cursus scientifiques pour lesquels la formation des enseignants n'est qu'une des fonctions de l'enseignement supérieur qui doit développer la formation des chercheurs: la licence devait ouvrir la porte de l'enseignement, la maîtrise celle de la recherche. Dans ce contexte de réforme générale des curricula, il était plus facile de mettre en place un nouveau cursus, atypique en Lettres, de sciences de l'éducation.

n'accepte aucune autre création et souhaite que les sciences de l'éducation se professionnalisent en se tournant vers les formations d'adultes et les dispositifs de réinsertion professionnelle. Il faudra attendre les années 1980 pour que s'ouvrent de nouveaux départements de sciences de l'éducation : en 2000, on compte 29 départements universitaires, plus un ensemble d'établissements d'enseignement supérieur (École Normale Supérieure de Cachan, Conservatoire National des Arts et Métiers, etc.). Les sciences de l'éducation ont désormais quasiment tous les attributs d'une discipline universitaire institutionnalisée : l'existence d'un corps d'enseignants-chercheurs appartenant à la discipline, un cursus propre de formation universitaire, la délivrance de diplômes nationaux, l'existence de revues scientifiques attachées au champ, d'une association de spécialistes¹ et d'instances académiques, des réseaux d'échanges nationaux et internationaux. Seule manque la reconnaissance institutionnelle dans certains grands organismes de recherche, tel le CNRS, centre national de recherche scientifique.

Les Sciences de l'éducation font partie de ces jeunes disciplines entrées récemment dans une université attachée à ses traditions. Elles ont d'autant plus tendance à s'interroger sur elles-mêmes que la recherche en éducation est peu développée et peu sollicitée en France, contrairement à de très nombreux pays au niveau de développement comparable.

2. Une identité en question

Du point de vue de la recherche, le développement des Sciences de l'éducation semble résulter d'une double dynamique. Au fur et à mesure que le champ de l'éducation se structure et s'élargit, sont élaborés des savoirs professionnels divers qui appellent une théorisation. La sophistication des méthodes pédagogiques, la prise en compte de la psychologie de l'enfant dans l'apprentissage, la formation d'adultes, les problèmes liés à la définition des politiques éducatives, le souci de l'égalité devant l'école, les crises de l'éducation... voici quelques exemples d'une demande sociale qui vise l'intelligibilité des phénomènes éducatifs et réclame également des solutions pratiques aux problèmes qu'ils ne manquent pas de poser². D'un autre côté, les disciplines sollicitées ainsi proviennent du domaine des sciences sociales, lequel semble posséder sa propre légitimité. Ces deux dynamiques s'avèrent en tension puisqu'il s'agit à la fois de répondre à des demandes sociales hétérogènes, mi-théoriques et mi-pratiques, en mobilisant une pluralité

1. Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), créée en 1971.

2. La seconde institutionnalisation des sciences de l'éducation date de 1967, au moment des mutations culturelles dont Mai 1968 sera le révélateur.

de disciplines déjà constituées par ailleurs mais dont aucune – à elle seule – ne saurait suffire¹. On peut ajouter à ce tableau – du moins pour le cas français – un volontarisme institutionnel qui sous-tend les deux étapes de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation.

On a retracé le passage, au début du XX^e siècle, du singulier au pluriel, de «la» science de l'éducation aux sciences de l'éducation. C'est reconnaître ainsi l'existence de fait d'une pluralité d'approches (de type historique, psychologique, sociologique, philosophique, pédagogique ou didactique...); d'une pluralité de méthodologies (qualitatives, quantitatives...); d'une pluralité d'objets (l'école, l'éducation familiale, la formation des adultes, l'éducation à la santé...). Devant une telle diversité, peut-on encore penser l'unité des sciences de l'éducation ? Et sous quelles formes l'envisager ?

En réalité, la question de l'unité renvoie à une interrogation plus profonde qui est celle de l'identité des sciences de l'éducation. Comme le soulignait en 1998, Bernard Charlot, en France, pendant plus de vingt ans, une part notable de l'énergie des enseignants-chercheurs de cette discipline s'est investie dans ce questionnement : « Les sciences de l'éducation existent-elles ? Peuvent-elles et doivent-elles exister ? Pourquoi ont-elles des difficultés à exister ? »². Si les sciences de l'éducation ont bien une réalité institutionnelle, si elles répondent bien à une demande sociale de formation et de recherche, ce qui est en jeu est leur cohérence épistémologique. Bernard Charlot remarque d'ailleurs que ce questionnement surgit aussi bien de l'extérieur, chez ceux qui les contestent, que de l'intérieur, chez ceux qui s'efforcent de les promouvoir³.

2.1. Champ, objet et méthode

Gaston Mialaret, l'un des pères de la « seconde institutionnalisation » des sciences de l'éducation en France pose bien le problème⁴. Dans les expressions comme « psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation... », on peut mettre l'accent sur « psychologie, sociologie... », l'éducation ne devenant alors qu'un champ d'application parmi d'autres disciplines « mères ». Inversement, on peut mettre l'accent

-
1. Hofstetter, R. et Scheuwly, B. (1998). *Le pari des Sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. « Raisons éducatives ».
 2. Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies ».
 3. On peut signaler quelques dates majeures de la réflexion collective, comme le colloque de 1982, « Identité et constitution des Sciences de l'éducation », le rapport COREZE (1993), les travaux de l'AECSE (1993, 2001).
 4. « Identité et constitution des Sciences de l'éducation », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 31, n° 1-2, 1982.

sur le fait que l'éducation constitue une réalité sociale (un ensemble de textes, de discours, de pratiques, de dispositifs, d'institutions) possédant ses propres lois de fonctionnement. Ce sont alors les « conditions d'existence » qui deviennent déterminantes. Ainsi, faire de la psychologie de l'éducation, ce ne serait plus seulement appliquer la psychologie à l'éducation. Une telle psychologie de l'éducation serait impossible à réaliser sans la connaissance précise du « terrain » de l'éducation. Certes la psychologie de l'éducation resterait bien de la psychologie, mais qui n'aurait plus grand-chose à voir avec une psychologie de laboratoire. Pour prendre un exemple, alors que le psychologue de laboratoire cherche à savoir quels sont les mécanismes de la mémoire impliqués dans la compréhension du récit, le psychologue de l'éducation cherche à savoir, par exemple, si les élèves de Grande section de maternelle des quartiers populaires comprennent les contes qu'on leur lit et ce qu'ils en comprennent. Dans cette deuxième position, c'est l'objet « éducation » qui s'avère déterminant.

Cependant, peut-on définir une science par un objet aussi flou que celui d'éducation, qui constitue d'ailleurs plus un champ qu'un objet véritable ? Il en est de l'éducation comme du langage. Le langage n'est pas, à proprement parler, objet de science. C'est plutôt un ensemble complexe de phénomènes (acoustiques, physiologiques, psychologiques, culturels...). Et la linguistique ne peut se constituer comme science qu'en prenant – sur cet ensemble de phénomènes – un point de vue déterminé (par exemple celui de la structure) et en se donnant une méthode particulière (par exemple la méthode structurale). Il en est de même pour l'éducation. Il ne s'agit pas d'un objet à proprement parler mais plutôt d'un champ de phénomènes (biologiques, psychologiques, économiques, sociaux...). C'est seulement la détermination d'un point de vue précis et d'une méthode précise qui s'avère susceptible de découper des objets scientifiques. Si le champ est donné, on doit construire l'objet. L'objet de la linguistique n'est pas le langage, mais la langue, la parole, le discours... Celui du biologiste n'est pas la vie, mais la cellule, l'ADN... L'éducation est un champ et non un objet : elle ne saurait donc fonder la spécificité des sciences de l'éducation. Il est d'ailleurs possible et même nécessaire d'adopter plusieurs points de vue sur les phénomènes éducatifs, d'où la question du pluriel des sciences de l'éducation.

2.2. Entre théorie et pratique

Ce pluriel concerne non seulement le rapport des disciplines scientifiques (psychologie, sociologie, histoire, philosophie, économie... de l'éducation) entre elles, mais encore celui de ces ensembles théoriques aux pratiques éducatives. En vertu de leur double dynamique évoquée plus haut, les sciences de l'éducation doivent répondre

à la fois aux interpellations de la pratique et aux exigences de scientificité. D'où une tension qui suscite deux attitudes opposées, ainsi que le souligne Michel Develay¹. Soucieux de légitimité scientifique, nombreux sont les chercheurs qui s'efforcent de séparer le plus rigoureusement possible visée de vérité et visée pratique. C'est que, comme le souligne Gérard Malglaive, la pratique obéit à une logique de succès sans trop se préoccuper d'en rendre raison : il lui suffit de faire ses preuves. La théorie au contraire obéit à une logique de cohérence, se nourrit de polémique et argumente selon des raisons. Cette séparation des visées s'avère d'autant plus indispensable que l'on entend précisément détacher les sciences de l'éducation de leur matrice à la fois philosophique et pédagogique caractérisée par une forte normativité et une intention nettement prescriptive. É. Durkheim tentait déjà d'opposer la pédagogie comme réflexion sur la pratique en vue de l'améliorer et la ou les sciences de l'éducation comme description, élucidation, explication de ces mêmes pratiques². Les distinctions entre recherches en éducation et recherches sur l'éducation, ou encore entre « sciences pédagogiques » tournées vers la pratique et « sciences de l'éducation » tournées vers la connaissance, militent pour ce type de partage³.

Cette position a le mérite de la clarté. Mais, est-elle tenable ? Nombreux sont ceux qui pensent au contraire que la coupure entre théorie et pratique n'est pas aussi radicale. D'abord parce que toute pratique enveloppe une intelligence de l'action qui appelle une théorisation. Ensuite parce que – comme le faisait remarquer le philosophe Althusser – la théorie elle-même (que ce soit dans les sciences de la nature ou dans les sciences humaines) constitue une pratique, un travail de transformation d'un matériau intellectuel, une « pratique théorique ». Et enfin, parce que la tension constitutive des sciences de l'éducation s'effectue entre visée du vrai et visée du bien, puisqu'elles ont les pratiques éducatives à la fois comme source et comme horizon. Le philosophe Habermas rappelle ainsi que les sciences sociales (dont font partie les sciences de l'éducation) ne peuvent se targuer d'une neutralité illusoire mais sont sous-tendues – comme d'ailleurs toutes les sciences – par des intérêts de connaissance. En l'occurrence, quel sens aurait la recherche en éducation si elle n'était pas sous-tendue par une visée d'émancipation, si elle s'abstenait de distinguer la visée éducative d'un conditionnement ou d'un endoctrinement ? Cet intérêt humaniste qui sous-tend la recherche des sciences de l'éducation les oblige à se soucier de l'efficacité sociale, non certes dans un but étroitement utilitariste mais bien – conformément à l'intérêt « émancipatoire » qui est le leur – pour œuvrer à favoriser « ce qui unit et ce qui libère », selon le mot d'Olivier Reboul.

1. Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Paris : ESF.

2. Durkheim, É. (1985). *Éducation et Sociologie* (1911). Paris : PUF.

3. Forquin, J.-C. (2000). « Les sciences de l'éducation, la recherche et les pratiques », dans *Trente ans de sciences de l'éducation à Paris V*. Paris : PUF.

Bref, pour parler comme Habermas, « l'utilité sociale d'une recherche se mesure à l'émancipation des sujets qu'elle permet ». Comme le souligne Bernard Charlot, on attend des sciences de l'éducation qu'elles produisent des savoirs rigoureux, mais on attend aussi qu'elles aident à améliorer les pratiques et les techniques éducatives, tout en leur demandant de valider les « finalités, les pratiques et les techniques existantes (et d'ailleurs contradictoires) »¹. La question que pose Michel Develay est celle de savoir comment gérer ces tensions entre visée du vrai et visée du bien sans sacrifier pour autant l'une à l'autre. Sans doute s'agit-il d'éviter les dérives scientistes (une visée du vrai sans souci du bien) comme les dérives militantes (une visée du bien sans souci du vrai). Tel est sans doute l'enjeu majeur des Sciences de l'éducation, qui appelle l'exercice d'une double vigilance : épistémologique et éthique.

Le rapport des sciences de l'éducation aux pratiques éducatives s'avère cependant compliqué du fait des conceptions « applicationnistes » qui ont longtemps régné dans le milieu scientifique et même pédagogique. L'idée d'un fondement théorique des pratiques éducatives (respectivement sur la philosophie, sur la psychologie, sur la biologie ou la médecine...) a fait naître beaucoup d'espairs et aussi beaucoup de déceptions. Le rapport COREZE se fait l'écho de ces désillusions. D'une manière générale, les pays de l'OCDE qui, dans les années 1950-1960, avaient beaucoup investi dans la recherche en sciences sociales avec l'idée qu'elles parviendraient à résoudre plus ou moins directement les problèmes concrets de l'éducation, n'ont pu que déchanter à partir des années 1970. C'est que les conceptions de la recherche-développement faisaient fond sur un modèle d'application linéaire. Mais il est bien rare que l'on puisse déduire directement des applications pratiques de recherches scientifiques, du moins dans les sciences sociales. Ce serait confondre la pratique avec la technique. Bref, la pratique n'est pas la simple mise en œuvre d'une technique, elle implique la visée d'un but, l'organisation des moyens en fonction de ce but dans un contexte donné, et dans le temps court de l'action. Les sciences de l'éducation devraient donc se déprendre de toute prétention applicationniste. Deux tâches s'ouvrent alors. D'abord comprendre la pratique et en particulier la pratique éducative dans ses spécificités et son irréductibilité aux savoirs théoriques. Ensuite construire des repères permettant aux praticiens de réguler, contrôler, évaluer, améliorer leurs pratiques. Ces deux perspectives ne peuvent se développer sans concevoir et mettre en place de nouvelles formules de coopération entre chercheurs et praticiens qui respectent leurs spécificités propres.

Dans leur interrogation sur leur scientificité, les Sciences de l'éducation sont tiraillées entre deux pôles opposés.

1. Charlot, B., *Les sciences de l'éducation*, *op. cit.*

On les presse souvent (et elles reprennent elles-mêmes quelquefois cette exigence) de se calquer sur le modèle des sciences dites « dures ». On leur demande de s'accorder sur une ou des méthodes rigoureuses, d'identifier de manière univoque (et dans un vocabulaire spécifique et constant) les concepts élaborés, de cumuler le savoir produit et de parler d'une seule voix. Mais font-elles si mauvaise figure par rapport aux disciplines scientifiques qui sont censées leur servir de référence ? Doit-on parler de sociologie au singulier ou de sociologies au pluriel tant sont divers les paradigmes et les épistémologies ? Et qui peut aujourd'hui penser l'unité de la psychologie, entre psychanalyse et neurosciences ?

D'un côté, on somme les sciences de l'éducation de devenir plus scientifiques mais de l'autre on conteste qu'il y ait un quelconque intérêt à élaborer scientifiquement ce que le bon sens populaire (celui des parents, des éducateurs, du citoyen) paraît suffire à traiter. Là encore, une confusion s'établit entre l'art de faire (l'art des parents, de l'éducateur) et le savoir de ce faire et sur ce faire. Bien des enseignants chevronnés pensent que leur pratique vaut bien une licence voire une maîtrise de Sciences de l'éducation sans comprendre que cette pratique les place précisément dans la meilleure position possible pour profiter d'un tel enseignement. Tout se passe en réalité comme si l'éducation, étant chose privée et publique et concernant évidemment tout le monde, en tant que parent ou citoyen, cet intérêt faisait de tout un chacun un expert en la matière. Beaucoup d'accusations contre le « jargon » des Sciences de l'éducation relèvent en réalité d'un refus global d'élever la réflexion au-dessus du bon sens ou du sens pratique et de tous les préjugés qui les grèvent. Le bon sens qui se méfie de la théorie en général rejoint curieusement ici les tenants du savoir scientifique et de la « grande culture » qui refusent de considérer dans la transmission autre chose que ce qui est censé transiter d'un sujet à l'autre. C'est une spécialité bien française – que Durkheim fustigeait déjà dans ces cours de Sorbonne au début du siècle – de mépriser tout ce qui a trait à l'élucidation des conditions de l'acte éducatif, comme si elles allaient de soi, et comme s'il suffisait d'en appeler aux recettes éprouvées pour résoudre les problèmes de l'éducation que l'on dit pourtant en crise.

Prises entre ces deux tensions, les Sciences de l'éducation n'ont d'avenir – en tant que discipline de recherche – que si elles réussissent à inventer des formes de rigueur spécifiques et plurielles. Spécifiques car ne pouvant se réduire à l'administration de la preuve telle qu'elle est censée avoir lieu dans les sciences dites « dures ». Plurielles, car la recherche en sciences de l'éducation réclame au moins autant d'élucidation philosophique, d'enquête historique ou documentaire que de travaux empiriques, qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs. Les critères généraux de la recherche en Sciences de l'éducation ont été convenablement formulés par

la communauté¹. Reste à présent à affiner les critères généraux de la recherche et à les diversifier en les incarnant dans des recherches effectives en suivant la suggestion de Bernard Charlot: « Cessons de faire l'épistémologie de nos fantasmes de sciences de l'éducation et analysons ce que les sciences de l'éducation ont été et ont fait et ce qu'elles sont aujourd'hui en état d'être et de faire². »

Conclusion

Les Sciences de l'éducation se sont établies en France avec plus de difficultés que dans d'autres pays européens. Il y a là des particularités culturelles nationales à interroger. Notamment la position très particulière des intellectuels français vis-à-vis des problèmes éducatifs³. Elles sont maintenant fortement implantées dans les Sciences sociales et humaines et leur avenir dépendra sans doute de la manière dont elles pourront continuer à répondre aux demandes sociales contemporaines de la crise de l'éducation qui affecte notre temps, à inventer des formes de rigueur adaptées à leurs projets scientifiques et pédagogique et à s'ouvrir davantage encore à l'international⁴.

Références bibliographiques

- AECSE (2001). *Les sciences de l'éducation: enjeux, finalités et défis*. Paris: INRP.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Charlot, B. (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF, coll. « Pédagogies ».
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation: réflexions épistémologiques*. Paris: ESF, coll. « Pratiques et enjeux pédagogiques ».
- Durkheim, É. (1985). *Éducation et Sociologie* (1911). Paris: PUF.
- Forquin, J.-C. (2000). « Les sciences de l'éducation, la recherche et les pratiques », in *Trente ans de sciences de l'éducation à Paris V*. Paris: PUF.

1. AECSE 2001, *op. cit.*, p. 68. Les critères sont les suivants: « 1) avoir l'intention de produire des connaissances; 2) accepter le principe de la rigueur intellectuelle; 3) faire référence à un champ théorique constitué ou en voie de constitution; 3) mettre en œuvre une méthodologie précise et pertinente; 4) tendre à l'objectivité des savoirs; 5) accepter que les résultats de la recherche soient soumis à la discussion et à l'appréciation critique de la communauté scientifique. »
2. Charlot, B. (1998), *Raisons éducatives, op. cit.*, p. 147.
3. Cf. dans la troisième partie (p. 175), la question vive intitulée « De la pédagogie ».
4. Le rapport Thibault (2017), *La recherche en éducation. Éléments pour une stratégie globale* (3 vol.) [en ligne] encourage les SHS françaises et donc les sciences de l'éducation, à s'ouvrir davantage sur l'Europe et à l'international.

- Gautherin, J. (2002). *La science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne: Peter Lang.
- Hofstetter, R. et Scheuwly, B. (1998). *Le pari des Sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, coll. « Raisons éducatives ».
- « Identité et constitution des Sciences de l'éducation », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 31, n° 1-2, 1982.
- Marmoz, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France: histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux: EAP.
- Thibault, F. (dir.) (2017). *La recherche sur l'éducation. Éléments pour une stratégie globale* (3 vol.). Rapport remis à Thierry Mandon, Secrétaire d'État, le 20 mars [en ligne].

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DANS L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE FRANÇAISE

Pascal Guibert

Université de Nantes.
Centre de Recherche en Éducation
de Nantes (CREN)

Introduction

Une discipline se construit par une approche conceptuelle spécifique, des méthodes et des objets de recherche (des constructions problématiques), une identité épistémique qui lui appartiennent (cf. le chapitre suivant p. 63). Mais cela n'est pas suffisant. En effet, une discipline et une science se définissent aussi en fonction du contexte scientifique dans lequel elles se situent. Le « monde disciplinaire » tel que nous le connaissons est un modèle de référence récent. Selon Malet (dans cet ouvrage p. 77, et 2017) ce modèle de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques s'établit très progressivement au cours du XIX^e siècle. Comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent, cette émergence pour les sciences de l'éducation est plus récente (une cinquantaine d'années). L'institutionnalisation d'une discipline universitaire n'est jamais un processus achevé et les évolutions récentes (par exemple l'apparition de nouvelles sections au Conseil national des universités – CNU) montrent bien que les conflits de reconnaissance entre disciplines sont vifs. Ce chapitre n'a pas pour vocation de délimiter la discipline et ses frontières mais, en partant d'indicateurs objectifs, de montrer la place occupée par les SEF dans les domaines de l'enseignement et de la recherche.

Pour cela, nous aborderons dans ce chapitre :

- l'ancrage institutionnel de la discipline par la formation (départements de formation universitaire, évolution du nombre d'étudiants, curricula de formation et débouchés);

Achevé d'imprimer