

REFLEXIONS ET POSITIONS

L'homme des sciences de l'éducation existe-t-il ?

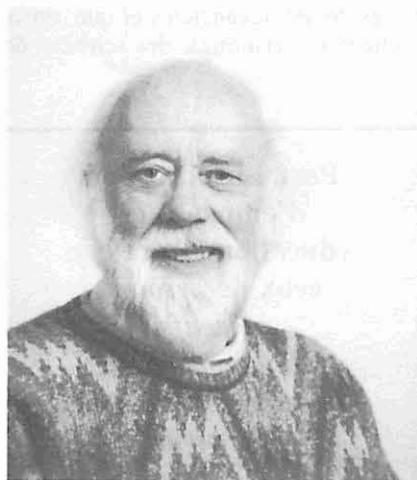
par Gaëtan Daoust*

Le malaise de l'éducation est profond, indéracinable peut-être. Jamais, sans doute, au cours d'une longue histoire où elle a connu tant de formes diverses et de crises, n'a-t-elle fait l'objet d'interrogations aussi générales, aussi pressantes et aussi tenaces. Bien sûr, ce malaise participe de celui plus global d'une société et traduit même le déclin d'une civilisation et d'une culture. Observé de plus près, cependant, et d'un regard plus soucieux de précision, il révèle certains traits qui lui appartiennent en propre.

Je voudrais esquisser rapidement ici certains d'entre eux, qui me paraissent revêtir, pour la théorie comme pour la pratique, une signification particulière.

LA QUÊTE D'UN STATUT SCIENTIFIQUE DE L'ÉDUCATION

Tant la pratique de l'éducation, que la réflexion sur ses modes d'exercice, conduisent à s'interroger sur les conditions qui la rendent possible et efficace. Pareille interrogation ressortit d'abord au domaine d'un art, celui de la pédagogie, et porte au premier chef sur la manière dont l'acte éducatif peut produire les effets qu'on en attend. Car la pédagogie a été et demeure d'abord un art, celui d'instruire les enfants et de les aider à s'élever jusqu'à l'âge adulte. Mais elle veut être aussi une science, ou du moins s'inscrire directement dans l'orbite des sciences.



Gaëtan Daoust,
professeur à la
Faculté des Sciences
de l'éducation de
l'Université de
Montréal.

Désormais surtout que la pédagogie s'enseigne à l'université, elle ne peut plus se satisfaire de son statut d'art, quelles qu'en soient par ailleurs la noblesse et la difficulté, mais revendique sa place parmi les disciplines scientifiques. Ainsi se sont développées, dans les universités, ce que l'on est convenu d'appeler les sciences de l'éducation.

* L'auteur est professeur à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Les activités qu'on y déploie, recherche et enseignement, se modèlent presque inévitablement sur celles des disciplines universitaires plus anciennes et dont le statut scientifique est, selon l'estimation générale, plus solidement établi. Il s'agit d'abord de la psychologie, qui occupe de manière prépondérante, sinon presque exclusive en certains milieux, le champ des intérêts scientifiques reliés à l'éducation. La sociologie y occupe une place d'ordinaire assez discrète. D'autres sciences sociales appliquées y sont aussi enseignées, comme par exemple les sciences de l'administration. Dans toutes ces disciplines règne une très forte tendance à imiter les sciences dites exactes, plus prestigieuses dans l'université et réputées plus efficaces dans leur quête de la connaissance, et à développer des modèles quantitatifs applicables à l'éducation. Avec des résultats passablement douteux, semble-t-il, et sur lesquels il nous faudra revenir.

Le recours à ces diverses sciences, dans un champ de pratique sociale comme l'éducation, vise essentiellement à des fins utiles. L'éducation cherche à se pourvoir ainsi de concepts empruntés à l'une ou l'autre branche du savoir, ou de méthodes d'enquête, d'expérimentation ou d'analyse, afin de concevoir et pratiquer des modes d'intervention pédagogique plus efficaces. Ces concepts d'emprunt sont nombreux. Parmi ceux qui ont joui ces récentes années d'une faveur particu-

lière chez les éducateurs, mentionnons ceux de **besoin**, emprunté à l'économique à travers la psychologie ; d'**objectif**, qui connaît une telle faveur dans les actuelles théories de la gestion ; de **démocratisation** ou d'**égalité des chances**, qui sont d'origine politique ; de **culture** et nombreux dérivés, venus de la sociologie et de l'anthropologie culturelle ; ou encore les multiples concepts et vocables empruntés au monde de la communication ou tardivement rescapés de la linguistique générale de Jakobson, et qui désormais émaillent joliment les discours de nos élèves du secondaire comme de leurs enseignants : **émetteur**, **récepteur**... Quant aux méthodes d'emprunt, qui déterminent à la fois les théories éducatives et les modes d'expérimentation ou d'intervention, elles ne sont pas moins nombreuses et variées, incertaines aussi, comme celles très fluctuantes qui règnent dans les sciences de l'homme et de la société.

Il devient, cependant, de plus en plus douteux que ce recours aux sciences sociales pour fonder théoriquement la pratique éducative et en accroître l'efficacité soit réellement justifié. Un certain nombre de remarques s'imposent à ce sujet.

On peut d'abord, de toute évidence, mettre en doute la validité globale de la tentative à laquelle s'est livrée l'éducation, ces dernières années, pour obtenir un statut scientifique et universitaire. Il ne manque pas, du reste, d'observateurs du système éducatif pour estimer que les résultats de la recherche universitaire en éducation se sont avérés jusqu'ici d'une pauvreté assez lamentable et que les innovations introduites dans la formation des maîtres, les programmes scolaires et la pédagogie n'ont guère contribué à améliorer la qualité de l'éducation¹. Même formulée ainsi de manière très globale et sans guère de nuances, cette critique ne peut pas être rejetée du revers de la main. Il n'est rien moins qu'évident que la décision de confier la formation des maîtres aux universités, et en elles à une faculté distincte, favorisant ainsi à la fois le développement de la recherche dite scientifique en éducation et la technocratisation du système scolaire,

ait servi la qualité de la pratique éducative. De même, il ne tombe pas sous le sens que nos facultés des sciences de l'éducation aient réussi jusqu'ici à former ne fût-ce que quelques chercheurs rigoureux et que, parmi tous les travaux qui s'amoncellent allègrement dans ce domaine, il y en ait une proportion minimale à laquelle il faille reconnaître une véritable valeur scientifique, ou une incontestable utilité.

On invoquera, bien sûr, qu'il s'agit là de jeunes facultés, auxquelles il faut donner, comme aux autres facultés avant elles, le temps nécessaire à leur développement. Mais cette analogie n'a pas en elle-même de valeur probante. Il faudrait d'abord montrer que les conditions de naissance et de développement de cette faculté sont similaires à celles de ses devancières et que, en se mettant à la remorque des sciences de

**Parmi les concepts
d'emprunt en
éducation, on relève
ceux de *besoins*,
objectifs,
démocratisation,
culture, *émetteur* et
récepteur.**

l'homme et de la société, la pratique sociale de l'éducation est vraiment susceptible de gagner en intelligibilité théorique et en efficacité. Peut-être trouverait-on difficilement, après plusieurs années déjà d'expérimentation, des indications sérieuses à cet effet. La chose demeure encore problématique, aucune analyse critique suffisamment compréhensive et objective ne nous permettant, que je sache, de porter en cette matière un jugement bien informé et rigoureux.

De l'intérieur des sciences de l'éducation, on n'a guère tendance à procéder à de telles analyses critiques, qui pourraient s'avérer dévastatrices. De l'extérieur, c'est-à-dire chez les spécialistes d'autres disciplines universitaires, on ne semble pas s'intéresser tellement à cette question, comme il est d'ailleurs d'un usage assez général dans l'université, où les départements et dis-

ciplines s'ignorent sereinement les uns les autres, le principe d'intégration qui conférait autrefois son unité à l'institution s'étant progressivement effrité jusqu'à disparaître à peu près totalement.

Enfin, le critère de la vitalité des facultés des sciences de l'éducation n'est certainement pas à chercher, non plus, dans les appréciations ou commandites des administrations publiques ou dans la quantité de subventions consenties par les conseils de recherche. On ne sortirait guère, ce faisant, de l'univers des spécialistes en sciences de l'éducation.

À défaut d'analyse critique suffisamment rigoureuse de la qualité de ces facultés et de leurs activités de recherche et de formation, le doute paraît donc justifié. Quelques considérations générales demeurent cependant possibles, qui touchent, me semble-t-il, au statut même des sciences de l'éducation et à leur situation par rapport aux autres sciences.

DES CONCEPTS D'EMPRUNT

Il convient d'observer d'abord que la recherche en sciences de l'éducation, dans son empressement sans doute à se voir conférer une crédibilité universitaire et faute d'un outillage critique assez bien assuré, a emprunté aux autres sciences, avec une ferveur assez naïve, des concepts et des méthodes qui, dans leur propre milieu d'origine, étaient déjà soumis à une critique serrée, parfois même radicale. Le concept de « besoin » en est un exemple caractéristique. On sait à quelle critique approfondie les économistes ont, depuis Karl Marx, soumis ce concept ambigu. « Quand on crée un produit de consommation, on crée aussi un consommateur », observait Marx déjà. De même en psychologie où, nonobstant le succès populaire de telle théorie des besoins, il ne manque pas de chercheurs pour souligner l'ambiguïté du concept, sinon sa totale inutilité. Dans les différents secteurs de l'éducation on s'est pourtant empressé d'utiliser ce concept pour justifier notamment une pédagogie, ou une « andragogie », qu'on veut centrer, non plus sur le programme ou la matière à enseigner, mais sur la personne de celui qu'il convient d'appeler désormais l'« apprenant », ou mieux encore le « s'éduquant ». Il faut d'abord, dit-on, faire l'analyse des besoins de formation

1. Pour ne citer qu'un auteur récent, Jean-Claude Milner vient d'en fournir, dans son excellente analyse intitulée *De l'école*, un éloquent et très embarrassant exemple.

de l'apprenant, pour élaborer ensuite des contenus qui y correspondent. L'équation est simple et, selon toute apparence, d'une parfaite rigueur et totalement exempte d'ambiguïté. On la formule d'ordinaire avec une touchante assurance que n'entame pas le moindre doute sur le caractère éventuellement induit de ces « besoins », sur l'influence qu'exerce celui qui prétend en faire l'analyse, ou sur les aptitudes de l'institution à les satisfaire une fois mis à jour. Comme par un heureux hasard, chaque fois répété, les besoins débusqués sont précisément ceux que le formateur ou son institution se disent capables de combler.

Au reste, en dehors de toute considération de la validité de l'opération, observons que celle-ci tient pour acquis, comme allant de soi, que c'est en termes de « besoins », et donc de lacunes, qu'une personne doit obligatoirement accepter de voir définir ses ambitions, ses projets, ses intérêts, sa vie même, dans son expression la plus noble et la plus intime, qui sont l'acte de connaissance et l'acte d'amour. Et pourquoi pas plutôt en termes d'appétit, de désir, d'aspiration, ou encore de ressources, qui sont des concepts pour le moins aussi clairs que celui de besoin et sans doute moins susceptibles de se prêter à de subtiles manipulations. Sur la banale modestie des besoins humains, le grand moraliste que fut Épicure disait déjà des choses essentielles et sans doute définitives, avant même la grande tradition de l'ascétisme chrétien.

Il faudrait faire de semblables remarques sur l'utilisation du concept d'« objectif » en éducation, devenue pratiquement universelle comme s'il s'agissait d'une notion d'une évidente clarté, susceptible de permettre, avec une logique et une rigueur sans faille, la structuration du processus éducatif, dans sa globalité et à chacune de ses phases, depuis sa toute première conception jusqu'à son administration, sa dispensation en classe et l'évaluation du maître comme de l'étudiant. La pédagogie par objectifs constitue dans beaucoup de milieux, du primaire à l'université, un véritable dogme, aussi impérieux et contraignant qu'une vérité religieuse solennellement promulguée.

Après tout, pareille méthode n'a-t-elle pas fait ses preuves dans l'administration de certaines entreprises, ou, sauf quelques ratés sans importance, de vastes projets comme ceux de la Nasa ?

Il en irait semblablement dans la gestion de ce qu'on est désormais convenu d'appeler les connaissances, depuis la planification de leur production jusqu'à l'évaluation de leur consommation. Il faut donc, ici aussi, entrer résolument dans l'ère des gestionnaires, s'inspirer de l'idéologie techniciste, soumettre la vérité à l'efficacité, la raison du savoir à la raison du pouvoir. À tout acte éducatif doit correspondre un effet prédéterminé, défini en termes de capacités et susceptible d'une évaluation précise, en termes de comportements observables et mesurables.

Comme l'acte d'amour ne saurait, au regard des pouvoirs, se soustraire à la domination d'un objectif, que ce soit la procréation ou la nécessité hygiénique d'orgasmes périodiques, de même l'acte d'intelligence ne saurait se justifier par lui-même et par la simple poursuite de la vérité et du plaisir de connaître. Il doit obligatoirement obéir à des contraintes extérieures et s'ordonner à d'autres fins que lui-même. Il doit « rendre capable de... » produire quelque chose d'utile. Et cela, même dans les disciplines les plus abstraites. On enseigne l'algèbre à nos enfants pour les « rendre capables » d'effectuer des opérations, et non pour les habituer à comprendre, gratuitement, la vérité, la nécessité et la beauté des rapports que perçoit l'esprit entre les objets qu'il se donne à lui-même. « Que la droite est belle, entre deux étoiles », constatait Alain réfléchissant sur le savoir du géomètre et la nécessité d'y initier l'enfant. Car ce n'est qu'entre deux étoiles que la droite véritablement existe, où elle est belle de toute l'inutile beauté que lui confère l'esprit.

Les Grecs l'avaient compris, qui inventèrent la science de la géométrie, structure logique parfaitement cohérente, régie par les seules nécessités théoriques de l'esprit, et qui allait devenir le modèle même de la pensée déductive et influencer plus que toute autre doctrine le développement de la raison occidentale. Au temps où les Hellènes y procédaient, les peuples voisins continuaient de développer des recettes pratiques d'arpentage ou de chercher d'utiles indications pour la conduite de la vie dans une astronomie purement empirique qui ne réussit jamais à se soustraire aux séductions astrologiques. « Les Grecs avides de savoir, les Phéniciens et les Égyptiens avides de gain », constatait Platon. Ce n'est pas d'hier

que les épiciers hantent les lieux du savoir, avides de connaissances rentables, susceptibles de « rendre capables de... »

DES MÉTHODES D'EMPRUNT

L'éducation n'emprunte pas que des concepts aux diverses sciences dont elle est tributaire : elle en copie aussi les méthodes, trop souvent avec la même confiance naïve, la même absence de rigueur et d'esprit critique. Au reste, les concepts empruntés ne viennent jamais seuls. L'emploi du concept d'« objectif », par exemple, s'inscrit dans l'utilisation d'une méthode complexe de planification, elle-même fondée sur une dialectique des besoins et des moyens. Pareille méthode peut s'avérer efficace dans la gestion de certaines entreprises, ce qui n'implique pas qu'elle le soit dans toutes les pratiques de gestion, et moins encore qu'elle puisse être transposée, sans risque et sans reste, au domaine de l'éducation et de la pédagogie. Elle véhicule, en effet, comme je l'ai évoqué plus haut, une idéologie qui soumet l'intelligence et son objet à des fins qui leur sont extrinsèques, la quête de la vérité à la poursuite de l'efficacité. On éduque l'enfant pour qu'il puisse gagner sa vie, et on accepte un salaire de chercheur ou des subventions de recherche pour « développer des connaissances » qui serviront, en substance, des fins qui leur sont extrinsèques, le plus souvent militaires ou de profit. Tout cela, du reste, est efficacement entretenu par les derniers avatars du grand mythe du XVIII^e siècle que le développement de la science doit servir, en définitive, la justice commune et le bonheur des peuples. On ne risque donc rien à soumettre l'intelligence au pouvoir et à chercher en dehors d'elle-même la justification de la connaissance. Comme de l'éducation.

En soumettant ainsi l'intelligence et l'éducation à des « objectifs », ainsi qu'à une méthode d'analyse et d'intervention qui s'appuie sur une dialectique des moyens et des fins, on introduit dans l'ordre du connaître des catégories qui lui sont étrangères, appartenant à l'ordre du vouloir et du faire. C'est à un objet que l'intelligence s'ordonne, et non, comme le vouloir, à un objectif ou au choix des moyens par rapport à des fins. Perturber cet ordre, soumettre la con-

naissance au vouloir, le critère de la vérité à celui de l'efficacité et du pouvoir, c'est dénaturer l'intelligence elle-même, en biaiser dès le départ l'opération, ordonner sa libre recherche et ses imprévisibles découvertes à des fins préalablement définies et toujours contraignantes.

Ce détournement de l'intelligence n'intervient pas, du reste, que là seulement où sévissent des modes d'exploitation qui répugnent à notre sens de l'éthique et de la dignité humaine : en régime nazi, par exemple, ou dans une entreprise de fabrication d'armements susceptibles d'exterminer des populations innocentes. Soumettre l'intelligence à un **but**, fût-il de connaissances, ordonner sa libre recherche à la **production** du savoir ou à son enseignement, c'est déjà la soumettre à un ordre qui lui devient supérieur et en biaiser le parcours. « Quand on étudie quelque chose **dans le but** d'enseigner, on apprend mal », constatait encore Alain, dans une remarquable formule qui, si on la prenait au sérieux pourrait bien conduire à la suppression des actuelles facultés universitaires d'éducation. L'étude de l'histoire, par exemple celle de la révolution française, a un **objet**, qu'il convient de respecter dans son imprévisibilité, et non un objectif qui la prédétermine : « rendre capable de... », comme on dit si bellement dans les ouvrages actuels de pédagogie ou les programmes d'enseignement. On peut cependant assigner à cette étude de l'histoire un but, que l'on cherchera à atteindre avec la plus grande efficacité possible : former, par exemple, un révolutionnaire ou un professeur d'histoire. Dans le second cas, aussi bien que dans le premier, l'objectif demeure extrinsèque à l'étude de l'histoire ; dans l'un et l'autre cas, il la soumet à ses contraintes et il la biaise.

Citons un autre exemple d'un assez malencontreux emploi, en éducation, de méthodes développées dans d'autres sciences. Je veux parler des méthodes quantitatives d'enquête et de recherche, que les sciences sociales ont tellement valorisées, ces dernières années, et qui doivent présument leur rendre l'appréciable service de leur conférer, au regard des scientifiques et du grand public, les qualités de sérieux, d'objectivité et de précision qui font encore la faveur des sciences dites exactes. Je ne discuterai pas ici de ces présomptions et de leurs fragiles fondements.

Je me contenterai d'observer que l'emploi de ces méthodes, si populaires en sciences de l'éducation, suppose une maîtrise technique que ne semblent pas posséder la vaste majorité des professeurs et chercheurs de ces disciplines. C'est du moins ce qu'on peut inférer d'une étude fort attentive¹ menée par trois chercheurs de l'Université de Montréal sur la validité externe (ou, pour employer le doux langage de la recherche savante, la « généralisabilité ») des conclusions d'un nombre important de travaux dirigés par des professeurs de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal, en psychologie et en éducation. On a évalué la validité des techniques d'échantillonnage et d'inférence utilisées. Ont été recensés 104 travaux universitaires employant des méthodes quantitatives de recherche et soumis, en 1978 et 1979, à des jurys

Il faudrait cesser de confondre l'ordre du connaître avec celui du vouloir et du faire.

de professeurs : 90 mémoires de maîtrise et 14 thèses de doctorat. De ce nombre, 70 mémoires de maîtrise et 8 thèses de doctorat relevaient de la psychologie, contre 20 mémoires et 6 thèses des sciences de l'éducation. À ces travaux, 485 personnes avaient participé, étudiants et professeurs, ces derniers en tant que directeurs de recherche ou membres de jurys. On a examiné tous ces travaux d'un simple point de vue méthodologique, en leur appliquant huit facteurs de validité : par exemple, la définition précise de la population étudiée, la justification du plan et de la taille de l'échantillon, etc. Les résultats sont consternants.

Il s'avère, par exemple, qu'un travail sur dix est exempt de vices méthodologiques majeurs et possède donc, du moins de ce point de vue, une valeur

scientifique qui permet d'en utiliser éventuellement les résultats. Tous les autres, soit plus précisément entre 86,11% et 97,45%, sont invalidés par au moins un défaut majeur de méthodologie. Pas moins de 10,96% de ces travaux qui, rappelons-le, ont tous été dirigés par des professeurs et approuvés par un jury, présentent l'ensemble des défauts. La moitié (47,95%) comportent au moins trois défauts majeurs de méthodologie.

Notons enfin cette dernière constatation particulièrement significative que « les thèses de doctorat ne présentent aucune amélioration par rapport aux mémoires de maîtrise », ce qui atteste assez clairement de la responsabilité du corps professoral en la matière.

De tels résultats sont alarmants, dans des facultés qui continuent de former, bon an mal an, une bonne fournée d'étudiants gradués et de présumés chercheurs. Il n'est sans doute pas étonnant qu'un silence pudique ait entouré leur divulgation.

LACUNES DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Pour ce qui concerne les facultés des sciences de l'éducation, il semblerait qu'une forte proportion de leurs professeurs qui ont été formés exclusivement dans ces sciences, et non dans des disciplines fondamentales, n'ont pas reçu une formation théorique et méthodologique adéquate pour s'adonner à ce genre de travaux. La situation ne serait guère différente, peut-être, en psychologie. Qui sait s'il en va différemment dans l'ensemble des sciences de l'homme et de la société ?

Ce n'est pas ici le lieu d'examiner avec tout le sérieux qu'elle requiert cette question fort délicate, sans doute, mais non moins importante de la formation des professeurs des sciences de l'éducation. Notons seulement que leur manque de formation philosophique sérieuse les rend difficilement capables de l'attitude critique qui, dans ce processus de subordination de l'éducation aux sciences sociales, serait absolument *essentielle*. Elle leur permettrait, non seulement de traiter avec la précaution requise les concepts et méthodes d'emprunt, mais surtout d'exercer une constante suspicion à l'égard des idéologies qui, infiltrant ces concepts et

1. AJAR, D., DASSA, C., GUGEON, H. « L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, 1983, p. 3-21.

méthodes dans les sciences sociales elles-mêmes, pénètrent à leur insu la théorie et la pratique éducatives.

LES SCIENCES SOCIALES PEUVENT-ELLES SERVIR L'ÉDUCATION ?

Supposons, du reste, que les méthodes soient rigoureuses et pleinement maîtrisées. La question reste entière de savoir si l'éducation a quelque chose à gagner, au double plan théorique et pratique, à revendiquer ainsi un statut scientifique, en se soumettant aux sciences sociales, dans leurs orientations, leurs méthodes et jusque dans leur jargon. En d'autres termes, les sciences sociales ont-elles quelque chose à apporter à l'éducation, en contribuant notamment à lui conférer un statut scientifique ?

Cette question peut paraître démesurément ambitieuse ou très peu réaliste, tant le domaine tout entier de l'éducation est depuis plusieurs années profondément marqué par le recours à ces sciences. Elles en ont modifié substantiellement la physionomie et déterminé les théories, les pratiques et les résultats d'une manière à ce point envahissante, depuis les recherches dites fondamentales et la planification la plus lointaine, jusqu'aux pédagogies les plus spécialisées et les évaluations les plus pointues, qu'il semble périlleux, sinon tout simplement oiseux, de remettre en question pareille évolution massive.

Ces résultats, cependant, demeurent suffisamment ambigus pour que, périodiquement, quelqu'un entreprenne de s'interroger sur la validité de l'expression « sciences de l'éducation ». Cependant, cette interrogation conserve d'ordinaire un caractère purement théorique : on n'ose pas, semble-t-il, évaluer les mérites scientifiques des travaux effectivement réalisés par les spécialistes des sciences de l'éducation¹, se contentant de poser la question préalable de la possibilité théorique d'effectuer dans ce domaine des travaux dits scientifiques. D'autre part, on semble marquer une étrange retenue

devant la possibilité de mettre vraiment en question le statut scientifique de ce domaine de recherche et d'enseignement universitaire, comme si l'on craignait de transgresser un tabou. On se contente de noter, par exemple, l'existence problématique de disciplines qui n'ont en réalité ni autonomie, ni unité, et dont le caractère dit scientifique ne leur vient que d'une manière exogène, par les emprunts qu'elles font à des sciences nourricières.

Le terme très vague de pluridisciplinarité vient par ailleurs masquer, fort opportunément, cette absence d'unité et d'intégration de l'objet. Il semblerait, en effet, qu'un domaine d'étude pluri- (multi-, ou inter-) disciplinaire doive jouir, par la seule magie des mots, d'une unité que lui confèrent la communauté de propos et la volonté de collaboration de disciplines par ailleurs diverses et mettant en œuvre des méthodes différentes et de statuts scientifiques différemment reconnus. Mais tout effort concerté de connaissance ou de recherche ne revêt pas automatiquement, du seul fait de son inscription dans un projet dit pluridisciplinaire, un caractère scientifique. Pas plus en pédagogie ou en didactique, que dans d'autres disciplines.

Plutôt que de pluridisciplinarité, à propos des « sciences de l'éducation », Jacques Ardoine et Georges Vigarello préfèrent, sans cependant demeurer en reste d'élégance et de limpidité, parler d'hypercentricité, au sens bien sûr d'Edgar Morin, de multidimensionnalité et d'un triple niveau de multiréférentialité de sciences par ailleurs marquées du sceau d'une indexicalité foncière, au sens cette fois de H. Garfinkel. Ils assaisonnent ces savants propos de quelques allusions obligées², notamment à Castoriadis, à Dilthey et

à Habermas. Comment, après cela, refuser à ces disciplines un statut scientifique ? Un tel jargon, appelé langage scientifique, n'est-il pas garant, même quand il recouvre les plus navrantes banalités, du caractère scientifique de nombreux travaux universitaires, en diverses disciplines, surtout quand cette originalité désormais dite langagière se double de nombreuses références explicites ou implicites aux travaux d'autres universitaires en renom ? Comment pourrait-on justifier, à l'égard des sciences de l'éducation, des exigences plus sévères qu'à l'égard des sciences sociales en général, surtout dans une période qui, comme la nôtre, se caractérise à la fois par la dévaluation assez généralisée du concept de science et une inflation verbale galopante dans tout ce qui est de son domaine ? Refuser aux disciplines de l'éducation, dans l'enceinte de l'université où désormais elles se pratiquent, le qualificatif de scientifique, ce serait proprement les vouer à l'infamie. Alors qu'il suffit de reconnaître qu'elles sont des sciences *sui generis*, pluridisciplinaires, hypercomplexes, triplement multiréférentielles et foncièrement indexicalisées. À telle enseigne qu'on y logera, avec la même généreuse hospitalité épistémologique et sans plus de scrupules langagiers, les sciences de l'audiovisuel à côté de l'informatique de l'éducation, l'andragogie parallèlement à la psycho-pédagogie et à la didactique, l'administration scolaire, les sciences de l'évaluation, et telle autre discipline qui, demain matin, occupera l'avant-scène de la mode pédagogique.

En réalité, tout se passe comme si, entrées subrepticement à l'université par la grâce de puissances externes, qui, au Québec ont été essentiellement celles du ministère de l'Éducation et des syndicats d'enseignants, les disciplines de l'éducation doivent, pour s'y faire tolérer, s'abriter successivement sous les divers manteaux d'autres disciplines qui sont, elles, déjà reconnues comme scientifiques. Mais le sociologue qui s'intéresse à l'éducation fait encore de la sociologie ; et la psychologie, qui depuis plusieurs générations déjà, s'est intéressée à la pédagogie, n'a pas pour autant cessé d'employer des concepts et des méthodes particuliers à la psychologie. À vouloir les récupérer l'une et l'autre, en même temps que d'autres sciences, pour en faire des sciences *de l'éducation*, on est parvenu tout au plus,

1. Lors des travaux de la Commission d'étude sur l'enseignement universitaire (Commission Angers), la sous-commission consacrée à l'éducation a laissé échapper une belle occasion d'effectuer pareille étude critique. À quand la prochaine occasion ?

2. « Identité des sciences de l'éducation », dans *L'état des sciences sociales en France*, ouvrage collectif sous la direction de Marc Guillaume. Paris, éd. de la Découverte, 1986, pp. 185-188. Bien sûr, l'ironie est facile en pareille matière. J'estime seulement opportun de souligner que dans cet ouvrage qui contient 142 textes, la plupart fort instructifs, sur une vingtaine de sciences sociales, les 7 consacrés à l'éducation me paraissent d'une désolante pauvreté, qui est vraisemblablement symptomatique, en France comme ici, de la qualité générale des travaux en ce domaine. L'effluve verbale du texte que je cite, et les références globales tous azimuts, n'y changent malheureusement rien. Pas plus en France qu'ici.

jusqu'à maintenant, à les faire cohabiter sans trop s'affronter. Cette coexistence n'a pas permis jusqu'ici l'élaboration de concepts, d'outils scientifiques, de modèles et de méthodes qui seraient spécifiques au domaine de l'éducation et autoriseraient à le considérer, à l'instar des sciences dont elle se réclame, comme une discipline scientifique.

L'UTILITARISME DES SCIENCES SOCIALES

Il importe d'ajouter que, ainsi associés aux sciences sociales dans leurs origines et leur développement, la recherche en éducation, et dans une large mesure l'enseignement, participent d'une dynamique de l'intérêt, ou d'un utilitarisme, qui constitue le véritable fondement théorique de ces sciences. Alain Caillé propose fort justement d'appeler ce soubassement théorique sur lequel se sont érigées les sciences sociales une « axiomatique de l'intérêt », que les sciences sociales dans leur ensemble auraient empruntée à l'économique et à l'image qu'elle se donne du marché. « Que le sujet de l'action soit simple ou complexe, qu'il s'agisse d'individus, d'êtres biologiques, des classes ou des États, tous sont réputés n'agir qu'en fonction de l'intérêt qu'ils attribuent à l'action anticipée. On aura reconnu là la transposition et la généralisation de l'image du marché telle que l'analysent les économistes... La pratique sociale en particulier, l'action en général, s'expliqueraient donc par les intérêts calculables que des sujets plus ou moins rationnels y investissent consciemment ou inconsciemment. Voilà la grande leçon des sciences sociales¹. »

Ce que, à propos de l'emploi des concepts de *besoin* ou d'*objectif*, j'évoquais plus haut de l'utilitarisme qui sévit présentement en éducation, se trouve ici généralisé et appliqué à l'ensemble des sciences sociales, généralement menacées du même impérialisme utilitaire. Caillé poursuit du reste en notant que, dans la mesure où elles sont ainsi contaminées par ce principe de l'utilité,

les sciences sociales ne nous apprennent plus grand-chose sur le social, « plus rien, en tout cas, que nous ne puissions apprendre également, et souvent mieux, de la littérature, de l'histoire, de la philosophie ou du journalisme ». Sans doute n'est-il pas interdit de souhaiter que les sciences sociales appliquées puissent chercher à se rendre utiles. « Mais encore faudrait-il qu'il y ait quelque chose à appliquer, un savoir préalable à l'application, existant par lui-même, indépendamment des modalités pratiques de son utilisation. » Et Caillé de conclure que « les sciences sociales ne seront susceptibles d'être utiles à l'humanité, et non à un groupe d'intérêts particuliers, que le jour où elles sauront et oseront proclamer

La banalité qui s'exprime en jargon devient-elle du même coup scientifique ?

qu'elles ne ressortissent pas au domaine de l'utilité, mais à celui, bien désuet et démodé aujourd'hui, de la vérité² ».

Il convient sans doute de noter ici que ce que Caillé dit des sciences sociales, Jürgen Habermas l'observait, il y a vingt ans déjà, des sciences en général, et plus spécifiquement des sciences physiques : « ...la science a aliéné sa dimension formatrice dans la mesure même où elle pénètre dans la pratique professionnelle. La conviction philosophique de l'Idéalisme allemand relative aux vertus formatrices de la science ne se justifie plus en ce qui concerne les sciences expérimentales proprement dites³. »

En somme, dans leur effort pour obtenir le statut scientifique et universitaire que leur conférerait le rapprochement avec les sciences dites exactes et dans leur hantise de l'utilité à tout prix, les sciences sociales sont peut-être devenues plus précises et plus fonctionnelles, mais en même temps toujours coupées davantage de leurs racines philosophiques.

* * * * *

Mais les sciences sociales, non plus du reste que la totalité des savoirs scientifiques, ne monopolisent pas l'ensemble des connaissances de l'homme, mais encore de ses interrogations et des audaces de son esprit. Elles n'en recueillent, en réalité, qu'une minime et très fragile partie. Cela vaut, du reste, tout autant de la réflexion passée de l'homme sur lui-même, que de celle qu'il est actuellement sollicité d'exercer. S'il est facile, par exemple, de recenser au long de l'histoire occidentale des douzaines d'ouvrages philosophiques et littéraires dont la lecture et la longue fréquentation continuent de permettre l'approfondissement de la connaissance de l'homme et de la manière dont on peut en assurer l'éducation, on aurait tôt fait de dénombrer les ouvrages de sciences sociales, de pédagogie ou de sciences de l'éducation auxquels il faut reconnaître semblable intérêt profond et durable. Malheureusement, on ne lit plus guère les premiers dans nos facultés de sciences de l'éducation, ni, de façon assez générale, dans l'ensemble de l'université. Les professeurs les ignorent de plus en plus, et les étudiants n'en entendent à peu près plus parler. On inflige à ceux-ci, cependant, au gré des modes et des allégeances intellectuelles particulières que chaque professeur a contractées dans l'université où il a étudié et dans les chapelles scientifiques où il circule, la lecture de livres, rapports et articles ressortissant aux sciences sociales, et dont il faut bien constater qu'ils sont, sauf de très rares exceptions, sans racines philosophiques comme sans horizons, superficiellement et répétitivement descriptifs, écrits le plus souvent dans une langue exsangue, sans élégance sinon sans correction.

1. CAILLÉ, Alain. « De l'inutilité des sciences sociales utilitaristes », dans *L'état des sciences sociales en France*, Paris, éd. de la Découverte, 1986, p. 18-19.

2. *Ibid.*, pp. 19-20. Ce texte remarquable de lucidité et de courage est l'un des sept articles de synthèse qui ouvrent ce bilan de l'état des sciences sociales en France. Voir aussi, sur cette question, *ibid.*, les textes de Lyotard, de Guillaume et de Lindenberg.

3. *La technique et la science comme idéologie*, Bibliothèque Médiations, Paris, Denoël-Gonthier, 1978, p. 85. L'édition originale est de 1968.

L'homme que, dans leurs modèles mécanicistes, les sciences sociales décrivent et prétendent expliquer n'a plus rien d'humain, si bien que l'on a pu dire, par un paradoxe qui n'est qu'apparent, que « l'homme des sciences humaines n'existe pas ». Dans la mesure où l'éducation continue de copier à l'égard des sciences sociales l'engouement et la dépendance de celles-ci à l'égard des sciences exactes, on est fondé de penser que, pour le plus grand dam des enseignants et de la jeunesse à laquelle ils se consacrent, l'homme des sciences de l'éducation n'existe pas.

Peut-être sommes-nous ainsi conduits à observer que la pédagogie est un art — un grand art — qui a eu le malheur de se prendre pour une science.

Il est touchant de voir, dans nos universités, tous ces pédagogues qui jouent aux scientifiques. Mais il est désolant de voir les travaux auxquels ils astreignent leurs étudiants, non moins que les textes qu'ils les contraignent à lire.

Il est devenu acceptable que les technocrates du ministère de l'Éducation n'aient pas d'expérience pédagogique, et je sais tel sous-ministre qui en dirigeait naguère les destinées sans jamais avoir enseigné. La pédagogie serait-elle devenue chose trop importante pour la laisser aux pédagogues ?

Par ailleurs, la pédagogie, réfugiée dans l'université, peut désormais se dispenser de la longue pratique qui conduit à la maîtrise de l'art. Les sciences de l'éducation l'en ont soulagée, paraît-il.