

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 45/1954 (1954)

Artikel: L'enseignement universitaire des sciences de l'éducation en France et la formation pédagogique des maîtres

Autor: Debesse, Maurice

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114232>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

PREMIÈRE PARTIE

L'enseignement universitaire des sciences de l'éducation en France et la formation pédagogique des maîtres¹

Au mois de septembre 1953, un *Congrès international de l'enseignement universitaire des Sciences pédagogiques* s'est réuni à Gand, et l'on a pu constater en écoutant les rapporteurs, comme au cours des débats, que l'une des principales questions qui retiennent l'attention est celle du rôle des Universités dans la préparation pédagogique des éducateurs, et plus particulièrement des professeurs de l'enseignement secondaire.

A cet égard, la situation de la France est assez curieuse. D'une part, en effet, nos Universités n'interviennent guère jusqu'ici dans la formation pédagogique des maîtres (à la différence de ce qui se fait dans d'autres pays, en Suisse par exemple), et cela bien que l'enseignement des sciences pédagogiques s'y développe, surtout depuis quelques années. D'autre part chacun des grands services français de l'Education nationale attache une importance accrue à la préparation professionnelle de ses maîtres, les formules adoptées autrefois sont modifiées, on crée de nouveaux organismes. Tout un mouvement, depuis la dernière guerre, s'amorce en faveur de la formation pédagogique. C'est cette situation que je voudrais analyser et tenter d'expliquer, en fonction de l'Enseignement supérieur des Sciences de l'éducation. Il faudra préciser dans quelles conditions s'est développé cet enseignement, ce qu'est son organisation aujourd'hui, les charges qu'il assume déjà et celles qu'on pourrait, qu'on devrait lui confier à l'avenir dans la formation des éducateurs. Je m'appuierai pour cela sur le Rapport que j'ai présenté au Congrès de Gand.

* * *

¹ Conférence faite à l'Université de Lausanne, le 30 octobre 1953.

A la différence de ce qui s'observe pour nombre d'institutions françaises, il n'existe pas en France un système d'enseignement universitaire des sciences de l'éducation logiquement étagé, rationnellement distribué, mais plutôt de multiples édifices d'importance inégale, se doublant parfois, d'autres fois ne communiquant que par des escaliers dérobés. Cette complexité est un fait assez piquant à constater dans un pays auquel on reconnaît d'ordinaire, pour l'en critiquer parfois, le goût profond des ordonnances régulières. Complexité accrue du fait qu'il existe 17 Universités d'Etat, auxquelles s'ajoutent 7 Facultés ou Instituts libres, les uns catholiques, les autres protestants. Une telle variété a ses avantages. Elle favorise les initiatives. On ne risque pas ici d'être entravé par des traditions pesantes, ni de tomber dans la répétition d'un modèle uniforme, d'une Université à l'autre. Mais il est certain, en revanche, qu'un effort de coordination s'impose, afin d'accroître l'efficacité du travail.

Le second trait apparent qu'il convient de souligner, c'est que les Sciences pédagogiques font encore un peu figure de parent pauvre au sein de l'enseignement supérieur français, si l'on compare leur place à celle que certains pays leur accordent, ou à celle d'autres disciplines dans nos propres Universités. Quelle que soit la valeur des résultats déjà obtenus et des efforts nouveaux récemment entrepris, il y a encore un écart sensible entre ce qui existe et ce qu'on peut tenir pour souhaitable sans ambition excessive.

En fait, la situation de cet enseignement est meilleure qu'il ne paraît au premier abord. Il existe en effet et jusque dans l'Enseignement supérieur de nombreux et importants centres d'études pédagogiques qui ne dépendent pas des Universités mais qui leur sont très étroitement liés par leur genre d'activité ou même par leur personnel. On ne saurait donc donner une idée de l'état de chose actuel sans en tenir compte. Tel est le cas de l'Institut national d'orientation professionnelle à Paris et de son frère cadet à Marseille, qui relèvent de l'Enseignement technique ; des Laboratoires de psychologie de l'enfant qui dépendent de l'Ecole pratique des Hautes Etudes, elle-même établissement d'Enseignement supérieur ; du Centre national de documentation pédagogique, successeur de l'ancien Musée pédagogique, et qui vient d'organiser un service de la recherche pédagogique ; du Centre international de pédagogie de Sèvres, créé par l'Enseignement du Second degré, etc. Sans compter les Ecoles normales appartenant à l'Enseignement du Premier degré, et les Centres pédagogiques régionaux, récemment institués par l'Enseignement du Second degré.

* * *

Si l'on veut comprendre la complexité et l'insuffisance relative de notre enseignement universitaire des Sciences de l'éducation, il faut

recourir à l'histoire. On s'aperçoit alors que toute une série de causes ont agi, qui expliquent la situation actuelle.

La première et la plus générale, c'est que la structure de l'Enseignement supérieur français n'est pas simple. Il se partage entre les Universités qui sont nées au moyen âge et les grandes écoles créées à partir de la Révolution de 1789. D'autres pays que le nôtre connaissent un dualisme analogue, mais en France il est particulièrement marqué. Il ne faut pas perdre de vue que les Universités ont été supprimées à la fin du XVIII^e siècle, par la Révolution. Elles ont bien réapparu dès le Premier Empire sous forme de Facultés, comme l'une des pièces de cet ensemble national et centralisé qu'était « l'Université » napoléonienne et qui du reste a subsisté. Mais c'est seulement sous la III^e République que les Universités ont retrouvé leur nom et une solide organisation. Dans l'intervalle et depuis lors, le nombre des Grandes écoles n'a cessé d'augmenter, limitant le champ d'action des Universités.

Fait capital, et lié au précédent : la formation pédagogique du corps enseignant n'a pas été confiée à nos Universités. Celles-ci préparent les professeurs à la licence, aux concours de l'Agrégation et plus récemment aux Certificats d'aptitude au professorat. Mais c'est l'acquisition d'un savoir spécialisé qu'elles assurent ainsi que l'apprentissage de la recherche dans chaque discipline, et non la préparation pédagogique des professeurs en fonction de la psychologie de l'enfant et de l'étude appliquée des méthodes d'enseignement.

Pourquoi cela ? C'est d'abord que pendant très longtemps la formation pédagogique n'a pas été jugée nécessaire, sauf pour les futurs instituteurs. On répétait volontiers que la vraie pédagogie se moque de la pédagogie, que l'intelligence et le don suffisent. Singulier optimisme ! Comme si le métier de professeur ne comportait pas, de même que tout autre métier, une part de technique et d'apprentissage. Il se peut aussi que, les idées ayant changé, le pouvoir central ait manqué d'enthousiasme le moment venu à l'idée de confier pareille tâche aux Universités parfois frondeuses. Mais il faut reconnaître que celles-ci, de leur côté, ont montré peu d'intérêt jusqu'à présent pour cette partie de la formation professionnelle du corps enseignant.

Le résultat est que la direction de chaque enseignement a organisé, pour son propre compte, la préparation pédagogique de ses maîtres. L'Enseignement primaire, devenu Enseignement du Premier degré, le fait depuis plus d'un siècle dans ses Ecoles normales ; l'Enseignement technique, depuis quelques années, dans ses Ecoles normales nationales d'apprentissage. Les éducateurs spécialisés, destinés à la rééducation des enfants inadaptés ou délinquants ont maintenant leurs Ecoles de formation. Enfin, l'Enseignement secondaire, aujourd'hui Enseignement du Second degré, qui était demeuré longtemps réticent et qui s'était contenté d'exiger des futurs agrégés un stage pédagogique

insuffisant, vient d'organiser en 1952 cette préparation pour les candidats aux Certificats d'aptitude au professorat, dans ses Centres pédagogiques régionaux.

Examinons de plus près le fonctionnement actuel de chacun de ces organismes.

Depuis la guerre, les *Ecoles normales* françaises préparent, durant les trois premières années d'études, aux deux parties du baccalauréat comme les lycées et collèges. La formation professionnelle occupe ensuite une année, et dans certaines Ecoles normales de grandes villes deux années, après le baccalauréat. Le programme d'enseignement des sciences de l'éducation comprend par semaine 3 h. de psychologie de l'enfant, dont 1 h. de tests et d'expériences ; 2 h. de pédagogie générale ; 9 h. de pédagogie spéciale des divers enseignements ; 1 h. d'histoire de l'éducation ; 1 h. de morale professionnelle ; 1 h. de législation scolaire. Quant à la formation pratique, elle consiste en 3 mois de stage dans une école, à raison d'un mois par trimestre, en leçons-modèles faites à l'Ecole annexe et en plusieurs stages d'éducation physique, de moniteurs pour colonies de vacances, etc. Lorsqu'il existe deux années de formation professionnelle, les élèves-maîtres étudient en outre un programme de sociologie, et font des stages plus spécialisés. Tous les enseignements sont donnés à l'Ecole normale. Officiellement, aucune liaison n'existe avec les Universités, alors qu'en Angleterre par exemple depuis 1944, ces relations se sont multipliées et que les professeurs d'Ecole normale établissent leurs programmes pédagogiques d'accord avec les professeurs de l'Université voisine. Quant aux E.N.S. de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses qui formaient autrefois les professeurs d'Ecole normale et d'Ecole primaire supérieure, elles préparent aujourd'hui aux Certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement du Second degré (C.A.P.E.S.) ainsi qu'à l'agrégation. L'enseignement des sciences de l'éducation continue à y être représenté, mais il se donne surtout à l'Ecole, et non à la Faculté.

Les *Ecole normale nationale d'apprentissage*, nées après la dernière guerre, fonctionnent actuellement à Paris, Lyon, Toulouse et Nantes. Elles forment les professeurs des Centres d'apprentissage qui se sont multipliés depuis une quinzaine d'années et qui reçoivent pendant 3 ans les adolescents et les adolescentes sortant de l'école primaire et se destinant aux métiers industriels et commerciaux. Les Centres d'apprentissage accueillent donc une partie de la jeunesse dont l'éducation avait été singulièrement négligée jusqu'à présent. Leur développement brusque et récent constitue sans doute le fait le plus important dans l'histoire de l'enseignement français, depuis l'impulsion donnée à l'enseignement primaire par les lois Jules Ferry. Dans les Ecoles normales nationales professionnelles, (E.N.N.A.) les futurs professeurs des Centres d'apprentissage, professeurs d'enseignement général et professeurs techniques d'atelier, suivent un

enseignement psychopédagogique et font des stages dans des Centres d'application. Une pédagogie technique s'y élabore. Au début, il a fallu un peu improviser, et on est loin encore d'avoir résolu tous les problèmes. Il faut souhaiter qu'on parvienne à créer des méthodes d'enseignement et d'éducation qui soient adaptées aux métiers qu'on apprend dans les Centres, et surtout à ces adolescents encore bien mal connus au point de vue psychologique que sont les apprentis.

Les *Ecoles de formation d'éducateurs spécialisés* sont, elles aussi, toutes récentes. Elles ont été créées par les Associations régionales pour la sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence qui dépendent, non du Ministère de l'Education nationale, mais du Ministère de la Santé et de la Population. On en compte cinq aujourd'hui : celles de Montesson pour la région parisienne, de Lyon, de Strasbourg, de Montpellier et de Toulouse. Les études durent deux ans, le programme varie beaucoup suivant les écoles mais il fait toujours une grande place à la biologie, à l'hygiène, à la psychologie et à la pédagogie de l'enfance inadaptée. Les élèves font de longs stages dans les établissements d'infirmités, de caractériels, dans les centres d'observation de jeunes délinquants, etc., où ils seront chargés d'assurer l'éducation des enfants en dehors des heures de classe et des heures d'atelier. Les éducateurs spécialisés n'ont pas encore de statut national, la question est à l'étude et sera sans doute bientôt réglée. Dans les Ecoles de formation, l'enseignement est donné, pour une large part, par les professeurs de Faculté ; mais c'est là un simple état de fait, et aucun texte n'a précisé jusqu'ici le rôle des Universités dans ces écoles.

Créés en 1952, les *Centres pédagogiques régionaux* font figure de benjamins dans la famille de nos institutions scolaires. Ils représentent un progrès considérable. Pour la première fois en France, l'Enseignement secondaire s'est résolu à donner une préparation professionnelle efficace à ses professeurs. Les Centres reçoivent les futurs professeurs de lycée et de collège, à l'exception de ceux qui préparent directement l'agrégation. Ces derniers continuent en effet à suivre le stage pédagogique traditionnel composé de quelques conférences données par les professeurs d'Université (c'est le stage théorique) et de quatre semaines de stage pratique durant lesquelles ils font la classe dans un lycée, sous la direction d'un professeur de l'Enseignement du second degré, désigné comme Conseiller pédagogique. Par contre, ceux qui préparent, après la licence, le C.A.P.E.S. passent d'abord un examen de connaissances qui se prépare, comme l'agrégation, dans les Universités ; c'est la première partie de ce certificat d'aptitude. Puis ils préparent la deuxième partie qui, elle, est pratique, en accomplissant un stage professionnel d'un an dans les Centres pédagogiques régionaux. Pendant ce temps, ils suivent des conférences concernant l'organisation de l'enseignement, leurs disciplines respectives et enfin la psychologie. Ils font des visites d'établissements scolaires. L'essentiel

de leur temps est occupé par plusieurs stages qu'ils accomplissent dans un lycée ou un collège : ils font des leçons, corrigent des devoirs sous la direction d'un professeur conseiller pédagogique.

Les Centres sont dirigés soit par un professeur de Faculté, soit par un inspecteur d'Académie. Mais les Universités n'ont jusqu'ici à peu près aucune place dans la formation des stagiaires. Si extraordinaire que cela puisse paraître, les professeurs de l'Enseignement supérieur n'interviennent dans l'enseignement des Centres que pour donner les 6 ou 7 conférences psychopédagogiques prévues au programme. Encore peut-on faire appel pour cela à d'autres spécialistes.

On voit donc que si la formation professionnelle des éducateurs français est de plus en plus assurée, cette formation se fait plus ou moins en dehors des Universités. Elle dépend de chaque Direction nationale de l'enseignement qui s'emploie à la réaliser par ses propres moyens. Cette tendance au travail cloisonné, ce *Fara da se* pédagogique sont bien, si l'on veut, un signe de vitalité des différents services de l'Education nationale. Mais, outre les inconvénients qu'on devine, ils ont pour résultat de priver nos Universités d'une de leurs fonctions, et d'y rendre plus malaisé le développement de l'enseignement et de la recherche pédagogiques.

Dans ces conditions il est assez aisé de comprendre pourquoi, faute de besoins pratiques immédiats et de points d'application obligés, il ne s'est pas constitué en France une forte tradition universitaire des sciences de l'éducation. Ajoutez à cela que l'éducation elle-même est loin d'avoir auprès du Français moyen le prestige qu'elle a par exemple en Suisse ou aux Etats-Unis. Quant à la pédagogie proprement dite, elle a souffert plus qu'ailleurs de préjugés tenaces et d'un dédain, qui, justifié au temps de Montaigne, paraît aujourd'hui quelque peu anachronique.

* * *

En dépit des conditions défavorables que nous venons d'analyser, l'enseignement des sciences de l'éducation a pris place, grâce à quelques pionniers, dans certaines de nos Facultés de lettres, et cela dès le début du siècle. Il suffit de rappeler les noms de F. Buisson puis d'E. Durkheim à Paris, de P. Lapie à Bordeaux, de Chabot à Lyon et de Delvollé à Toulouse. En même temps, deux recteurs d'académie, G. Compayré et J. Payot apportaient une contribution importante, le premier à l'histoire des doctrines pédagogiques, le second aux problèmes de l'éducation morale. Le développement de la psychologie de l'enfant en France et dans le monde est lié au nom d'A. Binet qui, sans être nommé professeur de Faculté, dirigea avec éclat le Laboratoire de psychologie de la Sorbonne, mit sur pied son Echelle métrique de l'intelligence et fut l'un des créateurs de la pédagogie expérimentale.

Tous faisaient figure de novateurs. Professeurs de philosophie pour la plupart, ils partageaient leur temps entre les sciences de l'éducation et d'autres disciplines. P. Lapie qui, dans un ouvrage collectif paru en 1915 et intitulé *la Science française*, consacre son étude à « La science de l'éducation », retrace l'évolution de la pédagogie à partir de la Renaissance dans ses doctrines et dans ses institutions, mais il ne dit rien de l'enseignement supérieur des sciences de l'éducation à la veille de la guerre 1914-18 : c'est qu'à ce moment il n'y avait pas encore sans doute un enseignement de ce genre vraiment organisé.

C'est entre les deux conflits mondiaux qu'à l'imitation de la Sorbonne la plupart des Universités françaises firent peu à peu une place, bien modeste encore, mais mieux définie à ces études, en organisant un enseignement de la psychologie pédagogique, sanctionné le plus souvent par un Certificat de licence libre, en particulier le Certificat d'études supérieures de psychologie de l'enfant et de pédagogie. Son développement ne faisait que traduire l'intérêt croissant qui se manifestait en France comme ailleurs pour les problèmes de l'éducation étudiés sous un jour nouveau, celui des sciences humaines et plus spécialement de la psychologie. Binet et Durkheim étaient morts prématûrement, mais H. Wallon à Paris, R. Hubert à Lille, M. Foucault à Montpellier, G. Richard à Bordeaux, J. Bourjade à Lyon continuèrent brillamment l'œuvre de leurs devanciers.

A Paris surtout les recherches s'organisèrent, plus vite même que l'enseignement, sous l'impulsion d'H. Wallon à la Sorbonne puis au Collège de France, d'H. Piéron qui, à l'Ecole pratique des Hautes Etudes et à l'I.N.O.P., stimula les études expérimentales, et de P. Guillaume qui succéda à la Sorbonne à H. Wallon. Je voudrais évoquer un instant cette période des années 1925, que j'ai connue comme étudiant. Au sortir d'un cours de psychologie d'H. Delacroix sur le langage, l'art ou la foi, j'allais écouter H. Wallon parler de la biopsychologie du jeune enfant, de la vie émotive du nourrisson et des origines du caractère. Puis je me rendais au cours de pédagogie que P. Fauconnet, disciple de Durkheim, éclairait des lumières de la sociologie et de l'histoire. De ces maîtres dont j'ai reçu l'enseignement, deux ont disparu, mais le troisième, H. Wallon demeure dans son active retraite le chef incontesté de la psychologie de l'enfant en France. Qu'il me soit permis d'exprimer à tous l'hommage de ma gratitude. Un intérêt d'ardente curiosité rassemblait ainsi chaque jeudi à la Sorbonne des auditoires de jeunes éducateurs venus parfois de très loin. Les moyens de l'enseignement étaient encore bien limités, si on les compare à ceux d'aujourd'hui : des cours, quelques exposés d'étudiants, quelques séances au Laboratoire de psychologie qui n'étaient même pas obligatoires. Mais on y découvrait une science toute jeune encore, riche de promesses, celle de l'enfant, et la pédagogie prenait du même coup un nouveau visage.

Un profond changement d'orientation des études dans ce domaine, qui avait commencé au début du siècle, s'accentua rapidement en France à cette époque : les sciences de l'éducation s'écartèrent de l'érudition pour se rapprocher de l'expérience. Rien ne souligne mieux cette évolution que le développement de la psychologie de l'enfant appuyée sur des méthodes expérimentales, et le déclin progressif des recherches dans le domaine de l'histoire pédagogique.

Durant cette période de l'entre-deux-guerres, les psychopédagogues et sociopédagogues de nos Universités ont joué un rôle grandissant, surtout parmi les instituteurs. Leur enseignement a favorisé la diffusion du mouvement d'Education nouvelle, ainsi qu'en témoigne l'action de R. Hubert dans la région du Nord. Mais il n'y a pas eu, dans nos Facultés, de créateur d'une méthode nouvelle d'enseignement. C'est pourquoi ce que l'on peut considérer comme l'apport, à ce moment, de la France aux techniques pédagogiques de l'Education nouvelle, en particulier le travail libre par groupes de R. Cousinet, les coopératives scolaires de Profit, l'imprimerie à l'école de Freinet, s'est élaboré en dehors des Universités.

Le nombre et l'importance de ces enseignements ont sensiblement grandi depuis 1945, ainsi qu'en témoigne l'enquête faite à ma demande cette année auprès des 17 Universités par la direction de l'Enseignement supérieur. Les réponses au questionnaire qui leur avait été envoyé montrent que toutes les Universités françaises ont en 1953 un enseignement relatif aux sciences de l'éducation. Son importance est très variable il est vrai. Dans les cas les plus favorables, il se subdivise en plusieurs branches, dispose d'un laboratoire bien équipé, et d'une bibliothèque spéciale, comprend à côté de l'enseignement magistral plusieurs heures de travaux pratiques chaque semaine, des stages d'application variés, et il permet de préparer à divers examens ou diplômes. Dans le cas le plus défavorable, unique heureusement, il se réduit à une heure de cours hebdomadaire. Mais il est réconfortant de constater que partout maintenant l'intérêt s'est éveillé, que de nouveaux foyers d'études s'allument, et que les sciences pédagogiques sont représentées dans les programmes de toutes nos Universités.

Ces études sont, en France plus qu'ailleurs, groupées essentiellement autour de la psychologie de l'enfant. Cette primauté s'explique par l'évolution générale des conceptions pédagogiques et montre le prix que l'on attache de plus en plus à la connaissance de l'enfant en vue d'une meilleure éducation. On peut distinguer plusieurs directions importantes dans l'enseignement comme dans la recherche à l'heure actuelle. L'étude génétique ou évolutive de l'enfant et de l'adolescent demeure le domaine préféré des psychologues français. Mais les travaux psychométriques appuyés sur les tests, et portant sur les problèmes de l'orientation professionnelle puis de l'orientation scolaire, se multiplient. La psychologie des caractères d'enfants se

développe, inspirée surtout par la caractérologie de Heymans et de Le Senne. Enfin, l'influence de la psychanalyse se fait largement sentir, ainsi que celle plus récente des *Social Sciences*, tout particulièrement en ce qui concerne l'étude et le traitement des jeunes inadaptés qui ont donné naissance aux consultations des Centres psychopédagogiques.

Nous retrouvons dans ces tendances une partie du programme qu'Edouard Claparède assignait, dès 1912, aux Sciences de l'éducation dans l'une de ses études retentissantes qu'on vient de réunir en un volume¹, sous le titre de la plus célèbre d'entre elles : *L'éducation sur mesure*. Il manque toutefois l'enseignement pédagogique le plus ancien, celui de la didactique, qui à ma connaissance n'a jamais fait officiellement l'objet d'une étude dans nos Universités depuis leur reconstitution, et qui plus que tout autre a été et demeure l'objet de préjugés défavorables. A vrai dire, il n'est pas malgré tout totalement absent, puisque l'examen des méthodes d'éducation nouvelle est prévu dans la plupart des programmes du Certificat de psychologie de l'enfant et de pédagogie.

L'intérêt grandissant et justifié qu'on témoigne à la psychologie pédagogique a pour contrepartie des lacunes et certains abandons regrettables. C'est ainsi qu'au pays de Compayré la place de l'histoire de l'éducation est à présent des plus réduites : quatre Universités sur seize la mentionnent parmi leurs programmes d'enseignement, dans l'enquête à laquelle j'ai fait allusion, encore s'agit-il tout au plus d'un cours semestriel. Les spécialistes sont rares. Nous manquons encore de traductions d'ouvrages importants de pédagogues étrangers comme Froebel, entre beaucoup d'autres. Sans l'effort récent de la Suisse romande, le public de langue française pourrait à peine aborder les œuvres de Pestalozzi. Nous manquons même d'études approfondies et surtout d'études récentes concernant bon nombre de nos écrivains pédagogues, si l'on met à part Montaigne et Rousseau. Un véritable renouveau s'impose². Au pays de Binet, la pédagogie expérimentale intéresse seulement cinq Universités, et les travaux qu'elle suscite sont peu nombreux. Nous n'avons encore rien d'analogique au Laboratoire de pédagogie expérimentale créé à Genève par R. Dottrens ou à celui de Louvain que dirige R. Buyse. Cependant, il faut signaler un mouvement d'intérêt renaissant en sa faveur : le premier Colloque de pédagogie expérimentale des pays de langue française s'est tenu à Lyon en 1953, le second aura lieu au début de 1954 dans la banlieue parisienne, à l'E.N.S. de Saint-Cloud, et, à la demande de son service de la Recherche pédagogique, le Centre national de documentation pédagogique vient de décider la publication d'un Bulletin périodique destiné à

¹ Précédé d'une étude de Louis Meylan sur l'éducation fonctionnelle.

² V. M. DEBESSE : *Pour un réveil des études dans le domaine de l'histoire de l'éducation*. (« L'Education nationale », N° du 23 avril 1953.)

servir d'instrument de liaison entre les chercheurs. Enfin, au pays de Jullien qui fut le précurseur de l'éducation comparée, cette étude ne fait encore l'objet d'aucun enseignement suivi en France, alors qu'elle a conquis une place importante dans les Universités anglo-saxonnes.

La création de la licence de psychologie en 1947 a contribué à l'affermissement de l'enseignement des Sciences pédagogiques qui demeurait parfois précaire. Cette licence comprend en effet un certificat spécialisé de psychologie de l'enfant et de pédagogie, et un certificat de psychologie de la vie sociale qui permet d'approfondir l'étude du milieu scolaire et du milieu familial, ainsi que celle des méthodes psychotechniques. Elle n'était d'abord préparée que par de rares Universités mais, l'émulation jouant, d'autres ont suivi le mouvement, ce qui a favorisé le renforcement des études psychopédagogiques là où elles étaient insuffisantes. Cet examen ne peut toutefois sanctionner à lui seul les multiples disciplines des Sciences de l'éducation. C'est pourquoi huit de nos Universités ont déjà créé des diplômes plus techniques qui le complètent. D'autres innovations sont en projet.

Le fait que, de par l'organisation des examens, les études pédagogiques soient devenues partie intégrante de la formation des psychologues tend à renforcer la prépondérance de la psychologie de l'enfant, et peut-être aussi à freiner le développement de tout ce qui, dans ces études, n'est pas lié directement à la psychologie. Nous n'avons pas chez nous, de grades spéciaux tels que la licence ou le doctorat de pédagogie, non plus du reste que d'agrégation de pédagogie. Faut-il le regretter ? Nos professeurs d'Ecole normale et nos inspecteurs de l'Enseignement ne sont nullement tenus de posséder le Certificat de psychologie de l'enfant, si modeste qu'il nous paraisse...

Après la Licence de psychologie qui demande deux et souvent trois années d'études, ceux de nos étudiants qui s'intéressent plus spécialement aux Sciences de l'éducation préparent, comme leurs camarades philosophes, le diplôme d'Etudes supérieures de philosophie, mais sur un sujet de psychologie de l'enfant ou de pédagogie : c'est leur première recherche personnelle importante. Puis vient, pour les meilleurs, la préparation du doctorat d'Université ou du doctorat ès lettres que le Centre national de la recherche scientifique soutient par des subventions et par la prise en charge de certains jeunes chercheurs.

Le nombre des étudiants qui suivent ces enseignements a grandi rapidement, surtout à Paris, et le brusque afflux des candidats pose avec acuité le problème des débouchés, d'autant plus que la Licence de psychologie n'est pas une licence d'enseignement. Par contre, à Strasbourg, les offres d'emploi l'emportent jusqu'ici sur les demandes. Nos étudiants se répartissent en plusieurs groupes : certains veulent se diriger avec leur licence vers la rééducation, la psychotechnique, les services sociaux ; d'autres plus âgés ont déjà une formation ou une profession et désirent se spécialiser dans la psychiatrie infantile, les

tribunaux d'enfants, la psychologie scolaire, l'inspection d'enseignement primaire, etc. Enfin bon nombre d'éducateurs, surtout des instituteurs, viennent comme autrefois à la Faculté acquérir ou compléter volontairement une culture psychopédagogique qu'ils jugent nécessaire à leur profession, mais s'ils n'ont pas suivi l'année de propédeutique organisée dans nos Facultés de lettres depuis 1948, ils ne peuvent plus devenir licenciés. Pour la plupart, nos étudiants cherchent donc à se créer une situation, ils sont pressés de gagner leur vie, ils demandent un emploi après leur licence, aussi le nombre des chercheurs demeure faible, d'autant plus que parmi ces licenciés de psychologie beaucoup ne s'occuperont plus directement des sciences de l'éducation.

L'organisation elle-même des enseignements surprend souvent les étrangers. Il n'existe jusqu'ici que deux chaires spécialisées, toutes deux réservées à la psychologie pédagogique, la première à Paris, renforcée par un cours de pédagogie et par une partie des activités de l'Institut de psychologie, la seconde à Strasbourg où, en outre, l'enseignement de l'autre chaire de psychologie fait une large place aux problèmes psychopathologiques de l'enfance. La création d'une troisième chaire de psychologie pédagogique vient d'être décidée à Bordeaux. Dans les autres Universités, c'est l'un des professeurs de la section de philosophie, le professeur de psychologie le plus souvent, qui consacre une partie de son enseignement aux sciences de l'éducation, aidé d'un ou de plusieurs chargés de cours, ou encore on fait appel uniquement à des chargés de cours. Rien de comparable, on le voit, avec ce qui existe dans certains autres pays. Je pense en particulier aux Universités suisses, belges et hollandaises, ou encore à l'Université de Londres qui dispose à elle seule de cinq chaires spécialisées : Philosophie de l'éducation, Psychologie de l'enfant, Sociologie de l'éducation, Histoire de l'éducation, Education comparée.

Depuis quelques années, une très heureuse innovation a fait de rapides progrès : les Universités françaises créent des Centres ou des Instituts spécialisés qui rassemblent et coordonnent des enseignements de même nature, c'est déjà le cas pour huit d'entre elles, tandis qu'à Strasbourg où toute la Faculté est organisée en instituts, c'est l'Institut de psychologie qui groupe tout ce qui intéresse les sciences de l'éducation. Ces organismes nouveaux dont le nom, le statut et les enseignements varient d'une Université à l'autre, ont l'avantage d'avoir une organisation plus simple que celle des Facultés. Ils disposent de ressources propres et peuvent faire appel à des spécialistes même s'ils ne font pas partie de l'Enseignement supérieur. Ils délivrent des diplômes distincts des grades universitaires et adaptés à des besoins précis. Certains sont des Instituts d'université réunissant le concours de plusieurs Facultés (lettres, sciences, médecine). L'Institut de psychologie de l'Université de Paris est le plus ancien et le plus important, mais c'est en province que l'on trouve des Instituts uni-

quement spécialisés dans les sciences de l'éducation : à Montpellier, l'Institut de psychopédagogie médicosociale, et à Lyon, l'Ecole pratique de psychologie et de pédagogie.

A cette organisation déjà complexe il convient d'ajouter ce qu'on pourrait appeler un enseignement péri-universitaire auquel les professeurs de l'Enseignement supérieur apportent leur concours : Ecoles de parents, Cercles d'études de l'enfant, Groupements d'éducation nouvelle, etc.

* * *

Telle est, me semble-t-il, dans ses grandes lignes, la situation actuelle de l'Enseignement supérieur français des sciences de l'éducation. Ce qui frappe, c'est le nombre des créations toutes récentes. Un mouvement va s'intensifiant à Paris et en province, riche d'initiatives et de promesses. Dès maintenant, on peut compter à l'actif de cet enseignement des résultats importants. Il ne se borne pas en effet à former des étudiants, à entreprendre des recherches et à publier des travaux. Son influence et les idées qu'il a répandues ont trouvé leur expression dans le rapport de la Commission Langevin-Wallon pour la réforme de l'enseignement. On peut affirmer qu'il a contribué indirectement mais efficacement à la création dans les lycées français des Classes nouvelles, expérience pédagogique passionnante dont on est loin encore de pouvoir mesurer les lointains retentissements ; à celle des Classes de réadaptation ouvertes plus récemment à Paris et à Strasbourg et qui, en accord avec les consultations des Centres psychopédagogiques, accueillent les élèves inadaptés des lycées et collèges ; à celle, enfin, des psychologues scolaires qui apportent leur concours à l'Enseignement du second et du premier degré dans la région de Paris, de Lyon, de Grenoble.

C'est là, pour cet enseignement, un premier bilan fort encourageant, surtout si l'on pense à la faiblesse des moyens matériels dont il dispose. La question est maintenant de savoir s'il répond pleinement aux besoins et sinon quelles améliorations paraissent les plus urgentes.

J'ai déjà eu l'occasion de signaler au passage certaines insuffisances. L'enquête faite auprès des Universités françaises montre également que la plupart d'entre elles souhaitent un renforcement des études et formulent des suggestions. Elles voudraient des enseignements plus spécialisés et une formation plus technique des étudiants. Certaines demandent des laboratoires d'enseignement, la création de postes de chefs de travaux pratiques comme dans les Facultés des sciences, d'autres aimeraient disposer d'une école et d'un lycée d'application, annexés à l'Université, pour assurer les stages des étudiants, comme cela existe auprès des Ecoles normales. En marge du Congrès de Gand, les professeurs français d'Université qui assistaient à cette réunion

internationale ont émis le vœu que de nouveaux postes soient créés dans les Facultés et les Instituts spécialisés. Il nous faudrait de nouvelles chaires de Psychologie pédagogique, puisque c'est là que les besoins sont les plus pressants, complétées par une ou plusieurs chaires de Pédagogie expérimentale. Mais il est indispensable aussi que la France possède au moins une chaire d'Histoire de l'éducation et une chaire d'Education comparée.

L'avenir de l'enseignement des Sciences pédagogiques dans les Universités françaises ne dépend pas seulement des améliorations reconnues nécessaires. Il dépend surtout du rôle que cet enseignement doit assumer au sein de la communauté nationale.

Là comme dans les autres domaines de l'activité de l'esprit les Universités ont pour mission d'animer et de conduire les recherches, et d'en répandre les résultats par leur enseignement. Elles contribueront ainsi d'une manière efficace au progrès de l'éducation et plus particulièrement à cette réforme des institutions scolaires et des méthodes pédagogiques que notre temps s'efforce de réaliser pour répondre à l'évolution de la civilisation.

Sur le principe, l'accord est aisé. Mais pratiquement, quelle est la difficulté majeure pour des études universitaires de ce genre ? C'est, je crois, qu'elles risquent toujours de ne pas avoir un contact suffisant avec la vie du pays. Tout enseignement universitaire, il est vrai, court ce danger. Sa situation par rapport aux autres enseignements et surtout aux activités économiques et sociales, son souci d'indépendance et d'objectivité auquel il attache à juste titre tant de prix contribuent à l'isoler. En suivant cette pente, les Universités, au lieu d'être l'un des grands corps de l'activité nationale, ne seraient plus alors qu'un grand corps dans l'activité nationale. Mais la difficulté est particulièrement grave lorsqu'il s'agit des sciences pédagogiques : celles-ci ne sont-elles pas, en effet, le type même des sciences appliquées ? Il y a donc un équilibre toujours fragile, toujours menacé, qu'il faut maintenir entre le travail désintéressé, et les exigences du corps social, un effort incessant à faire pour assurer une liaison étroite entre ce que nous enseignons et tous ceux qui participent au travail d'éducation dans le pays.

Comment, demain, l'Enseignement universitaire français peut-il écarter cette difficulté ? Deux moyens au moins, à mon sens, le lui permettent.

Le premier est de relier encore davantage le travail qui se fait à la Faculté avec celui des services qui, sans appartenir à un organisme d'enseignement proprement dit, appliquent les résultats des sciences pédagogiques. Cette collaboration est particulièrement souhaitable avec les services d'Orientation professionnelle, et demain avec ceux de l'Orientation scolaire, avec ceux de la Jeunesse et des Sports, avec les psychologues scolaires, avec les Centres d'observation des

jeunes délinquants, les consultations des Centres psychopédagogiques pour enfants et adolescents inadaptés, et d'une façon générale avec tous les organismes qui participent à l'hygiène mentale entendue au sens le plus large. Mais elle ne peut être laissée purement et simplement à la bonne volonté de chacun, il faut l'instituer, l'appuyer sur des textes précis, afin qu'elle entre peu à peu dans la pratique quotidienne.

Le second moyen, plus important encore, est de faire participer directement nos Universités à la préparation pédagogique du corps enseignant du second et même du premier degré. Une telle suggestion peut, je le sais, heurter bien des habitudes et quelques préjugés, et je ne saurais en discuter longuement ici. Qu'il me suffise d'exprimer ma conviction que cette participation limitée est non seulement souhaitable, mais qu'elle est parfaitement réalisable d'une manière progressive. Bien des pays déjà ont confié à leurs Universités la formation pédagogique des professeurs de l'Enseignement du second degré. C'est chose faite en Grande-Bretagne, en Autriche, au Portugal, dans une partie de l'Allemagne, dans certains cantons suisses, etc. En France, la création des Centres pédagogiques régionaux doit permettre d'associer aussi les Facultés à cette préparation, et de susciter chez elle un mouvement de recherches psychopédagogiques d'autant plus intense qu'il répondra de ce fait à un besoin pratique immédiat.

On voit donc que, s'il faut souhaiter que nos Universités intensifient encore leur effort en faveur de l'enseignement des Sciences de l'éducation, cela pose des problèmes qu'elles ne peuvent résoudre à elles seules. Il dépend des pouvoirs publics français de donner à cet enseignement, avec des moyens accrus en personnel et en matériel, une fonction précise dans la formation pédagogique des éducateurs, afin d'étendre son rayonnement.

* * *

J'ai tenté de montrer ce qu'est à l'heure actuelle l'enseignement des Sciences pédagogiques dans les Universités françaises et de préciser le rôle qu'il joue aujourd'hui et celui qu'il pourrait avoir demain. En terminant, je voudrais le situer par rapport à ce qui existe dans d'autres pays que le mien.

Le Congrès de Gand a permis de distinguer à cet égard, en dépit de la variété et de la souplesse des formules adoptées par les vingt-huit Etats qui étaient représentés, deux grandes tendances : tandis que les pays de l'Europe méditerranéenne, Espagne, Italie, etc., représentent la tendance philosophique et normative traditionnelle, ceux de l'Europe du Nord-Ouest et certains pays de l'Europe centrale donnent la primauté aux études expérimentales. En France, bien que les Sciences de l'éducation gravitent, nous l'avons vu, autour

de la psychologie de l'enfant, il semble que les deux tendances s'équilibrent, parce que la tradition philosophique demeure très forte dans notre enseignement universitaire.

Je crois que c'est là un équilibre heureux et naturel. Car, pour peu qu'on y réfléchisse, il me paraît correspondre à ce fait fondamental que la pédagogie, elle aussi, est faite de deux éléments. Le premier est constitué par les données scientifiques que lui fournissent les sciences de l'homme, c'est-à-dire la psychologie, et aussi la biologie et la sociologie. Mais ces données elles-mêmes ne sont pas tout. Elles n'apportent que les bases expérimentales de l'édifice pédagogique. Toute éducation suppose et requiert un but, des fins ; en d'autres termes, elle s'appuie sur une certaine conception de l'homme et, disons le mot, sur une philosophie. Tel est le second fondement de l'éducation, tout aussi nécessaire que le premier : ce qu'on peut appeler, en face des données scientifiques, les visées de valeur. Chacun des deux ordres d'études a donc sa place dans un enseignement universitaire, et l'éducateur a besoin, dans sa formation, de ces deux éléments : c'est la condition indispensable pour réaliser, en lui-même d'abord, un accord harmonieux. C'est aussi la condition pour qu'il réalise à son tour, chez l'enfant qu'il a mission d'élever, cet équilibre entre l'esprit scientifique et la vie morale qui est l'équilibre humain par excellence.

MAURICE DEBESSE.
Professeur à l'Université de Strasbourg.
