LAOT Françoise F. & ROGERS Rebecca (dir.). Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre

Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015, 318 p.

Jean-François Condette

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4866>

DOI : 10.4000/rfp.4866

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015

Pagination : 149-152

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-François Condette, « LAOT Françoise F. & ROGERS Rebecca (dir.). Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 192 | juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4866> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4866>

mais une manière de partager notre expérience individuelle et de construire un monde commun. Dans l'examen de cette question, Dewey y défend un « libéralisme radical » qui affronte un triple adversaire : le totalitarisme, de gauche comme de droite ; le capitalisme ou le libéralisme économique ; la menace technocratique, dominée par les experts. Face à ces périls, Dewey appelle à mettre en place les conditions d'une démocratie participative qui repose sur la « méthode de l'intelligence », sur la démarche d'enquête, et qui prend appui sur la participation et la délibération des citoyens dans le débat public. C'est à ces conditions que le *public* se construit et qu'il peut trouver des solutions aux problèmes qui le concernent.

Dans le dernier chapitre (chapitre XII), enfin, Michel Fabre porte son attention sur deux autres ouvrages de John Dewey publiés la même année, 1934, *Une foi commune* et *L'Art comme expérience*, deux ouvrages où la sécularisation de la religion et la sécularisation de l'esthétique conduisent à une foi éthico-poétique de l'expérience que Dewey place sous l'égide de la « grâce » et de « l'intensité » (p. 263). Cette double sécularisation n'est pas fermée sur elle-même ; elle s'ouvre sur le politique et permet à Dewey de lier ses analyses aux résultats de son ouvrage *Le public et ses problèmes*, ouvrage dans lequel sont précisées deux conditions pour qu'advienne un public : l'enquête sociale et l'art, l'enquête sociale ayant besoin de l'imagination esthétique pour se projeter dans un idéal. Comme le précise Michel Fabre citant Richard Shusterman, l'emploi chez Dewey d'un vocabulaire religieux pour désigner une expérience éthico-poético-politique signifie qu'il cherche à « retrouver l'union de la philosophie comme théorie et comme vie » (p. 266), à la manière des anciens stoïciens, la philosophie comme manière de vivre.

Le pari de Michel Fabre se proposait de présenter une lecture de John Dewey, c'est-à-dire un retour aux textes, une exploration systématique de l'œuvre selon une approche génétique et structurale, privilégiant la question éducative mais sans la priver de son horizon philosophique. Il voulait aussi montrer que le pragmatisme de John Dewey dessine les traits d'un humanisme pour le temps présent. Peut-on dire, au terme de ce parcours, que le pari a été tenu ? À cette question, nous pouvons répondre sans hésiter par l'affirmative. Michel Fabre a réussi à montrer que la philosophie de John Dewey forme une philosophie organique qui, à partir d'un germe idéaliste, se naturalise et se sécularise, conduisant de l'idée d'expérience à la logique d'enquête, et de celle-ci à la question éducative,

éthique, politique, religieuse et esthétique. Il montre aussi que la pensée de Dewey est un humanisme qui, tirant les conséquences de la modernité, accorde à l'être humain un rôle essentiel dans la construction du monde, un humanisme qui invite à prendre en charge la totalité de l'expérience humaine selon une éthique de la responsabilité qui règle les problèmes et les conflits sociaux avec la « méthode de l'intelligence », seule méthode susceptible d'échapper à la violence. Dans le contexte de clivage exacerbé et d'intolérance qui caractérise le monde d'aujourd'hui, la pensée de Dewey est plus que jamais actuelle. Il faut savoir gré à Michel Fabre de nous le rappeler.

Avec *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, Michel Fabre propose un ouvrage particulièrement bien fouillé sur la philosophie de l'une des grandes figures du pragmatisme américain, une synthèse pénétrante pour entrer dans l'intelligence d'une pensée trop longtemps ignorée ou mal comprise. Ce n'est pas enfin son moindre mérite que de contribuer à dissiper les nombreux malentendus dont elle a fait l'objet et de montrer toute la pertinence de la philosophie de Dewey dans le renouvellement des théories éducatives et la philosophie de l'éducation. Pour ces raisons et pour bien d'autres, l'ouvrage de Michel Fabre est une lecture indispensable.

Denis Simard

Université Laval (Canada), Centre de recherche
interuniversitaire sur la formation
et la profession enseignante

Bibliographie

- FABRE M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
FABRE M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

LAOT Françoise F. & ROGERS Rebecca (dir.). *Les sciences de l'éducation. Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2015, 318 p.

Cet ouvrage doté d'un utile index et d'une bibliographie sélective reprend quinze contributions prononcées lors

d'un séminaire pluriannuel tenu le plus souvent à Paris-Descartes en lien avec l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) et le travail du groupe interdisciplinaire « Archives » de cette association.

De nombreuses communications permettent de saisir les réalités du contexte pluriel qui préside à l'affirmation des sciences de l'éducation, démontrant au passage qu'une discipline ne peut s'imposer durablement dans l'institution scolaire ou universitaire sans un contexte favorable plus large. Le premier volet de ce contexte est le choc vécu de la seconde guerre mondiale et de ses horreurs multiples (Shoah, bombes atomiques, trahison de certaines élites qui ont collaboré avec l'occupant) qui font profondément douter de la nature humaine et de la notion de progrès, ou, tout du moins, qui réactualisent l'urgence d'une éducation humaniste et pacifiste (rôle de l'UNESCO, etc.) et donc d'une réforme éducative d'ampleur. Le second aspect de contexte est celui des années 1947-1973 qui voient une mutation accélérée des réalités socio-économiques du monde occidental en lien avec ce qu'il est convenu d'appeler les « Trente Glorieuses » et qui modifient en profondeur les conditions de vie, affirmant également la nécessité de disposer d'une main-d'œuvre plus qualifiée et capable de se former tout au long de la vie à des métiers de plus en plus tertiariés (cf. la contribution de Françoise F. Laot sur la formation d'adultes, l'école et les recherches en éducation, p. 185-198). Le troisième aspect est le mouvement de massification-démocratisation de l'enseignement primaire mais surtout de l'enseignement secondaire puis supérieur durant ces années, qui pose de redoutables problèmes d'organisation administrative mais aussi de réforme pédagogique. Le premier cycle du secondaire « pour tous » se met en place (1959, 1963 puis 1975) alors que les effectifs d'étudiants augmentent rapidement, les événements de mai-juin 1968 venant imposer une réforme majeure de l'enseignement supérieur. Toutes ces nouveautés, les échecs relatifs de la démocratisation scolaire et universitaire, déjà constatés, interpellent le « monde savant » sur les remédiations à mettre en place. Un dernier élément favorable à l'affirmation des sciences de l'éducation tient dans les progrès rapides des sciences et des technologies durant cette période (médecine, psychologie, informatique, mais aussi sciences humaines et sociales) qui nécessitent des modifications de contenu et de méthodes dans l'enseignement. Ces quatre éléments, on le voit, viennent questionner le fonctionnement des systèmes

scolaires et demandent des réponses du monde universitaire. À ce quadruple contexte, on peut encore ajouter l'importance des défis culturels et scientifiques liés à la guerre froide et qui font de la formation et de la recherche scientifique des enjeux majeurs dans les tensions entre les deux blocs comme le montre la contribution d'Anne Rohstock sur l'Allemagne de l'Ouest (p. 25-43).

Les contributions de cet ouvrage permettent aussi de saisir le rôle important joué par un certain nombre d'acteurs individuels dans le processus d'institutionnalisation d'une discipline nouvelle au sein du monde universitaire. On pense à Maurice Debesse, à Gaston Mialaret ou à Jean Hassenforder (*Focus 3* par Christiane Étévé, p. 279-282) mais aussi à Roger Gal qui arrive à la tête du Service de la recherche à l'Institut pédagogique national (IPN) en 1951 puis à Louis Legrand qui lui succède en 1966. Ces pionniers, militants de la cause des sciences de l'éducation, ont des parcours diversifiés mais se rejoignent dans le constat d'un nécessaire renforcement de la recherche en éducation. Jean Vial, Georges Rioux, Antoine Léon (pôle parisien), Jean Château, Guy Avanzini (pôle lyonnais) apparaissent également comme des acteurs importants de cette institutionnalisation tout comme Gaston Mialaret pour le pôle caennais.

Au-delà du rôle des individus, certes important, de nombreuses contributions insistent sur la pluralité des moyens et des supports qui permettent d'assurer la promotion de cette discipline « nouvelle » au sein des universités. Sur ce point, les apports de l'ouvrage sont fondamentaux. Congrès et colloques participent à la progressive structuration des sciences de l'éducation. Les colloques de Caen (1956 et 1966), qui militent pour le développement de la recherche scientifique, celui d'Amiens (1968) intitulé *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherches en éducation* (cf. la contribution de Catherine Dorison, p. 117-129) sont majeurs. Quant aux colloques de l'Association d'études pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS), association fondée en France en 1957, s'ils ne sont pas uniquement centrés sur les questions éducatives, ils prennent assez souvent cette thématique comme support de réflexion. La création d'associations est aussi un moyen de renforcer la lisibilité du champ tout en faisant bloc pour défendre ses intérêts, souvent autour de congrès nationaux ou internationaux. C'est ce que montre la contribution de Nassira Hedjerassi (p. 215-234), qui étudie le premier congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédago-

giques, tenu à Gand en septembre 1953, puis les congrès qui se succèdent jusqu'en 1973. La création de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIPELF) est également importante avec l'organisation de nombreux colloques et congrès entre 1953 et 1973, permettant à Gaston Mialaret et à la revue *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle* de s'affirmer en en publiant les actes à partir de 1967. Les premiers pas de l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), étudiés entre 1968 et 1973 par Nassira Hedjerrassi (p. 263-278), témoignent de cette volonté de fédération, la fondation officielle datant de 1972. Dans le même sens, l'existence et le développement d'une structure ministérielle, le Service de la recherche de l'Institut pédagogique national, fondé en 1950 (IPN étudié par Annette Bon, p. 101-116), qui deviendra plus tard l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), tout comme la création du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres en 1945 (*Focus 2* de Dominique Bret, p. 163-165) participent à cette affirmation. On peut penser aussi à la création du Service d'histoire de l'éducation, rattaché à l'INRP, en 1977.

Un champ disciplinaire a également besoin d'une existence institutionnelle pour vivre de manière pérenne. Si la psychologie puis la sociologie entrent à l'université en France en 1947 et 1958, comme disciplines spécifiques de formation, il faut attendre 1967 pour voir la même chose s'opérer en sciences de l'éducation avec la création, par l'arrêté du 2 février 1967, de la maîtrise des sciences de l'éducation. Dès lors, maîtrise, puis diplôme d'études approfondies et thèse de doctorat peuvent s'affirmer dans les universités, permettant le développement de recherches inédites et la promotion de nouveaux enseignants-chercheurs. Une section spécifique au Comité consultatif des universités (ancêtre du Conseil national des universités) est créée par l'arrêté du 10 mai 1969 (*Focus 1* d'Emmanuelle Picard, p. 161-162). À Lyon, les sciences de l'éducation se mettent officiellement en place en 1969, mais Jean-Yves Séguy et André D. Robert nous montrent les continuités fortes avec l'École pratique de psychologie et de pédagogie (EPPP) fondée en 1945 (p. 131-144).

Dans le même temps, diverses revues, héritées ou nouvellement fondées, participent au développement des sciences de l'éducation (cf. la contribution de Rebecca Rogers, p. 235-247). On pense ici à la *Revue française de pédagogie*, née en 1967 et qui devient la revue de référence, mais il faut aussi signaler le développement de nombreuses autres revues comme

L'Éducation nationale (très liée au ministère), *Pour l'ère nouvelle*, le *Bulletin de la Société Alfred Binet*, *Les Amis de Sèvres*, le *Courrier de la recherche pédagogique* fondé en 1954. D'autres revues plus généralistes accordent une place à l'éducation, comme la revue *Population* (fondée en 1945), la *Revue française de sociologie* fondée en 1960 ou les *Actes de la recherche en sciences sociales* créés en 1975. Concernant la Sorbonne, la contribution d'Emmanuelle Guey et Rebecca Rogers (p. 145-159) montre à la fois l'importance des laboratoires mais aussi de deux revues, le *Bulletin de psychologie* fondé en 1948 comme outil au service des étudiants de psychologie et le *Bulletin du laboratoire de pédagogie*, né en 1964. Parallèlement sont progressivement diffusés des ouvrages qui deviennent des références, des «ouvrages princeps» comme les nomme Antoine Savoye dans sa contribution qui en étudie une trentaine entre 1959 et 1976 (p. 249-262) et qui sont des travaux spécialisés ou les premiers manuels de synthèse comme le *Traité de pédagogie* de René Hubert dans sa version revue et corrigée après la mort de son auteur (1954) par Gaston Mialaret en personne, l'*Introduction aux sciences de l'éducation* de Guy Avanzini (1976) ou les huit tomes du *Traité des sciences pédagogiques* dirigés par Maurice Debesse et Gaston Mialaret (1969-1978). Ces ouvrages ne se plient pas cependant aux impératifs qui organisent les études en sciences de l'éducation, témoignant à la fois de logiques concurrentielles fortes entre individus, de divisions conceptuelles mais aussi d'un réel esprit de liberté.

Par l'approche internationale proposée («Environnement international», p. 23-97), on perçoit également le fait que cette affirmation des sciences de l'éducation n'est en rien une spécificité française mais un mouvement plus global qui, dans ces années 1945-1975, gagne les pays industrialisés comme la Grande-Bretagne (contribution de Gary McCulloch, p. 45-63), la Suisse (contribution de Rita Hosftetter et Bernard Schnewly, p. 65-81) où l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève date de 1912. Le cas des sciences de l'éducation à l'Université libre de Bruxelles (ULB), étudié par Elsa Roland (p. 83-97), est aussi significatif des modalités de la promotion de ce champ soumis à des querelles fortes de territoires entre médecins, scientifiques et pédagogues. On perçoit une réelle spécificité française qui fait que les sciences de l'éducation s'institutionnalisent assez tardivement dans le monde universitaire et que cette affirmation n'est pas étroitement liée (comme en Allemagne, aux États-Unis, en Suisse et en Grande-Bretagne) à la nécessité de former des

maîtres. La découpe du système français de formation des enseignants en deux segments apparaît ici comme une forme de handicap natif, les écoles normales destinées à la formation des enseignant(e)s du primaire apparaissant longtemps comme un monde clos, coupé de l'université, alors que la formation pédagogique des enseignants du secondaire est, elle, réduite à la portion congrue.

On perçoit aussi nettement dans cet ouvrage la nécessité du pluriel dans l'affirmation des sciences de l'éducation de ces années 1945-1975, l'usage du singulier (la science de l'éducation) étant daté (période 1880-1914) mais surtout extrêmement réducteur. Les sciences de l'éducation sont sans cesse tiraillées entre désir d'unité et besoin d'affirmation de champs constitutifs pluriels et de méthodologies parfois divergentes. On le devine sans mal dans les contributions qui abordent les questions liées à la psychologie ou dans la contribution de Jean-Michel Chapoulie sur les premières recherches en sociologie de l'éducation en France entre 1960 et 1973 (p. 169-183). Le champ de la recherche en sociologie de l'éducation se structure, en particulier autour de la figure de Viviane Isambert-Jamati qui fonde, au sein du Centre d'études sociologiques (CES) du CNRS, un Groupe de sociologie de l'éducation en 1962, alors que des groupes concurrents apparaissent peu à peu autour du Centre de sociologie européenne (CSE) à l'École pratique des hautes études (EPHE) et de son groupe de sociologie de l'éducation animé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, leur ouvrage de 1964 sur *Les héritiers. Les étudiants et la culture* apparaissant comme très important pour toute une génération de nouveaux chercheurs en éducation. Des scissions s'opèrent ensuite entre groupes et individus, les événements de mai-juin 1968 réactivant des clivages anciens. L'analyse menée par Dominique Ottavi sur la psychopédagogie (p. 199-212) montre aussi les divergences fortes de conception de cette discipline aux frontières mouvantes. Sur ce point, il n'est pas certain que les revues, les associations, les congrès et les colloques, les études universitaires en elles-mêmes, aient réussi à mettre en place une réelle communauté unifiée bien des décennies plus tard.

On nous permettra pour terminer d'émettre quelques petits regrets à la lecture de cet important et intéressant ouvrage. On a un peu trop parfois, dans les contributions sur la France, l'impression (sauf dans le texte proposé par André D. Robert et Jean-Yves Ségué) d'une naissance *ex nihilo* postérieure à 1945, alors qu'il faut, dans cette affirmation d'un nouveau champ dis-

ciplinaire, tenir compte des initiatives lancées après 1880 dans un contexte aussi de profondes réformes scolaires républicaines – on pense ici à l'affirmation assez éphémère de la science de l'éducation entre 1880 et 1914 bien analysée dans son ouvrage par Jacqueline Gautherin (2002) – et qui a eu, dans de nombreuses villes universitaires, des continuations dans l'entre-deux-guerres. Dans le titre également, l'expression « dans l'après-guerre » peut s'avérer problématique puisque l'ouvrage étudie en réalité la période 1945-1974. Il aurait également été intéressant, si la chose est possible par l'existence d'archives ou de témoignages plus nombreux, de voir comment tout le travail de définition et d'affirmation des sciences de l'éducation débouche sur des formes de lobbying auprès des décideurs ministériels et des politiques, cette dimension politique de l'essor du nouveau champ universitaire étant un peu laissée de côté. On pourra aussi regretter de ne pas voir assez la manière concrète dont les sciences de l'éducation se mettent en place dans les facultés et les unités d'enseignement et de recherche (UER) nées de la loi Faure de novembre 1968. Quels types de formation et quels contenus sont proposés, avec quels enseignants et pour quels diplômes ? Seul un bref focus nous donne quelques éléments sur les étudiants de sciences de l'éducation de ces années 1970 (Dominique Bret, p. 283-287). Une présentation plus synthétique des pôles existants en sciences de l'éducation en 1975 dans les universités françaises pouvait ici permettre de relativiser ou de confirmer l'importance de la triade Paris-Caen-Lyon en montrant éventuellement d'autres pôles plus secondaires. Ces remarques ne retirent cependant rien à la grande richesse de l'ouvrage proposé ici, qui apporte beaucoup, à la fois sur l'histoire des sciences de l'éducation et sur les processus d'institutionnalisation des disciplines nouvelles dans l'institution universitaire, en espérant qu'il lui soit donné une suite sur les années postérieures à 1975.

Jean-François Condette
COMUE-Lille-Nord-de-France (ESPE-LNF),
laboratoire CREHS de l'université d'Artois

Bibliographie

- GAUTHERIN J. (2002). *Une discipline pour la république. La Science de l'éducation en France (1882-1914)*. Berne : Peter Lang.