CHATELANAT Gisèle ; MORO Christiane & SAADA-ROBERT
Madelon (éd.). Unité et pluralité des sciences de
l'éducation : sondages au cœur de la recherche

Bern : P. Lang, 2004. – 267 p. (« Exploration : recherches en sciences de
l'éducation »)

Henri Peyronie

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/637>

DOI : 10.4000/rfp.637

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2006

Pagination : 172-175

ISBN : 978-2-7342-1060-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Henri Peyronie, « CHATELANAT Gisèle ; MORO Christiane & SAADA-ROBERT Madelon (éd.). Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 156 | juillet-septembre 2006, mis en ligne le 24 septembre 2010, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/637> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.637>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

© tous droits réservés

CHATELANAT Gisèle ; MORO Christiane & SAADA-ROBERT Madelon (éd.). Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche

Bern : P. Lang, 2004. – 267 p. (« Exploration : recherches en sciences de l'éducation »)

Henri Peyronie

RÉFÉRENCE

CHATELANAT Gisèle ; MORO Christiane & SAADA-ROBERT Madelon (éd.). *Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche*. Bern : P. Lang, 2004. – 267 p. (« Exploration : recherches en sciences de l'éducation »).

- 1 Cet ouvrage collectif rassemble onze contributions d'une quinzaine d'universitaires européens. Sa cheville ouvrière est une équipe de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'éducation de Genève. Les contributions sont conçues et organisées selon deux logiques : la première est celle de la confrontation des sciences de l'éducation avec les disciplines sœurs, dites ici « disciplines de référence » (dans ce domaine très vaste, on a procédé à quelques « sondages », comme le dit le sous-titre de l'ouvrage) ; la seconde logique est celle du travail sur le lien entre les sciences de l'éducation avec la demande sociale, en termes de recherche en éducation et de formation des professionnels.
- 2 Une précédente publication genevoise *Le pari des sciences de l'éducation*, coordonnée par Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly en 1998, avait fait le choix de cette même architecture¹ Les auteurs s'étaient alors efforcés de présenter des approches de

synthèse des champs dont ils avaient la responsabilité. On ne trouve pas ici une continuation et un approfondissement de cette position, car la moitié des auteurs ont préféré faire le point sur leur propre recherche (et l'on sait que la spécialisation croissante de la recherche en éducation rend de plus en plus étroit le domaine de recherche de chaque chercheur ou chaque enseignant-chercheur).

- 3 On soulignera donc plus particulièrement trois contributions de la première partie où le souci d'un travail de synthèse sur les approches de la discipline de référence est présent. Bernard Favre (du Service de la recherche en éducation de Genève) évoque « Le cas de la sociologie de l'éducation en Suisse romande » pour ces vingt dernières années. Les objets privilégiés par la sociologie de l'éducation romande se sont déplacés du centre du système scolaire (avec plus particulièrement les travaux sur l'échec scolaire) à la périphérie de ce système : les stratégies éducatives des familles, les relations entre les familles et l'école, les processus de socialisation, les acteurs non-enseignants de l'école (infirmières scolaires, psychologues scolaires, etc.). On peut dire qu'une sociologie de l'enfance s'est affirmée. La mobilisation – dans le champ de la sociologie de l'éducation – de cadres théoriques qui se sont développés dans d'autres champs de la discipline de référence (interactionnisme, sociologie de l'acteur par exemple) ont nourri ce renouvellement de la sociologie de l'éducation. Et B. Fabre plaide pour l'enracinement de cette sous-discipline dans la sociologie générale. Certes, l'on sait que les chercheurs en éducation sont sollicités pour soutenir le travail des professionnels de l'enseignement et de l'éducation, pour « participer à l'élaboration et à l'évaluation des programmes d'études, des innovations, des décisions », et cela induit l'attente d'approches interdisciplinaires soucieuses de la complexité ; mais celle-ci « ne devrait pas encourager un savoir tout-terrain ».
- 4 Après avoir rendu hommage aux « legs théoriques » de Piaget, de Vygotski et de G.-H. Mead à la compréhension des processus d'apprentissage, Anne-Marie Perret-Clermont (Université de Neuchâtel, psychologie sociale) et Felice Carugati (Université de Bologne, psychologie du développement) s'efforcent de repérer les lignes de force et les acquis de la psychologie sociale sur la question de l'apprentissage, dans ces 30 dernières années : « Vingt-cinq ans de recherches empiriques ont documenté la capacité que les enfants ont [...] de tirer profit de situations d'interaction ou argumentatives où il leur est demandé de résoudre des tâches cognitives ». Des concepts clefs de ce courant théorique sont rappelés et mis en perspective : « conflit socio-cognitif », « marquage social » ; est souligné également – avec le concept de « contrat didactique » – l'élargissement de l'étude des interactions et de l'intersubjectivité entre les acteurs à l'étude des liens entre le contexte, les enseignants, les élèves et les contenus disciplinaires. Les auteures décrivent ensuite la transformation de la psychologie sociale cognitive dans le champ de l'enseignement par l'élargissement de son objet à la relation triangulaire : « enseignant-objet du savoir-élèves » : « L'apprentissage semble pouvoir être décrit comme un travail de construction et de communication sociale. Il naît d'un tissage de significations à travers les échanges de la vie quotidienne, les interactions avec les partenaires, adultes et enfants, au sein d'activités [...] que médiatisent des systèmes symboliques fournis par le langage et la vie culturelle. Ces interactions suscitent des conflits socio-cognitifs, appellent des restructurations cognitives et des réélaborations symboliques ».
- 5 Christina Allemann-Ghionda (Université de Cologne, Faculté de philosophie, éducation comparée) décrit le champ de la pédagogie interculturelle, ou le champ des « points de

vue interculturels et internationaux », dans leur lien à la tradition de la pédagogie générale. L'un des intérêts de sa contribution, aux grandes qualités de synthèse, est de donner accès à de nombreux travaux de langue allemande contemporains sur cette question.

- 6 Joaquim Dolz (Université de Genève, sciences de l'éducation) fait le point sur « l'oral en didactique du français », un champ disciplinaire nouveau, irréductible – bien qu'il leur soit très redevable – aux disciplines contributives » : linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique. La didactique du français a travaillé, en particulier, sur le rôle de l'école dans l'apprentissage des formes complexes de l'oral : ainsi de l'argumentation orale. L'auteur identifie l'originalité du travail de l'approche didactique (parmi les sciences de l'éducation) dans sa dette aux disciplines de référence : « *sélection d'emprunts essentiels pour travailler l'oral en classe et pour analyser les conduites et les interactions orales ; adaptation des notions empruntées pour l'enseignement ; prolongement et/ou transformation des savoirs empruntés en de nouveaux savoirs, mieux adaptés aux besoins particuliers de la didactique* ».
- 7 Christiane Moro (Université de Nancy 2, sciences de l'éducation) et Cintia Rodríguez (Université autonome de Madrid), dont les recherches « s'inscrivent dans le paradigme historico-culturel et sémiotique vygotkien », « revendiquent, pour leurs objets, une multi-appartenance de champ et argumentent la co-détermination de leurs recherches aussi bien par la psychologie des apprentissages et du développement que par les sciences de l'éducation et la sémiotique » ; elles défendent une position de transdisciplinarité au-delà même de l'ambition d'une pluridisciplinarité. Elles ont fait le choix ici d'exemplifier cette position à partir de leurs propres travaux sur « la construction de l'usage canonique de l'objet par l'enfant entre sept et treize mois dans l'interaction triadique bébé-objet-adulte ».
- 8 Enfin, dans leur contribution « La transposition de deux objets d'étude en littéracie émergente », Madelon Saada-Robert (Université de Genève, sciences de l'éducation) et Kristine Balslev (son assistante doctorante) poussent encore plus loin la logique du « *sondage au cœur de la recherche* » en donnant une grande place à la présentation de la recherche doctorale en cours.
- 9 La deuxième partie de cet ouvrage (plus courte que la première) pose donc la question de « l'unité-pluralité dans la constitution de l'objet d'étude en lien avec la demande professionnelle et sociale ». Elle s'ouvre sur une analyse, riche et élaborée, d'Agnès van Zanten (CNRS, Fondation nationale des sciences politiques, Paris) qui travaille cette interrogation à propos de la sociologie de l'éducation. Les évolutions des problématiques et des thèmes de recherche de cette sous-discipline ne sont pas indépendantes des influences qu'exercent sur elle ses différents publics, en particulier : les étudiants, les acteurs de terrain, les décideurs politiques et administratifs, les journalistes. La massification de l'université et l'universitarisation de la formation aux métiers de l'enseignement et du travail social ont pesé et pèsent fortement sur le devenir de la sociologie de l'éducation. Le nombre des recherches empiriques s'est accru (en lien avec « l'augmentation du nombre de "producteurs" de recherche »). Les pôles de recherche se sont redistribués, de Paris vers les grandes métropoles régionales qui ont drainé de nombreux et nouveaux étudiants ; cette régionalisation est probablement allée de pair avec un rapprochement entre les chercheurs et les décideurs locaux (souvent commanditaires de recherches appliquées pour l'évaluation des politiques locales). Les préoccupations de recherche elles-mêmes ont été marquées

par les attentes en matière de professionnalisation des publics étudiants, encourageant des travaux sur les pratiques professionnelles concrètes ; d'autant que parallèlement déclinait le rôle de l'université comme espace de débat intellectuel. L'influence réelle de la sociologie de l'éducation sur les décisions politiques institutionnelles et sur les pratiques des acteurs professionnels demeure cependant modeste, en particulier en France pour ce qui concerne le monde de l'enseignement ; même si des évolutions significatives ont eu lieu depuis le début des années 1980, qui ne sont pas sans rappeler des formes de collaboration installées auparavant – par exemple – à Genève. Le poids des journalistes et des médias sur ce devenir, enfin, n'est pas négligeable : les médias, friands de propos simples et éventuellement provocateurs suscitent un type de littérature sur l'école qui n'est pas celui de la recherche mais qui tend à occuper l'espace éditorial de la réflexion sur l'école. Dans ce jeu, les sociologues de l'éducation sont volontiers convoqués pour commenter des publications, mais peut-être pour une logique qui s'intéresse davantage à l'effet de leur notoriété sur les publics qu'à leur contribution intellectuelle au débat.

- 10 Éric Delamotte (Université de Lille 3, socio-économie) contribue au même questionnement à propos de l'économie de l'éducation, qui – à la différence de la sociologie – a un héritage de domination pour ce qui concerne la position d'expert. En France, la situation de cette sous-discipline est plus diversifiée que ce que l'on peut imaginer si l'on s'en tient à la notoriété de l'IREDU (le centre de recherche CNRS de Dijon). Il existe une tension forte entre l'apport en légitimité dont a été porteuse l'économie de l'éducation vis-à-vis des sciences de l'éducation et la contraction entre la tradition humaniste de celles-ci et la pensée gestionnaire, voire économique libérale de celle-là. La querelle sur la mathématisation de l'économie, dans son mouvement historique de modélisation et de formalisation, ne pose-t-elle pas aussi la question d'une possible « rhétorique de l'intimidation » nourrissant l'argument d'autorité dans les débats publics ?
- 11 Une réflexion sur la question des liens entre les pratiques sociales de « l'éducation spéciale » et les sciences de l'éducation, de Gisèle Chatelanat (Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, éducation spéciale) et Isaline Panchaud Mingrone (École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne), et une contribution sur la question du « développement de la compétence d'écrire », de Peter Sieber (Haute école pédagogique de Zurich, didactique de l'allemand), complètent ce débat sur la constitution de l'objet d'étude des sciences de l'éducation dans son lien à la demande sociale et professionnelle.
- 12 Dans les années 1980, des chercheurs comme Jacky Beillerot, Bernard Charlot ou Marie Duru-Bellat plaidaient pour la constitution d'une épistémologie des sciences de l'éducation qui rompe avec la position des fondateurs de la discipline en France et leur volonté de définir *a priori* ce que devaient être les sciences de l'éducation. Dans l'ouvrage de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly, évoqué au début de ce compte rendu, Bernard Charlot écrivait (p. 147-167) : « 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 faire ». C'est le pari qu'avait réussi la « Commission de réflexion sur les sciences de l'éducation » créée, en France, à la demande du ministère de l'Éducation nationale et de la culture en 1992². Un autre danger nous semble menacer l'épistémologie des sciences de l'éducation : c'est celui de l'ignorance de son histoire, et celui de l'ignorance de ses productions dans leur

ampleur et dans leur diversité réelles. Le modèle de l'organisation scientifique, qui tient pour seule légitime la recherche au sein d'un laboratoire, induit parfois le double effet pervers d'une amnésie sur le passé et d'une méconnaissance des travaux qui ne relèvent pas de la spécialité pointue du collectif d'insertion et de ses catégories de pensée. Les contributions les plus utiles à notre discipline, dans cet ouvrage, sont – à coup sûr – celles qui évitent ce danger.

NOTES

1. Rita Hofstetter & Bernard Schneuwly (éd.), *Raisons éducatives*, 1998, n° 1-2 : « Le pari des sciences de l'éducation ».
  2. Bernard Charlot (éd.), *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF, 1995.
-

AUTEURS

HENRI PEYRONIE

Université de Caen Basse-Normandie
Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation