

## **Cours n° 06**

### **La recherche en sciences de l'éducation**

#### **Plan**

#### **Préambule**

#### **1/ Les débuts de la recherche**

#### **2/ L'explosion de la recherche**

#### **3/ Les recherches actuelles**

---

*Préambule* : Depuis l'adoption d'une approche scientifique de l'éducation, les débats sur la légitimité scientifique des sciences de l'éducation sont régulièrement évoqués. Il est vrai que les institutions chargées de mettre en œuvre la recherche en éducation sont dispersées, peu coordonnées, ce qui explique en partie, la difficulté à rendre visible l'étendue et l'intérêt des recherches effectuées. Mais le débat de fond porte essentiellement sur le rapport à la notion de discipline scientifique (Mialaret, 2017) ; Doit-on considérer que l'objet « éducation » suffit à lui seul à définir une science spécifique ? Doit-on, au contraire, considérer que différentes discipline scientifique constituent les matrices fondamentales de l'analyse rigoureuse des faits éducatifs ? (Mialaret, 2017). Bref, nombreuses sont les questions suscitées par l'envie d'y aller vers un cadre spécifique de la recherche en sciences de l'éducation.

#### **1. Les débuts de la recherche**

La recherche en sciences de l'éducation a commencé à partir des années soixante, et ce, en raison de deux phénomènes concomitants. Tout d'abord, les États développés, à travers notamment des instances internationales comme l'OCDE ont, dans les années soixante et soixante-dix, impulsé et accompagné une croissance formidable des appareils éducatifs et de formation (Ruano-Borbalan, 2003). Il s'agissait là principalement d'une prise de conscience de l'utilité économique de l'éducation et de la formation, et de son expansion, qui est toujours en cours dans le monde d'aujourd'hui.

Cette généralisation du fait scolaire et universitaire a amené très vite (dans les années soixante) à la mise en place et à l'institutionnalisation des recherches en éducation. Enfin, l'éducation est devenue un champ d'étude, d'autant plus aisément que la croissance des effectifs de chercheurs et de cadres de l'éducation et de la formation, prenait des proportions importantes. En Allemagne, par exemple, le nombre d'enseignants chercheurs dans le domaine de l'éducation est passé de 196 en 1966 à plus de mille à la fin des années quatre-vingt (Ardoino, & Boudon *et al*, 1977). Le grand mouvement moderniste planétaire qui débuta dans les années 1960 allait donc, par sa puissance, induire partout dans les pays développés la création des « sciences de l'éducation ». Les associations de spécialistes, les sous-disciplines universitaires (psychologie de l'éducation ; sociologie de l'éducation, etc.) et surtout les sciences de l'éducation, se sont institutionnalisées au même moment, dans la seconde partie des

années soixante (Ruano-Borbalan, 2003). Cette décennie va constituer un moment fort de rencontre entre la demande politico-sociale et l'« offre » académique. Après quelques expériences, une licence de « sciences de l'éducation » sera mise en place par arrêté du 2 février 1967 et trois départements seront créés. Vingt ans plus tard, en 1990, il existait en France quinze départements de sciences de l'éducation pour un total de onze mille étudiants environ (Ruano-Borbalan, 2003). Ils ont encore connu une expansion dans la décennie suivante, compte tenu de la massification de l'enseignement supérieur et de la création des IUFM. On comptait vingt mille étudiants en sciences de l'éducation durant l'année universitaire 1998-1999, c'est-à-dire préparant une licence, une maîtrise ou un doctorat universitaire.

## **2. L'explosion de la recherche**

L'âge d'or de la recherche en sciences de l'éducation est marqué par le développement enregistré dans d'autres disciplines : sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, économie de l'éducation. Une « modification paradigmatique » couvrait, qui vit le déclin des analyses en termes d'inégalités, de reproduction ou de transformation réformatrice ou révolutionnaire qui dominaient depuis l'après-guerre. L'analyse des conditions socioculturelles des élèves, de la reproduction sociale par l'orientation/sélection et la volonté politique de démocratisation ou d'éducation permanente se sont éclipsées à la fin des années quatre-vingt. Elles n'ont dès lors plus constitué la référence première pour étudier les fondements de l'apprentissage scolaire (Kail, & Fayot, 2003). La mise en avant des facteurs d'apprentissage internes à l'individu au détriment des facteurs externes s'est ensuite inscrite dans la grande vague de mutation des sciences humaines, privilégiant l'individu, ses biais et fonctionnements cognitifs, ses stratégies et ses expériences.

Du point de vue des apprentissages, les recherches se sont centrées sur l'importance de la communication, sur la professionnalisation des formateurs. Mais c'est l'interrogation sur le savoir, sa place centrale dans le processus d'éducation et de formation, qui a marqué les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Les mutations de la recherche et de ses objets sont à la fois rapides et souvent définitives. Les chercheurs, parce qu'ils souhaitent faire œuvre de science intemporelle et permanente, sont souvent ingrats de ces changements. Or la mutation des années 1980/1990 a correspondu à des changements d'échelles d'observation, à des mutations de paradigmes et de disciplines dominantes (Kail, & Fayot, 2003). En France, la sociologie et l'histoire se sont effacées. La « pédagogie cognitive », transposition de recherches neuropsychologiques, appliquées à l'éducation a un temps émergé, mais n'a pas donné les fruits qu'elle promettait, notamment dans la réflexion sur les apprentissages.

Il a fallu attendre pour cela les années récentes et la transformation définitive de la psychologie, science cruciale pour les recherches en éducation, à travers le renouvellement de la réflexion sur la psychologie de l'apprentissage fondé sur l'analyse neurologique (Kerlan, 1998), a abouti à la relégation progressive hors des universités de travaux centrés sur des approches psychanalytiques et à un recul spectaculaire des approches humanistes non expérimentales. La pédagogie, comme posture globale et spécifique a été reléguée elle aussi, au profit d'approches didactiques disciplinaires. Elle a subi des attaques de plus en plus fortes, tant de la part des universitaires se réclamant d'une conception plus « scientifique » que de pamphlétaires et essayistes fustigeant au nom du savoir le laxisme pédagogique.

### 3. Les recherches actuelles

Aujourd'hui la recherche en éducation se développe selon trois directions fondamentales. La première porte sur le système éducatif, son administration, ses acteurs (principalement les enseignants). La deuxième représente des études « réflexives » d'ordre méthodologiques ou épistémologiques : histoires de vies, philosophie de l'éducation, histoire des disciplines, etc. La troisième porte sur la relation éducative, la formation continue et les acteurs non scolaires mais utilise des interrogations et méthodes provenant de la réflexion psychologique ou sociologique sur l'éducation. Cela comprend des recherches sur la motivation, l'identité, les champs professionnels, etc. L'enquête de *Mathilde Bouthors* et de *Philippe Jeannin* (Beillerot, & Mosconi, 2006), a dévoilé les principales interrogations de la recherche éducative française. Pour le premier pôle concernant le système d'éducation, c'est la question de la violence qui vient largement en tête, devant la formation continue, puis les politiques locales, l'éducation préscolaire et primaire.

Les thèmes principaux du deuxième pôle concernant les études « réflexives » d'ordre méthodologiques sont eux aussi significatifs. L'évaluation (tous types) vient en tête, ce qui montre le rôle structurant de la culture administrative qui en a fait depuis vingt ans son obsession, sur les recherches. Ensuite, les études biographiques sur Piaget principalement et sur d'autres pédagogues, les histoires de vies (les chercheurs sont souvent des instituteurs ou des praticiens dont le premier travail est de raconter le processus par lequel ils ont éprouvé le besoin de réfléchir à leurs pratiques), l'éducation comparée, l'épistémologie des sciences de l'éducation, la psychologie de l'enfance sous forme de rétrospectives. Enfin, le troisième pôle, qui porte pratiquement sur la relation éducative, la formation continue et les acteurs non scolaires, est le plus important en termes de recherches. Les travaux des chercheurs sont centrés sur l'analyse des compétences, des dispositifs d'alternances, tutorats, des pratiques éducatives et des formations professionnelles.

Certes, ces trois orientations de la recherche en sciences de l'éducation ne sont pas définitives, mais il montre cependant les directions actuellement occupées. Ces directions ont encouragé la recherche en éducation ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, qui a traité la question des dimensions sociales des apprentissages, des compétences sociales et de la communication. Mais aussi en sociologie de l'éducation, qui a porté sa réflexion sur les acteurs de l'éducation et l'évolution des politiques éducatives. Il est important également de prendre en compte la place tout à fait cruciale que tiennent les recherches didactiques, notamment menées en Suisse, Belgique ou Québec (Beillerot, & Mosconi, 2006). Elles font partie plus nettement que bien d'autres réflexions et recherches en sciences sociales notamment, de courants de la recherche internationale.

L'éducation s'est affirmée dans le dernier demi-siècle comme l'un des lieux privilégiés de l'application des sciences humaines et sociales. Le secteur de l'éducation constitue ainsi un excellent « laboratoire », les sciences sociales et les sciences humaines on l'a vu, s'incarnent au travers d'une constellation de disciplines académiques, de recherches et de pratiques professionnelles. Le regroupement des recherches et réflexions en une seule dénomination de « sciences de l'éducation », a fait de plus en plus problème dans les dernières années.