

La « forme scolaire » dans l'épistémologie des sciences de l'éducation

Roger Monjo

Nous faisons ici l'hypothèse que le discours des sciences de l'éducation, du moins lorsqu'il se réfléchit dans un propos épistémologique (1), est, encore aujourd'hui, prisonnier d'un paradigme, le paradigme scolaire, à l'instar de l'éducation elle-même, « prisonnière de la forme scolaire » (G. Vincent). Ce paradigme scolaire, malgré les dénégations dont il est parfois l'objet, n'est pas véritablement thématisé et problématisé en tant que tel alors qu'il s'impose – tel est du moins le corollaire de notre hypothèse – à partir de la « demande sociale » à laquelle les sciences de l'éducation auraient pour vocation de répondre (2). La question du lien théorie-pratique, en relation avec celle de l'unité-pluralité des sciences de l'éducation, nous semble décisive dans la constitution de ce paradigme. Ce dernier génère donc une épistémologie caractérisée, en particulier, par la persistance d'intentions normatives et prescriptives (3) à côté des intentions descriptives, explicatives et, au mieux, interprétatives qui sont seules thématisées et revendiquées ; persistance qui inscrirait alors les sciences de l'éducation, quoi qu'elles en aient, dans le prolongement de l'ancienne Pédagogie. Cette hypothèse, élaborée par ailleurs à partir d'une lecture critique d'un texte qui nous est apparu comme fondateur pour ce discours épistémologique (G. Mialaret, 1976), est ici testée sur quelques publications plus récentes consacrées à cette question de l'épistémologie des sciences de l'éducation.

INTRODUCTION

Relativement aux progrès réalisés depuis 1976 par les sciences de l'éducation, on peut lire dans un passage de la contribution d'A.M. Huberman (1978), au tome 7 du *Traité des Sciences Pédagogiques*, une anticipation, qui nous apparaît tout à fait pertinente, après coup, des deux prin-

cipales directions dans lesquelles l'essentiel de ces progrès s'est accompli, du moins si l'on en croit le propos épistémologique aujourd'hui dominant. Elle écrit, en effet, immédiatement après avoir désigné les « insuffisances sur le plan théorique » qui expliquent la persistance d'une conception « artisanale » de la formation et de l'enseignement et, donc, les difficultés inhérentes

au mouvement de professionnalisation de la fonction enseignante : « De façon schématique, l'on peut dire qu'il existe un cadre théorique ramifié et validé pour analyser l'apprentissage, mais qu'il n'en existe aucun pour l'analyse de l'enseignement. Ce qui a ralenti, en particulier, l'élaboration d'un cadre théorique est l'écart entre la situation expérimentale (le laboratoire) et la situation naturelle (la salle de classe). En passant de l'une à l'autre, la présence d'une multitude de variables situationnelles ou exogènes agit de manière à invalider les conclusions de recherches empiriques. A tel point qu'il semble bien possible qu'une théorie de l'enseignement ne puisse être élaborée que sur la base de recherches ethnographiques ou naturalistes ». (p. 320)

Dès lors que l'analyse des situations éducatives et pédagogiques se centre sur les phénomènes d'apprentissage, c'est l'activité d'enseignement elle-même (voire toute pratique éducative) qui devient problématique (4), car il apparaît, en particulier au regard de la complexité des situations réelles, qu'on ne peut pas déduire, en quelque sorte mécaniquement, une théorie de l'enseignement à partir de la connaissance des mécanismes d'apprentissage, qui soit ensuite opératoire, c'est-à-dire applicable aux situations réelles : « applicable » au sens où elle pourrait en rendre compte de façon pertinente mais aussi, et surtout, au sens où elle pourrait aider à leur transformation.

D'où la nécessité de ces approches « ethnographiques ou naturalistes », de cette prise en considération des acteurs en situations réelles, le rapport théorie-pratique ne pouvant plus être envisagé comme un simple rapport déductif d'application mais comme un rapport dialectique, dans lequel la pratique (réelle) est première, objet d'un travail d'observation, d'interprétation et de théorisation qui autorise ensuite un retour à la pratique sous la forme, avouée ou non, d'une prescription (5).

G. Mialaret, dans le texte de 1976, se montre déjà sensible à cette question et évoque ce problème de l'intégration de la pratique (réelle) des éducateurs à l'élaboration d'une théorie de l'éducation qui soit en mesure d'influencer en retour cette même pratique. Ainsi il écrit, après avoir rappelé le projet de « modélisation » de la pratique éducative, constitutif du projet des sciences de l'éducation : « Tout cela ne prend pas en considération l'action éducative elle-même et

l'effet de la pratique sur l'élaboration et le choix des modèles : l'intégration de l'expérience acquise par les maîtres par la pratique de l'éducation à l'élaboration d'une théorie de l'éducation est toujours, et, à notre avis, reste toujours, un problème qui n'a pas encore trouvé une solution satisfaisante. Un fossé trop profond existe entre les praticiens et ce que l'on peut appeler les théoriciens de l'éducation. Le processus dialectique et réversible de l'acte à la pensée n'a pas encore trouvé sa dynamique » (p. 107).

C'est par rapport à cette question de l'articulation théorie-pratique et pour combler « le fossé » qui sépare praticiens et théoriciens que se seraient donc produites les principales avancées des sciences de l'éducation depuis deux décennies, non seulement en termes de connaissances accumulées mais aussi, et surtout, en termes d'évolution des démarches ou des méthodologies. Il s'agit, d'une part, du développement des approches « ethnographiques » évoquées par A.M. Huberman et de l'intérêt pour « l'acteur » dont elles témoignent et, d'autre part, du développement des « sciences de l'acte éducatif lui-même » (G. Mialaret), en particulier la (les) didactique(s), la science de l'évaluation et la science des méthodes et techniques (pédagogiques), attestant quant à elles du souci de penser le passage « de l'apprentissage à l'enseignement » (M. Develay, 1992).

Nous considérerons donc, successivement, ces deux lignes de force des développements récents des sciences de l'éducation et nous chercherons à montrer qu'elles correspondent bien chacune à l'un des deux versants du rapport dialectique entre théorie et pratique : les recherches ordonnées par « l'intérêt pour l'acteur » explorant le versant qui va de la pratique à la théorie, les « sciences de l'acte éducatif lui-même » explorant le versant qui va de la théorie à la pratique. Mais nous chercherons aussi à montrer qu'à travers cette question de l'articulation théorie-pratique, c'est la question du statut épistémologique (unité-pluralité) des sciences de l'éducation qui est en jeu. La question, sans doute cruciale pour l'avenir des sciences de l'éducation, de la convergence de ces deux lignes de force (6) – convergence qui devrait donner sa véritable dynamique au « processus dialectique » évoqué par G. Mialaret en 1976 – nous conduira alors à mettre en lumière le « paradigme scolaire » dont nous faisons l'hypothèse qu'il constitue l'impensé du discours épis-

témologique contemporain ; impensé qui est à l'origine, nous semble-t-il, d'une grande partie des difficultés qu'elles rencontrent encore dans leur quête de légitimité scientifique et sociale, dans la mesure où l'élaboration d'une épistémologie pertinente est un moment décisif dans cette quête.

L'INTÉRÊT POUR « L'ACTEUR »

L'intérêt pour « l'acteur » (le maître mais aussi l'élève (7) et, plus généralement, tous les partenaires des situations éducatives et pédagogiques), qui fédère un grand nombre de recherches récentes en sciences de l'éducation, peut être interprété, bien sûr, en rapport avec la prise de conscience des limites d'une approche scientifique traditionnelle, à visée essentiellement *explicative*, des situations et des phénomènes éducatifs et pédagogiques et de la nécessité de compléter cette première approche par une démarche de connaissance d'inspiration *compréhensive, interprétative*. Cette prise en compte de la dimension herméneutique qui inspirait déjà la sociologie compréhensive de M. Weber, s'accompagne de l'idée d'une continuité entre le travail d'interprétation des acteurs eux-mêmes et le travail d'interprétation produit par les savants et, donc, d'une remise en question de la notion bachelardienne de « rupture épistémologique » entre connaissance ordinaire et connaissance scientifique ; idée particulièrement mise en valeur par l'ethnométhodologie par exemple. Ce retour à la démarche weberienne s'accompagne donc d'une valorisation des approches micro-sociologiques au détriment des grands « récits » macro-sociologiques et d'une assomption du « local » au détriment du général.

G. Mialaret reconnaît, dans un article publié en 1994, à la fois la nécessité de cette intégration du point de vue herméneutique dans la recherche en sciences de l'éducation et la pertinence de l'idée d'une continuité entre ce travail savant d'interprétation et le travail d'interprétation produit par les acteurs eux-mêmes. Cette reconnaissance passe par la distinction entre les situations éducatives passées et les situations éducatives actuelles. Si les premières constituent un « ensemble de données figées », auquel « les études dites pédagogiques furent longtemps limitées » (p. 10) les secondes, c'est-à-dire « les faits et situations

d'éducation actuels », peuvent, eux, se diviser en trois classes : « les phénomènes stables », « les phénomènes dynamiques qui existent *hic et nunc* et qui ne sont pas reproductibles en tant que tels » et « les phénomènes organisés en fonction d'un souci d'expérimentation » (p. 10). C'est bien évidemment en relation avec le second type de situations et, plus précisément, la seconde classe de ce type, que l'intégration d'un point de vue herméneutique à leur étude s'avère indispensable. Car « Tout est sens dans la situation d'éducation ; l'observation extérieure ne peut absolument pas s'arrêter là où s'arrête l'observation naturaliste ; elle doit obligatoirement aller jusqu'à la recherche du sens, c'est-à-dire rechercher une interprétation pertinente du fait ou de la situation d'éducation étudiée. » (p. 13).

Déjà en 1983, lors du colloque de l'AECSE consacré aux relations entre « Sciences anthropo-sociales et Sciences de l'Éducation » (AECSE, 1983), cette idée d'une intégration des deux démarches explicative et compréhensive apparaissait comme un thème récurrent dans plusieurs interventions et *l'avertissement* qui ouvre la publication des actes de ce colloque n'hésite pas à thématiser cette question dans l'opposition de deux « visions du monde » concurrentes et, donc, de deux représentations de « l'objet scientifique » : « Celle plus logico-mathématique ou causale supposant, au-delà des erreurs, des écrans provisoires ou des difficultés contingentes pouvant gêner la perception claire et distincte, une transparence fondamentale de l'objet de connaissance. Celle reconnaissant à ses "objets" une opacité d'autant plus légitimement irréductible que c'est justement une des propriétés caractéristiques de ces objets-sujets que de la sécréter » (p. 10).

Mais cette question de l'opposition-complémentarité des deux démarches explicative et compréhensive, liée à l'opposition-complémentarité des « causes » et des « raisons », cette thématique de la transparence partielle et de l'opacité foncière des « objets-sujets » scientifiques, ne sont pas présentées comme spécifiques des sciences de l'éducation et sont, au contraire, rapportées à une problématique relative aux sciences humaines et sociales en général qui aurait intégré, en actualisant l'ancienne interrogation diltheyenne sur le partage des sciences de la nature et des sciences de l'esprit, les apports de la philosophie analytique anglo-saxonne (Wittgenstein, Davidson, Anscombe...).

Si l'on en restait donc à ce stade de l'analyse, E. Plaisance et G. Vergnaud, par exemple, auraient tout à fait raison de contester la volonté de « définir, globalement, un statut épistémologique des sciences de l'éducation » dans la mesure où on n'irait pas au-delà de « propos généraux qui concernent tout aussi bien l'ensemble des sciences humaines et sociales » (1993, p. 26).

Or, il nous semble que cet intérêt pour « l'acteur » et « le sens », outre l'appartenance qu'il rappelle des sciences de l'éducation aux sciences humaines et sociales, joue aussi un rôle plus spécifique dans le cadre du discours épistémologique propre aux premières.

Notre hypothèse est double : d'une part, en favorisant une approche de l'éducation en termes « d'action » et « d'intentionnalité » (8), cet intérêt permet de penser l'unité du champ éducatif, malgré sa diversité, et, ainsi, des sciences de l'éducation elles-mêmes. La mise en valeur de cet intérêt pour l'acteur peut donc être interprétée comme résultant du souci de maintenir voire de consolider *l'unité des sciences de l'éducation* contre les menaces de clivages inscrites, par exemple, dans la distinction suggérée par G. Mialaret en 1976 entre « les sciences de l'acte éducatif lui-même » et les autres, c'est-à-dire les sciences des conditions « générales », « locales » ou « immédiates » de cet acte (9). Un autre chercheur, J. Ferrasse (1994), s'est fait l'écho de ces menaces en notant que « le présent scientifique des sciences de l'éducation, considéré comme rassemblement universitaire institutionnalisé (lui) apparaît comme bloqué par l'absence de perspectives due à l'éclatement des disciplines auxiliaires (psychologie de l'éducation...) qui constituent son vivier » pour en conclure à « l'absence patente d'identité commune », malgré la référence au même champ d'application : « Référence seulement nominale, car le champ éducatif n'existe pas en tant que concept unificateur : il est à la fois un ensemble de pratiques (qui n'ont rien à voir les unes avec les autres), une juxtaposition de systèmes institutionnalisés (école, famille, instituts, etc.), un flux de visées normatives et de rationalités autonomes, bref il est un chaos dans lequel chaque chercheur peut isoler sa trajectoire en étant à peu près assuré de ne pas être inquiété par son collègue. Le présent scientifique des sciences de l'éducation ressemble très fort à l'antique chaos-verseau dans lequel l'écoulement

laminaire, homogène, des atomes dans le vide serait en attente de *clinamen* » (p. 136). L'intérêt pour l'acteur serait ce *clinamen* qui, organisant le champ éducatif et l'arrachant au chaos, pourrait fonder l'unité des sciences de l'éducation, en effet difficilement pensable sans référence à une certaine unité de l'objet.

En outre et quoi qu'il en soit de l'effet réel d'unification des sciences de l'éducation produit par la référence à l'acteur et à la dimension herméneutique, nous faisons aussi l'hypothèse que cette unité de l'action éducative reste essentiellement pensée sur le modèle de l'action pédagogique (d'où l'hypothèse du *paradigme scolaire*) non seulement dans la mesure où l'essentiel des recherches en sciences de l'éducation porte, *de fait*, sur l'école, mais aussi et surtout dans la mesure où, même lorsque la présence de cet intérêt est mise en lumière dans des situations éducatives non-scolaires, c'est en important le modèle scolaire (10). Pourquoi cette importation ? Peut-être parce que ce modèle a pour lui la force de son ancrage institutionnel : « La politique, la médecine comme l'éducation sont des pratiques suffisamment denses, elles ont un ancrage institutionnel suffisamment fort, pour qu'il soit légitime de constituer en "discipline" les savoirs chargés de les étudier. C'est le champ qui crée ici les convergences plus que les méthodes » (AECSE, 1993).

Notre hypothèse relative à l'effet d'unification attendu (sinon réel) de la référence à l'acteur sur les sciences de l'éducation se double donc d'une hypothèse relative à l'existence d'un « impensé » dans le discours épistémologique sur les sciences de l'éducation qui hypothèque la réflexion épistémologique elle-même, l'existence d'un *paradigme scolaire* non thématisé ou problématisé.

LES « SCIENCES DE L'ACTE ÉDUCATIF LUI-MÊME »

L'analyse de l'autre direction dans laquelle les sciences de l'éducation se seraient essentiellement développées depuis 1976, qui intéresse le domaine des « sciences de l'acte éducatif lui-même » selon l'expression de G. Mialaret (1976), vient étayer cette hypothèse relative à l'existence d'un « impensé » épistémologique.

Ce développement s'inscrit d'abord dans la problématique du passage de l'apprentissage à l'enseignement, ou encore de l'articulation théorie-pratique, évoquée plus haut. Et si le thème de *l'unité* (de l'action éducative et donc des sciences de l'éducation) était précédemment le thème opératoire central, ici c'est le thème de la *complexité* et de *l'opacité* (de cette même action éducative et des situations qu'elle engendre) qui devient premier dans la mesure où il désigne à la fois le principal obstacle à cette articulation entre théorie et pratique mais aussi le principe d'une réponse possible au problème posé par cet obstacle. C'est J. Ardoino qui nous permettra d'illustrer, dans un premier temps, ce statut paradoxal de la complexité.

Dans sa contribution au colloque *Sciences de l'éducation, sciences majeures* (1991), J. Ardoino dégage les conséquences négatives d'une reconnaissance de la complexité comme phénomène central en matière d'éducation pour une approche « applicationniste » du rapport théorie-pratique : « L'éducation, définie comme une fonction sociale globale, assurée et traduite par un certain nombre de pratiques, relève, bien évidemment, de l'ensemble beaucoup plus vaste des sciences de l'homme et de la société (...). On ne peut sérieusement espérer entreprendre l'analyse de telles pratiques qu'à partir de la reconnaissance de leur complexité et, par conséquent, d'une compréhension considérablement remaniée du "statut" de leur opacité » (1991, p. 173).

Contre la vision « traditionnelle » de la démarche scientifique qui en fait une entreprise de réduction du complexe au simple et pour laquelle l'objet de connaissance est « supposé fondamentalement susceptible de transparence » (p. 175), contre même « la représentation traditionnelle de la complexité, peu différenciée de la complication, souvent synonyme d'enchevêtrement ou de confusion, (qui) est celle d'un produit brut, mal dégrossi, provisoirement opaque mais voué, par l'effort de connaissance, à une transparence encore à venir » (p. 173), J. Ardoino se prononce donc pour une « approche pluriréférentielle » d'inspiration « holistique » : « Reconnaître la complexité comme fondamentale dans une région du savoir, c'est tout à la fois postuler le caractère "molaire", holistique, de la réalité étudiée et l'impossibilité de sa réduction par découpage, par décomposition en éléments plus simples » (p. 177).

Mais en quoi cette assumption de la complexité va-t-elle faciliter la résolution du problème de l'articulation théorie-pratique ? (11) La réponse s'énonce ainsi : si « la luxuriance, le foisonnement, la richesse des pratiques sociales interdisent concrètement leur analyse classique, par voie de décomposition-réduction » (p. 19), c'est bien encore un travail de « décomposition » qui est recommandé *in fine* pour l'analyse des situations éducatives et pédagogiques ; mais cette décomposition est entendue, cette fois, en terme de diversification et de spécialisation des regards portés sur ces pratiques sociales et non plus en terme de réduction au simple de ces mêmes pratiques, d'abord perçues comme complexes. Dans la mesure même où la pratique éducative est complexe, opaque et où elle engendre des situations éducatives elles-mêmes complexes et opaques, une spécialisation des analyses de cette pratique, traitant en quelque sorte les problèmes séparément sans perdre de vue, pour autant, leurs interactions, permettra, à terme, de faciliter l'articulation théorie-pratique (12).

Mais au-delà de cet effet, l'assumption de la complexité a aussi une signification épistémologique : en lieu et place de l'ancienne « Pédagogie » et de ses avatars pseudo-scientifiques, la psychopédagogie ou la pédagogie expérimentale et scientifique, fondés sur une vision « applicationniste » erronée des relations théorie-pratique, le développement des « sciences de l'acte éducatif lui-même » est justifié, dans le sens d'une différenciation et d'une spécialisation toujours plus poussées : la (les) didactique(s), la science de l'évaluation, la science des méthodes et techniques pédagogiques (13).

On peut donc penser qu'à l'instar de la référence à l'acteur et à l'intentionnalité de l'action qui, outre le rappel qu'elle permet de l'appartenance des sciences de l'éducation aux sciences humaines et sociales, a pour fonction épistémologique de fonder l'unité des sciences de l'éducation, la référence à la complexité, au-delà de la réponse qu'elle cherche à apporter à la question de l'articulation théorie-pratique, remplit aussi une fonction épistémologique : maintenir la pluralité des sciences de l'éducation contre les menaces d'unification et donc de retour à une science de l'éducation, c'est-à-dire, en fait, à la Pédagogie comme discipline normative (sans pour autant renoncer à l'unité acquise grâce à la première référence).

J. Ardoino lui-même reconnaît cette dimension plus épistémologique qu'ontologique de la notion de complexité : « La complexité ne doit donc pas être conçue comme une caractéristique, ou une propriété, que certains objets détiendraient par nature, et d'autres pas, mais devrait bien plutôt être conçue comme une hypothèse que le chercheur élabore, à propos de l'objet » (p. 29).

On peut comprendre, à partir de cette hypothèse relative à la fonction épistémologique de la référence à la complexité, les critiques d'E. Plaisance et G. Vergnaud (1993) à l'égard de la démarche de L. Not (1984) par exemple, démarche susceptible de conduire à la restauration de la Pédagogie voire de la Pédagogie Expérimentale ; mais aussi à l'égard de l'opposition suggérée par V. De Landsheere (1992) entre la recherche *sur* l'éducation, éclatée car « dépendante des différentes disciplines scientifiques » et la recherche *en* éducation, « en rapport étroit avec la pratique éducative ou avec la formation des formateurs » et constitutive d'une science de l'éducation, « savoir spécifique qui se distingue des autres savoirs relevant des sciences de l'homme » : démarche criticable, selon E. Plaisance et G. Vergnaud, car elle « perpétue le recouvrement entre pédagogie et science de l'éducation » (op. cité, p. 20-22) (14).

Mais on peut considérer comme plus problématique, par contre, au regard de notre hypothèse, la préférence qu'ils semblent accorder à la « reformulation » par V. Isambert-Jamati (1982) de cette opposition entre recherche *sur* l'éducation et recherche *en* éducation. Selon V. Isambert-Jamati, en effet, s'il convient de distinguer ce qui relève de la formation et ce qui relève de la production de nouvelles connaissances et si c'est bien seulement le projet de formation d'un formateur, en relation avec son projet d'action, qui fonde « l'unité » des sciences de l'éducation comme discipline offrant l'occasion d'un « balayage du spectre des savoirs mobilisables », la nécessité de ce « balayage » ne suffit pas pour autant – et là, V. Isambert-Jamati se sépare de V. De Landsheere – à fonder une unité *épistémologique*. C'est pourquoi, dès qu'il s'agit de recherche, donc de *science et d'épistémologie*, et non plus de formation, « l'utilisation du pluriel devient importante non seulement pour affirmer la diversité des sciences de l'éducation mais surtout la spécificité de chacune d'entre elles » (p. 26).

Si la démarche de V. De Landsheere présente le risque d'une restauration de la « Pédagogie » entendue comme discipline normative, celle de V. Isambert-Jamati, à l'inverse, menace l'identité disciplinaire des sciences de l'éducation en ne la fondant pas épistémologiquement mais seulement pragmatiquement sur un besoin de formation.

La menace « normative » contenue dans l'argumentation de V. De Landsheere semble donc plus importante, aux yeux d'E. Plaisance et de G. Vergnaud, que la menace d'éclatement contenue dans l'argumentation de V. Isambert-Jamati (15). Mais cette concession faite à des exigences « scientifiques » (et universitaires) qui demanderaient peut-être, au demeurant, à être davantage interrogées, hypothèque le projet même qu'elle prétend servir (« défense et illustration » des sciences de l'éducation) puisque les sciences de l'éducation *en tant que sciences*, sont renvoyées aux disciplines-mères et que leur « unité » est seulement pragmatique. Pour le dire autrement : E. Plaisance et G. Vergnaud semblent faire l'hypothèse qu'une réflexion épistémologique trop élaborée, quelle qu'en soit au demeurant l'orientation, conduit inévitablement, en durcissant les frontières des sciences de l'éducation, à une restauration de *la* science de l'éducation. Mais, du même coup, cet « interdit » jeté sur la réflexion épistémologique les empêche de voir que, *de facto*, fondement pragmatique et visée normative se rejoignent et qu'il est difficile de défendre le premier sans être accusé de vouloir restaurer la seconde.

C'est pourquoi il apparaît nécessaire d'accorder un statut *épistémologique* au thème de la complexité, de telle sorte que le pluriel des sciences de l'éducation soit fondé *scientifiquement*, évitant ainsi de réduire cette discipline à un fondement *pragmatique* qui la renverrait – à terme – aux intentions *normatives* de l'ancienne « Pédagogie » (16). Si « l'intérêt pour l'acteur », évoqué plus haut, fonde l'unité des sciences de l'éducation de telle sorte que soit garantie la possibilité de penser en même temps leur pluralité, le thème de la complexité, élevé à la dignité d'un concept épistémologique, permet parallèlement de penser cette pluralité de telle sorte que l'unité disciplinaire (et académique) des sciences de l'éducation apparaisse comme une prétention recevable et ne soit pas assimilée à une simple unité pragmatique dont la finalité serait principalement normative.

C'est donc la double référence à l'acteur et à l'intentionnalité de l'action d'une part – déterminant le premier axe du développement actuel des sciences de l'éducation, et à la complexité et à l'opacité de cette action et des situations qu'elle engendre d'autre part – déterminant le second axe de ce développement, qui permet de penser ensemble l'unité et la pluralité des sciences de l'éducation et d'échapper ainsi à l'alternative clairement formulée par B. Charlot (1995, p. 15) : « ... ou bien les sciences de l'éducation opèrent une synthèse et l'on se trouve ramené au cas précédent de la science de l'éducation, ou bien elles ne sont qu'un espace institutionnel abritant les branches "éducation" de diverses autres sciences et elles n'ont pas de spécificité et, donc, non plus de réalité, épistémologiques ». L'intentionnalité de l'action garantit son unité, malgré la diversité des contextes de sa réalisation, et, donc, l'unité des sciences qui la prennent pour objet malgré la pluralité nécessaire des points de vue pour essayer de percer, sans jamais y parvenir, cependant, sauf à envisager un retour à la science de l'éducation, l'opacité de cette action qui tient à son caractère surdéterminé. Les deux menaces d'éclatement et d'unification, la première en provenance des sciences « périphériques » de l'éducation (psychologie de l'éducation...) et liée à l'unité reconnue de la discipline-mère et la seconde en provenance des « sciences de l'acte éducatif lui-même » et liée à leur éventuelle finalisation pragmatique et à leur possible usage normatif sont ainsi conjurées. La question de la pratique (et de son lien à la théorie) jouant un rôle central dans cette argumentation épistémologique, il nous reste à poser la question : quelle pratique ?

QUELLE PRATIQUE POUR QUEL PARADIGME ?

Cette pensée de l'unité et de la pluralité des sciences de l'éducation, en relation avec l'idée d'une action à la fois une et multiple, car intentionnelle et opaque, opaque parce qu'intentionnelle, conduit donc à une « finalisation » de ces sciences par la pratique, (« intérêt pour l'acteur », « sciences de l'acte éducatif lui-même ») (17), la question étant de savoir, alors, dans quels termes cette finalisation par la pratique est interprétée.

G. Vigarello (1992) a su clairement formuler cette dialectique de l'unité et de la pluralité des

sciences de l'éducation en relation avec leur finalisation par la pratique. Tout en reprenant à son compte l'idée de l'affirmation nécessaire d'une forte identité disciplinaire par chacune des sciences de l'éducation, il soutient en même temps que l'unité de ces sciences tient d'abord à leur objet. En cherchant donc une voie entre les deux positions extrêmes que représentent, d'une part, l'affirmation d'une stricte unité épistémologique (*La science de l'éducation*) et d'autre part, la résignation à un éclatement pur et simple, pour laquelle plaiderait, par exemple, la rareté des concepts transdisciplinaires, il affirme la possibilité et la nécessité à la fois d'une « coexistence » conflictuelle entre ces différentes sciences : « Les sciences de l'éducation ne peuvent exister que dans la confrontation » (p. 199). Et il désigne clairement le lieu où s'enracinent cette possibilité et cette nécessité : « *La légitimité de leur regroupement disciplinaire* ne naît pas de quelque démarche scientifique spécifique, elle naît de la pratique » (p. 196).

Mais cette pratique elle-même est réinterprétée, sans justification supplémentaire, dans les termes d'un « besoin de formation » : « Elle naît plus exactement d'une *demande sociale* : le constat selon lequel le champ des pratiques éducatives peut être mieux connu si sont regroupées l'ensemble des recherches scientifiques qui le traversent. *Le constat encore selon lequel ce regroupement peut répondre à un besoin de formation...* » (p. 196).

Nous voyons surgir ici, sous la forme d'un double retour du fondement *pragmatique* et de la visée *normative* jusqu'ici conjuré par G. Vigarello, « l'impensé » épistémologique dont nous faisons l'hypothèse plus haut. La référence à « la pratique » est bien conçue comme ce qui fonde la double nature de la discipline que constituent les sciences de l'éducation, à la fois une et multiple, mais ce n'est pas la pratique éducative elle-même en tant que réalité une et multiple à la fois, réalité intentionnelle et donc complexe ; c'est la pratique en tant que lieu d'élaboration d'une « demande sociale » prenant elle-même la forme d'un « besoin de formation » (18).

Il nous reste à montrer que cet « impensé » épistémologique consiste dans l'imposition d'un paradigme non interrogé aux sciences de l'éducation : *le paradigme scolaire*, paradigme présent, donc, jusque dans les formulations les plus convaincantes, les mieux argumentées, du statut

épistémologique de ces sciences. C'est B. Charlot (1993) qui nous permettra de franchir ce dernier pas.

B. Charlot reprend à son compte l'idée de confrontation (ou de coexistence) entre disciplines comme trait spécifique des sciences de l'éducation : « Carrefour, tel est peut-être le terme qui définit le mieux la spécificité des sciences de l'éducation » (p. 20). Plus précisément, il y a, selon B. Charlot, une façon d'argumenter cette spécificité qui consiste à les penser « par référence à des champs de pratiques qui sont, par nature, pluri-dimensionnelles (...) contextualisées (...) et donc complexes » (p. 18).

L'auteur dénonce alors une confusion qui consiste à déduire de ce que les sciences de l'éducation produisent des savoirs sur les pratiques d'éducation et de formation qu'elles sont elles-mêmes des « services » : « Comme si l'on demandait aux sciences économiques de résoudre la crise économique » (p. 19) (19). On reconnaît ici les menaces d'un fondement seulement *pragmatique* et d'une visée essentiellement *normative*.

De là, la recommandation finale : cesser de focaliser l'attention sur les liens avec la formation des maîtres et développer la discipline dans le sens de la recherche mais aussi de la professionnalisation. Tout en adhérant pour l'essentiel à cette argumentation, il nous semble cependant que cette finalisation par la *professionnalisation* (20) n'est pas suffisamment interrogée pour être *clairement distinguée de la prestation de « services »* rejetée plus haut ; on peut alors se demander si elle ne nous ramène pas à la première réponse possible, évoquée par ailleurs par B. Charlot, à la question de l'unité-pluralité des sciences de l'éducation, celle qui concluait à un intérêt d'ordre « pratique », ou plus précisément *pragmatique*, « technique » (Habermas), au principe du regroupement institutionnel de ces sciences. Car, même s'il est clair que cette professionnalisation va au-delà, dans l'esprit de l'auteur, de la formation des maîtres, il n'en reste pas moins que l'hypothèse d'une réciprocité des liens entre professionnalisation et scolarisation n'est pas envisagée ; hypothèse selon laquelle, s'il y a

professionnalisation des enseignants (et de l'école) il y a aussi « scolarisation » de la professionnalisation (21).

S'il est donc vrai qu'on ne peut pas réduire les sciences de l'éducation à une prestation de « services », il n'en reste pas moins vrai qu'elles sont censées satisfaire, dans la perspective ouverte par B. Charlot, à une « demande sociale » en provenance de divers secteurs de l'activité sociale (l'école mais aussi le travail social, l'animation, la santé, la ville, etc.) qu'on peut interpréter comme une demande de professionnalisation (22). Or, cette demande présente certains traits caractéristiques, au premier rang desquels sa mise en forme « scolaire », qui ne sont pas sans incidence, à leur tour, sur la définition du statut épistémologique de ces sciences dans la mesure où même lorsqu'elles portent leur regard au-delà de *l'institution scolaire*, elles restent en présence de *la forme scolaire* (23). Le potentiel de « rationalisation » (M. Weber), avec ses effets possibles de désémancipation et de « colonisation du monde vécu » (J. Habermas), inhérent à cette forme risque alors de ne pas être problématisé. La « demande sociale » de formation et sa mise en forme scolaire apparaissant ainsi comme légitimes *a priori*, leurs liens réels aux exigences démocratiques, dont on a vu qu'elles étaient pourtant au cœur du développement contemporain des sciences de l'éducation, échapperaient de ce fait à toute interrogation critique.

Or, s'il ne s'agit pas d'inviter les sciences de l'éducation à se désolidariser de cette « demande », il est nécessaire malgré tout d'essayer d'en préciser la nature en faisant droit aussi à la protestation, qui s'exprime par exemple dans ce que l'on appelle parfois la « résistance de l'éduqué », que les acteurs, à travers elle, élèvent contre sa mise en forme scolaire. Une telle démarche ne pourrait pas alors rester sans incidence sur l'élaboration d'une épistémologie des sciences de l'éducation qui passerait ainsi par la remise en cause de ce *paradigme scolaire* dont nous venons de faire l'hypothèse qu'il était inscrit au cœur du discours épistémologique contemporain (24).

Roger Monjo
Université Montpellier III

- (1) Nos analyses n'ont pas l'ambition de proposer une grille de lecture qui s'appliquerait à l'ensemble des sciences de l'éducation dans la diversité de leurs champs d'investigation, de leurs problématiques et de leurs démarches. Elles s'inscrivent dans le cadre restreint de leur épistémologie explicite, « en acte », et constituent une contribution à un débat qui reste encore aujourd'hui relativement limité (et largement franco-français). C'est pourquoi notre corpus de références n'est constitué que de publications portant sur les sciences de l'éducation entendues comme une discipline et n'a nullement la prétention d'être une bibliographie représentative (encore moins exhaustive !) des sciences de l'éducation : il recoupe, grosso modo et en l'actualisant quelque peu, la bibliographie donnée en annexe de la publication de l'AECSE de 1993. Réflexion de troisième niveau en quelque sorte, dans la mesure où elle vise à rendre compte et encore de la manière un peu schématique qu'imposent ordinairement les proportions d'un article, d'un propos épistémologique qui n'a lui-même qu'une portée limitée au regard de l'ensemble du champ des sciences de l'éducation.
- (2) Il convient ici de mentionner un aspect central de cette « demande » qui ne sera pas développé plus avant mais qui atteste du lien étroit qui unit réflexion épistémologique et problématique politique : de la même façon qu'on a pu établir un lien entre l'apparition de la science de l'éducation comme discipline universitaire et l'entreprise de fondation de l'école républicaine dans les années 1880-1914 (J. Gautherin, 1991), le processus de démocratisation du système éducatif engagé en France dans les années 1960-1970 et l'assomption du projet de « lutte contre l'échec scolaire » qui en est résultée ont joué un rôle déterminant, au dire même du propos épistémologique ici analysé, dans le développement contemporain des sciences de l'éducation (par exemple, P. Meirieu, 1991, p. 8-9). De là, sans doute, la prégnance de ce « paradigme scolaire » dont nous formulons l'hypothèse.
- (3) C'est cette persistance qui est dénoncée, par exemple, par N. Charbonnel (1988), en relation, il est vrai, avec une analyse plus globale pour laquelle c'est tout discours sur l'éducation qui ne peut manquer d'être *prescriptif* et pour laquelle aussi, les sciences de l'éducation participent du « cercle fou de la modernité » (op. cité, p. 74) engendré par les ambiguïtés constitutives des concepts de Nature et d'Expérience. Cette persistance est dénoncée aussi par A. Vergnion (1991). Tout en acquiesçant, pour l'essentiel, à ces analyses critiques et tout en les considérant comme irréversibles, nous pensons, cependant, qu'au-delà de cette « dénonciation », une théorie de l'action éducative et pédagogique est possible, qui intègre épistémologiquement les sciences de l'éducation, une fois la diversité des registres de discours possibles et des « intérêts de connaissance » (Habermas) en jeu, reconnue. C'est à l'élaboration des grandes lignes d'une telle théorie qu'est consacrée notre thèse, soutenue en janvier 1998 sous le titre : « Sciences de l'Éducation et théorie de l'action éducative et pédagogique. Épistémologie et politique » (dir. Yveline Fumat, Montpellier III) et dont cet article est extrait.
- (4) Cette problématique est ancienne. Elle est élaborée par Platon dans le *Ménon* puis reprise, en particulier, par Saint-Augustin dans le *De Magistro*.
- (5) On voit apparaître ici une différence essentielle avec les problématiques platonicienne ou augustinienne. Il ne s'agit plus seulement de rendre compte des conditions de possibilité de l'activité d'enseignement (ou des raisons de son impossibilité) mais, au delà, d'élaborer une théorie opératoire de l'enseignement qui puisse influencer les pratiques pédagogiques effectives.
- (6) On peut formuler ainsi et, peut-être, de façon un peu caricaturale, cette question : les sciences de l'éducation parviendront-elles à conjurer le risque de contribuer à l'élargissement du fossé entre « praticiens » (les acteurs devenus objets d'une simple curiosité « ethnographique et naturaliste ») et « théoriciens » (les spécialistes des « sciences de l'acte éducatif lui-même » devenus les « ingénieurs » du système éducatif prescrivant leurs comportements aux acteurs devenus « techniciens ») ? Parviendront-elles à tisser de nouveaux liens entre ces « acteurs » et ces « spécialistes » de telle sorte que les premiers soient « éclairés » et non dépossédés par les seconds du savoir de l'éducation, ce « bien commun », selon l'heureuse formule de P. Meirieu (1991, p. 6) ?
- (7) Cf. la littérature, déjà abondante, recensée par R. Sirota dans *La note de synthèse qu'elle a consacrée au « Métier d'élève »* in *Revue Française de Pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre 1993, INRP, p. 85-108. On peut remarquer que l'apparition du « métier d'élève » est, grosso modo, contemporaine de la relance du mouvement de professionnalisation des enseignants. C'est lorsque les enseignants passent (ou sont censés passer) du « métier » à la « profession » que les élèves eux-mêmes accèdent au « métier ». Voir aussi M. Duru-Bellat, A. Henriot-Van-Zanten, *Sociologie de l'École*, A. Colin, 1992, dont le chapitre 8 s'intitule « La profession enseignante » et le chapitre 10 « Le métier d'élève ».
- (8) « C'est bien là une des caractéristiques essentielles de toute situation d'éducation (quand on parle réellement d'éducation) : avoir un objectif », G. Mialaret (1994, p. 20).
- (9) Menaces que G. Mialaret lui-même ne conjure d'ailleurs pas complètement, nous semble-t-il, dans l'article cité en raison du nouveau partage qu'il introduit entre, cette fois, l'éducation comme « ensemble de données » appartenant au passé et l'éducation comme « phénomène actuel », caractérisé en particulier par cette classe des « phénomènes dynamiques qui existent *hic et nunc* », et qui, seuls, semblent, en droit, relever de cette approche en termes d'action et d'intentionnalité. N'y a-t-il pas là l'énoncé d'une nouvelle manière de concevoir le partage entre sciences « périphériques » de l'éducation (la psychologie de l'éducation...) dont la légitimité émane avant tout des disciplines-mères (la psychologie...) et les « sciences de l'acte éducatif lui-même » dont la légitimité est moins de nature académique ou scientifique que « pragmatique », dans la mesure où elles répondent d'abord à une « demande sociale » de formation.
- (10) L'article de G. Mialaret (1994) déjà cité illustre à de nombreuses reprises ce point par la mise en œuvre d'un glissement sémantique qui, partant d'une définition a priori non spécifiquement scolaire de l'éducation, conduit à une application de l'analyse pouvant être conduite à partir de cette définition aux seules situations scolaires. Par exemple : « Toute situation d'éducation se présente, dans la plupart des cas, sous les modalités d'une situation dynamique orientée. Cela signifie que toute la séquence est traversée par un désir, désir qui est soit celui de l'enseignant, soit celui des élèves : faire quelque chose, apprendre quelque chose, dépasser un niveau de performance... » (p. 19-20. C'est nous qui soulignons). On passe d'une phrase où l'éducation est désignée dans toute sa généralité à une seconde phrase, censée dégager toute la signification de la première, où seule une situation scolaire est considérée, sans que ce passage soit justifié. Voir aussi la présentation, par les auteurs, de l'intention générale qui anime leur ouvrage de synthèse sur les sciences de l'éducation : « présenter les pièces essentielles du débat sur la recherche en éducation, en privilégiant les approches scientifiques de la scolarité. » (E. Plaisance, G. Vergnaud, 1993, p. 4).

- (11) J. Ardoïno lui-même reconnaît, par ailleurs, qu'à côté de la « curiosité scientifique », ce sont bien, aussi, des « intentions praxéologiques » qui l'ont amené à développer les principes de cette approche multiréférentielle : « Cette démarche a pris naissance dans l'embarras même où se retrouvent toujours placés les praticiens, quand ils deviennent soucieux de ré-interroger leurs pratiques, sans doute pour les optimiser, avec, ainsi, une intention plus délibérément *praxéologique*, mais aussi, pour tenter de mieux les comprendre, voire de les théoriser, dans une perspective qui se rapproche, alors, d'une curiosité plus scientifique, n'excluant pas, au demeurant, des préoccupations éthiques » (1993, p. 16).
- (12) De là, la définition canonique de l'analyse multiréférentielle : « Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hyper-complexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une *lecture plurielle* de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de *regards* spécifiques, et de *langages*, appropriés aux descriptions requises, en fonction de *systèmes de références* distincts, supposés reconnus explicitement *non réductibles les uns aux autres, c'est-à-dire hétérogènes* » (p. 15).
- (13) Dans sa contribution au colloque de 1991, J. Houssaye (1991) propose une analyse éclairante sur cette question des liens entre science(s) de l'éducation et pédagogie. Par exemple : « Autant la science de l'éducation a prétendu inclure et assimiler la pédagogie, autant les sciences de l'éducation prétendaient plus simplement la remplacer avantageusement » (op. cité, p. 44).
- (14) On retrouve un écho de cette préoccupation pour une science de l'éducation, mais argumentée différemment, dans M. Tardy (1984).
- (15) « ... sur le plan des sciences de l'éducation elles-mêmes, quels que soient les rapports envisagés avec la pratique, l'unité d'objet ne fonde pas, en droit, une unité d'épistémologie. Étant donnée la diversité des regards possibles sur le même objet, c'est au contraire la position inverse qui paraît défendable : des sciences, mais avec leur propre mode de connaissance » (op. cité, p. 26).
- (16) Car il est vrai que, *in fine*, les démarches de V. De Landsheere et de V. Isambert-Jamati conduisent les sciences de l'éducation comme discipline dans la même impasse, un fondement seulement *pragmatique* (V. Isambert-Jamati) et une visée essentiellement *normative* (V. De Landsheere) étant le plus souvent confondus dans la même opprobre scientifique et académique.
- (17) « Les deux grands mouvements qui traversent la recherche en éducation s'enracinent dans ces évolutions majeures des années 80 et 90. D'une part, se développe un ensemble de recherches qui portent sur la rationalisation de l'acte pédagogique (...). D'autre part, la recherche en éducation s'intéresse de plus en plus au microsocial, au "qualitatif", aux pratiques d'acteurs, aux histoires singulières. Les deux mouvements ont en commun de s'attacher aux situations et aux pratiques, ... » (B. Charlot, 1995, p. 42).
- (18) Que l'ampleur de cette demande et de ce besoin soit bien réelle ne suffit pas pourtant à fonder leur légitimité dès lors qu'on admet que les acteurs de l'éducation se voient eux-mêmes imposer une telle demande et un tel besoin en raison d'un processus historique qui a fait de l'*institution scolaire* une instance de socialisation hégémonique et de la *forme scolaire* la forme dominante de la légitimation sociale de toutes compétences importantes. De ce point de vue, « prendre au sérieux la rationalité des acteurs » ne peut pas consister seulement à thématiser leur ingéniosité à s'adapter aux contraintes structurelles (le fameux « agir stratégique »
- mais exige aussi que soit explicité et thématisé le potentiel critique, à visée émancipatrice, inhérent à leurs actes, qu'ils soient ou non discursifs, lorsqu'ils contestent cette imposition.
- (19) Dans le même sens, B. Charlot reprend, dans l'introduction rédigée pour la nouvelle publication du rapport de la CORESE (B. Charlot, 1995), l'idée d'un rapprochement possible entre les sciences de l'éducation et d'autres disciplines récentes (les sciences politiques, les sciences de gestion ou les sciences de l'information et de la communication) pour suggérer la perspective d'une « transformation du statut du savoir dans nos sociétés » (p. 36) dont ces disciplines constitueraient en quelque sorte l'avant-garde, en mettant en œuvre une « forme spécifique de rationalité » et en construisant « un espace où s'organise la confrontation des savoirs, des pratiques et des finalités » (ibid.).
- (20) La finalisation par la recherche, quant à elle, risque de reconduire, eu égard aux pesanteurs inhérentes aux traditions académiques en matière disciplinaire, à la menace d'éclatement, si elle ne s'accompagne pas d'un approfondissement de la réflexion épistémologique dans le sens d'une interrogation radicale sur les sciences humaines et sociales en général, dont les sciences de l'éducation font partie, avec ses effets inévitablement déstabilisants sur ces mêmes traditions. De ce point de vue, l'option « interdisciplinariste » soutenue par E. Plaisance et G. Vergnaud, dans la mesure où elle s'inscrit dans un propos dont la tonalité dominante est *anti-épistémologique*, nous apparaît insuffisante.
- (21) Pour une approche de ce phénomène et la mise en lumière qu'elle permet des contrastes entre une formation « sur le tas » et une formation décontextualisée, l'étude de G. Delbos et P. Jorion (1984) reste une référence essentielle.
- (22) De la même façon que, s'il est vrai que les sciences économiques n'ont pas pour mission de résoudre la crise économique, elles n'en sont pas moins dépendantes d'une « demande sociale » qui n'est pas sans incidence sur leur statut épistémologique.
- (23) Ce concept, produit en particulier par G. Vincent (1980, 1994), demande cependant à être précisé dans ses différentes significations, historiques, sociologiques, institutionnelles, etc. Son ambiguïté (ou sa polysémie ?) résulte, sans doute, de son inscription dans une théorie de « l'éducation prisonnière de la forme scolaire », qui semble désigner à la fois un mouvement historique caractérisé par la place toujours plus grande occupée par l'*institution scolaire* dans l'ensemble de la vie sociale et un phénomène de pédagogisation du lien social par le biais, en particulier, de l'ensemble des activités relevant du « travail social » : hégémonie de l'*institution scolaire*, généralisation de la *forme scolaire*.
- (24) Même si, selon nous, il n'en tire pas, par ailleurs et *d'abord au plan épistémologique*, toutes les conséquences, nous sommes en profond accord avec les interrogations suivantes de B. Charlot (1995, p. 43) : « On peut se demander si les sciences de l'éducation, dans cette évolution, n'ont pas été victimes d'un refoulement des questions politiques et philosophiques : le problème de l'égalité ne les travaille plus guère et la question du sens, si elle est traitée au niveau microsocial, est peu prise en charge au niveau macrosocial (...) on peut se demander si en délaissant ainsi la question des finalités et du politique, elles ne sacrifient pas le fond (la forme spécifique de rationalité qui peut les fonder épistémologiquement) à l'image (celle d'une discipline *sérieuse* qui produit des savoirs sereins). »

BIBLIOGRAPHIE

- AECSE (1983). – **Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation**, Actes du Colloque.
- AECSE (1993). – **Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline**, Paris, INRP.
- ARDOINO J. (1991). – *L'analyse multiréférentielle*. In L. Marmoz (ed.), **Sciences de l'éducation, sciences majeures**, EAP.
- ARDOINO J. (1991). – « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », **Pratiques de Formation (Analyses)**, n° 25 et 26, Paris 8, avril 1993.
- CHARBONNEL N. (1988). – **Pour une critique de la raison éducative**, Berne, Peter Lang.
- CHARLOT B. (1993). – **Les sciences de l'éducation en 1993. État des lieux, et perspectives de développement**, CORESE, rapport d'étape, février 1993.
- CHARLOT B. (1995). – **Les sciences de l'éducation : Un enjeu, un défi**, ESF.
- DE LANDSHEERE V. (1992). – **L'éducation et la formation, science et pratique**, PUF.
- DELBOS G. et JORION P. (1984). – **La transmission des savoirs**, Paris, Ed. de la MSH.
- DEVELAY M. (1992). – **De l'apprentissage à l'enseignement**, ESF.
- FERRASSE J. (1994). – « Éléments pour une intelligence praxéologique de l'éducation », **L'Année de la recherche en sciences de l'éducation**, INRP, p. 135-151.
- GAUTHERIN J. (1991). – **La formation d'une discipline universitaire : la science de l'éducation, 1880-1914**, Thèse, université Paris V.
- HABERMAS J. (1976). – **Connaissance et intérêt**, Gallimard.
- HABERMAS J. (1984). – « Connaissance et intérêt », **La technique et la science comme idéologie**, Denoël.
- HOUSSAYE J. (1991). – Les 105 ans des sciences de l'éducation : Fin de la pédagogie ? In L. Marmoz (ed.), **Sciences de l'éducation, sciences majeures**, EAP.
- HUBERMAN A.-M. (1978). – L'évolution de la formation américaine. In M. Debesse et G. Mialaret, **Traité des sciences pédagogiques**, vol.7, PUF, p. 315-340.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1982). – « Des sciences de l'éducation : un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche », **Les sciences de l'éducation**, Caen, n° 4, 1982, p. 55-60.
- MEIRIEU P. (1991). – **Qui a peur des sciences de l'éducation ?**, Lyon, Voies livres.
- MIALARET G. (1976). – **Les sciences de l'éducation**, Paris, PUF.
- MIALARET G. (1994). – « Les "objets" de la recherche en sciences de l'éducation », **L'Année de la recherche en sciences de l'éducation**, Paris, INRP, p. 5-27.
- NOT L. (1984). – **Une science spécifique pour l'éducation ?**, Université Toulouse le Mirail.
- PLAISANCE E. et VERGNAUD G. (1993). – **Les sciences de l'éducation**, La découverte, Coll. Repères.
- TARDY M. (1984). – **Sciences de l'éducation : considérations épistémologiques**, CNDP - CRDP Strasbourg, Coll. Sciences de l'éducation, n° 4.
- VERGNIoux A. (1991). – **Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget ?**, Berne, Peter Lang.
- VIGARELLO G. (1992). – « Les sciences de l'éducation, lieu privilégié de confrontation et de coopération entre les disciplines », **Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation**, Actes du colloque international en hommage à V. Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990, L'Harmattan - INRP.
- VINCENT G. (1980). – **L'école primaire française**, PU Lyon, Ed. de la MSH.
- VINCENT G. (dir.) (1994). – **L'éducation prisonnière de la forme scolaire**, PU Lyon.