

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION EN FRANCE :
Une étude de cas : L'Université de Paris-VIII (ex-Vincennes)

M. DEBEAUVAIS

Université de Paris-VIII

1. La situation nationale

Dans la perspective de l'Éducation comparée, la situation des sciences de l'éducation en France se caractérise par son institution récente (1967), et par son développement rendu difficile par un environnement hostile.

C'est en 1967 que sont institués les diplômes de sciences de l'éducation (licence, maîtrise et doctorat). A partir des chaires de pédagogie rattachées aux Facultés de Lettres, trois universités (Sorbonne, Lyon et Caen) organisent un ensemble d'enseignements correspondant à une spécialisation plus qu'à une discipline autonome. C'est ainsi que la licence est organisée comme une spécialisation de troisième année, après le premier cycle (Diplôme d'études universitaires générales).

Après la révolte des étudiants de Mai 1968 et la loi d'orientation, qui réorganise les universités comme des fédérations "d'Unités d'enseignement et de recherche" (on avait voulu éviter la constitution de Départements, dans un désir de favoriser l'interdisciplinarité), dix universités (sur un total de soixante-cinq) constituent des équipes de sciences de l'éducation. Deux d'entre elles sont des ensembles autonomes : Paris V-Descartes, et Paris VIII-Vincennes; les huit autres (Nanterre, Lyon, Toulouse, Caen, Bordeaux, Grenoble, Aix) sont des sections dans le cadre d'U.E.R. (Unité d'Enseignement et de Recherche) donnant plusieurs formations autres que l'éducation. Une dizaine d'autres universités s'efforcent de créer des équipes de sciences de l'éducation, mais ce développement est freiné, puis stoppé par suite de la politique universitaire mise en œuvre à partir de 1975, qui cherche à limiter l'expansion des effectifs universitaires en supprimant toute nouvelle création de postes.

Depuis 1975, l'effectif des enseignants à plein temps des dix unités dispensant les enseignements de sciences de l'éducation est d'environ une trentaine de professeurs, Maîtres de Conférence et Maîtres-assistants et d'une cinquantaine

d'assistants (1). On peut ajouter deux unités spécialisées, l'U.E.R. de Didactique des disciplines de l'Université de Paris VIII, et l'Institut de recherche d'économie de l'éducation de l'Université de Dijon, ainsi qu'une dizaine d'enseignants spécialisés (historiens, philosophes, psychologues et sociologues) rattachés à des U.E.R. ne délivrant pas de diplômes d'éducation.

Quant aux étudiants préparant ces diplômes de sciences de l'éducation, ils ne dépassent la centaine qu'à Nanterre (140), Paris V (600) et Paris VIII (2.100).

Le bilan quantitatif est donc modeste quand on le place dans un ensemble d'environ 900.000 étudiants et 30.000 enseignants. On peut penser que l'institution des sciences de l'éducation dans les universités n'a pas été la conséquence d'un grand dessein gouvernemental et qu'elle est plutôt due à des initiatives dispersées telles que l'action persévérante de M. DEBESSE à la Sorbonne, de G. MIALARET à Caen, etc.

Après avoir manifesté une indifférence puis une hostilité croissante, le gouvernement avait fini par supprimer en 1980 la plupart des "habilitations" à délivrer les diplômes des sciences de l'éducation, en épargnant la seule Université de Paris VIII, sans même se soucier de donner une explication officielle.

La création récente des sciences de l'éducation dans les universités françaises a entraîné un recrutement assez diversifié : une majorité de "généralistes", le plus souvent des professeurs agrégés de philosophie, conformément à la tradition française qui recrute parmi eux les professeurs de psycho-pédagogie des écoles normales; des psychologues et quelques sociologues, appartenant à deux disciplines qui ne se sont détachées de la philosophie qu'à la suite de la dernière guerre; quelques économistes; pas de scientifiques. Cette variété de disciplines d'origine a donné à la première génération des sciences de l'éducation en France une certaine diversité, et une ouverture favorisée par l'absence de traditions académiques. En outre, les enseignants des sciences de l'éducation ont formé dès 1969 une Association assez vivante (2) qui a créé des liens amicaux entre ses membres, et permis des échanges d'idées ayant parfois abouti à des positions communes sur les réformes et les projets de réformes éducatives, notamment sur la formation des maîtres (3).

L'organisation des études diffère d'une université à l'autre, contrairement à la plupart des filières universitaires réglementées par un programme commun; cela s'explique par la diversité des spécialités d'origine des enseignants en sciences de l'éducation, mais surtout par leur petit nombre qui ne leur permet pas d'offrir un large choix de matières, sauf à Paris V-René Descartes. La Diversité a également été favorisée par le fait que les sciences de l'éducation ne constituent pas une formation initiale, et que les diplômes ne donnent accès à aucun emploi, et même à aucun avantage de carrière dans la profession enseignante. Cette marginalisation des sciences de l'éducation, qui est

un sujet de revendication pour l'AECSE, a de nombreuses causes. Mais la principale tient à la structure fortement hiérarchisée du système éducatif français, dans lequel les universités ont toujours joué un rôle mineur, le recrutement et la formation des cadres supérieurs se faisant principalement par les "grandes écoles".

En outre, les sciences de l'éducation n'ont pas de place "fonctionnelle" dans un système où les enseignants sont recrutés par des concours ministériels, formés dans des écoles normales départementales ou par des services ministériels régionaux (centre régionaux de documentation pédagogique, ou centres départementaux); quant à la recherche pédagogique, elle est confiée par le Ministère à un organisme para-administratif issu de l'ancien "musée pédagogique", devenu "institut pédagogique national" et plus récemment divisé en deux organismes jumeaux, l'INRP et l'OFRATM.

Les sciences de l'éducation sont donc environnées par des institutions bien établies et insérées dans la structure napoléonienne où le Ministre (le "grand maître de l'université" créé par NAPOLEON pour occuper le sommet de la pyramide) contrôle tout le système éducatif, par le réseau des recteurs (pour chaque province), des inspecteurs d'académies (pour chaque département), et le corps d'état major stratégique de l'inspection générale.

La fonction de formation des sciences de l'éducation est considérée par ses voisins puissants et hostiles comme faisant double emploi avec les filières existantes; les fonctions de recherche apparaissent aussi comme inutiles dans un système où c'est la hiérarchie administrative qui détermine les programmes et les méthodes pédagogiques, évalue et contrôle le fonctionnement du système par le contrôle des maîtres et des examens, et décide seule des changements éventuels à apporter au système.

Dans les universités, les sciences de l'éducation sont considérées avec méfiance : non seulement parce que nouvelles venues dans un ensemble menacé de stagnation, mais aussi parce que les Facultés de Lettres et de Sciences ont pour principale fonction, depuis le XIXe siècle, de former les enseignants du second degré par des enseignements centrés sur une discipline académique, ne faisant pas de place à la didactique des disciplines ni aux sciences de l'éducation.

Quant à l'éducation comparée, elle occupe une place réduite dans l'ensemble modeste des sciences de l'éducation : quelques enseignements d'éducation comparée à Paris V, Paris VIII et Grenoble. En revanche, l'Association Francophone d'Education Comparée est un lieu de réflexion, d'échanges, de réunions internationales et de publications qui étend le champ de l'éducation comparée à des spécialistes non universitaires, principalement des chercheurs, des étudiants étrangers, des spécialistes de l'Unesco ou de l'OCDE, des experts de coopération technique et des collègues étrangers.

Les recherches universitaires (pour lesquelles les petites équipes de sciences de l'éducation sont d'ailleurs mal préparées et mal équipées) apparaissent dans cet ensemble inutiles (puisque des organismes para-administratifs ou administratifs en sont déjà chargés), inquiétantes voire subversives, puisque susceptibles de remettre en cause les normes pédagogiques établies et contrôlées par les préposés au maintien de l'ordre.

Les associations professionnelles regroupant les enseignants d'une même discipline considèrent avec méfiance et condescendance les recherches universitaires qui risquent d'empiéter sur leur domaine corporatif.

Même la fonction critique de la recherche en éducation, dont se réclament les universitaires, leur est contestée par les "mouvements pédagogiques" qui revendiquent la légitimité de leurs recherches-actions, et récuse la validité des recherches conduites par des observateurs extérieurs.

Le changement gouvernemental récent ouvre sans doute de nouvelles perspectives, mais il est trop tôt pour préciser les conséquences sur les sciences de l'éducation de la politique d'ouverture et de dialogue qui ressort des déclarations d'intention du nouveau Ministre. A mon avis, la modification de la situation des sciences de l'éducation en France dépendra surtout du dynamisme dont feront preuve les principaux intéressés, enseignants et étudiants pour montrer de façon convaincante la contribution que pourraient apporter les sciences de l'éducation au système éducatif français dans les domaines de la formation et de la recherche, particulièrement par l'association de ces deux fonctions. Les conditions favorables actuelles ouvrent des possibilités nouvelles, mais ce n'est pas de l'extérieur que proviendront les initiatives.

2. Le "cas" de Paris-VIII

Dans l'ensemble des sciences de l'éducation, Paris VIII présente plusieurs caractéristiques : les deux tiers des étudiants inscrits en sciences de l'éducation en France sont à Paris VIII (2.100 pour moins de 1.000 dans les autres universités); une organisation des études différente (trois années de licence au lieu d'une); des programmes, des méthodes et un mode de fonctionnement différents.

Comment caractériser ces différences, qui sont clairement perçues aussi bien de l'intérieur que de l'extérieur? Une analyse rigoureuse devrait aborder trois séries de questions :

- a) Situer l'expérience du Département des sciences de l'éducation de Vincennes par rapport à ses environnements (l'Université de Paris VIII, les autres unités des sciences de l'éducation, le système éducatif français, etc.).
- b) Comment ce Département fonctionne-t-il?

c) Quels sont les résultats obtenus? (directs et indirects)

J'ai présenté par ailleurs les différents aspects de l'expérience de Vincennes (4) et mon interprétation. Ici, je me limiterai à suggérer une interprétation utilisant des concepts empruntés à la discipline de l'économie.

Les "objectifs" du Département ne sont définis nulle part, et il faudra une analyse des différents textes occasionnels produits par et dans le Département pour les identifier, les classer. J'ai proposé ailleurs (5) une clé de déchiffrement des textes vincennois (—Vincennes université comme les autres; — Vincennes comme innovation pédagogique; — Vincennes comme visée politique), le discours de Vincennes devant se lire simultanément dans deux de ces registres, faute de pouvoir faire coïncider les trois à la fois.

Une autre démarche est employée par certains économistes pour étudier les "fonctions de préférence" implicites, complexes et contradictoires des décideurs individuels ou collectifs : l'observation des "*préférences révélées*" par les comportements et non par les discours.

Les titres (et les "descriptifs d'UV" par lesquels les enseignants annoncent leurs objectifs révèlent les deux principaux axes qui regroupent la majeure partie des enseignements proposés aux étudiants : les pédagogies non-directives d'une part, et l'étude des politiques éducatives de l'autre. Le premier ensemble comporte une grande variété de courants qui présentent davantage d'unité pour l'observateur extérieur que pour les intéressés qui s'y confrontent et s'y affrontent. Plus significative que cette lecture des discours par lesquels les enseignants décrivent leurs intentions serait une analyse des pratiques de formation; quelques tentatives en ont été faites par certains enseignants se réclamant de l'analyse institutionnelle (G. LAPASSADE, R. LOURAU, R. HESS) mais peu de traces écrites en demeurent (6).

3. Un marché concurrentiel

La pédagogie libertaire de Vincennes peut se définir de façon négative : il n'y a pas d'objectifs de formation définis, pas de programmes (le "curriculum"), pas (ou presque pas) d'organisation des études, pas (ou peu) de cours, par (ou peu) d'examens.

Et cependant, on peut proposer une lecture relativement cohérente de la pensée pédagogique de l'institution, dont le principe serait le droit de chacun de choisir (aussi librement que possible) ce qu'il veut apprendre, et la manière dont il l'apprendra. Dans cette logique, un ensemble d'offres de formation (les enseignants) relativement autonomes les uns par rapport aux autres (peu de pouvoirs hiérarchiques) se confronte à un ensemble de demandeurs de formation qui choisissent librement ce qu'ils souhaitent faire. Les étudiants peuvent ainsi exercer un contre-pouvoir vis-à-vis du pouvoir institutionnel des

enseignants, et la confrontation de l'offre et de la demande s'opère sur un "marché quasi concurrentiel" qui assure une sorte de régulation. Naturellement, comme dans les marchés économiques, des coalitions, des situations d'oligopole ou de monopole, des affrontements d'intérêts, se produisent à chaque moment; mais les pratiques institutionnelles égalitaristes tendent constamment à rétablir des équilibres selon le rapport des forces en présence.

Comme pour tout marché, il faut un étalon de mesure de la valeur, qui s'exprime dans une monnaie d'échange; dans les autres universités, la "valeur" des diplômes est déterminée par les règles de l'institution, c'est-à-dire en France par le Ministère : un programme d'étude détermine l'ensemble des connaissances que doit acquérir l'étudiant, les sujets et la durée des cours qu'il doit suivre pour les acquérir, cette acquisition étant vérifiée par les examens qui donnent lieu à la délivrance des diplômes. Dans le système de Vincennes, où ces règles institutionnelles ont été rejetées, il a fallu trouver une unité de mesure qui serve de monnaie d'échange et de mesure de valeur : c'est l'UV (unité de valeur), qui désigne à la fois : le titre du séminaire d'un enseignant ("faire une UV", "choisir une UV"), — le groupe enseignant-étudiants participant à cette UV (travaux réalisés "dans l'UV", ou "par l'UV"), — le certificat délivré à la fin de l'UV à ceux qui satisfont aux critères de validation déterminés dans chaque groupe UV ("obtenir une UV", obtenir "une équivalence de 15 UV"). La valeur de ce certificat-UV a été fixée par les pères-fondateurs de Vincennes à un trentième d'un diplôme de licence. L'UV est une monnaie interne propre à Paris VIII; elle peut être échangée d'un département à l'autre, mais elle n'est pas monnayable dans une autre université, à moins de demander des équivalences qui ne sont fixées par aucune règle institutionnelle.

En revanche, les diplômes de licence (ou de maître et de doctorat) ont sur le "marché du travail" la même valeur nationale que ceux des autres universités.

Mais qu'est-ce qui fonde la valeur de cette monnaie? Dans les autres universités, les certificats et les diplômes certifient (ou sont supposés certifier) un stock de connaissances supposées utiles pour la société (par exemple pour l'exercice d'une profession), et la notion "d'utilité marginale" de l'économie classique ou néo-classique serait acceptable. Mais à Paris VIII, le certificat UV valide davantage un progrès individuel réalisé par l'étudiant dans le cadre des travaux de l'UV, sans que soit défini à l'avance un niveau de connaissances, ni au départ ni à l'arrivée.

C'est pourquoi les pères-fondateurs de Vincennes ont eu recours à la théorie de la valeur de MARX et de RICARDO : le temps de travail. En partant de la situation d'un adulte ne pouvant venir qu'un soir par semaine à Vincennes, l'unité de base (l'UV) a été fixée à une séance de trois heures de travail en groupe, à compléter par six heures de travail individuel. Un étudiant à plein temps aurait à suivre 5 UV par semaine et par semestre, soit 15 heures + 30 heures = 45 heures par semaine. On retrouve ainsi les normes de Vincennes :

10 UV par an, et 30 requises pour une licence, ce qui correspond aux trois années d'études demandées dans les autres universités.

Mais ce travail doit lui-même avoir une relation avec une norme d'utilité sociale. MARX avait utilisé le concept de "temps de travail *socialement* nécessaire". L'équivalent dans le système de Vincennes serait "le temps de travail *académiquement* nécessaire", ce qui établit une correspondance entre l'UV et les critères couramment admis dans les milieux universitaires. Cette définition laisse place à l'appréciation et au jugement de chaque enseignant, les différences individuelles étant régulées (au moins tendancielle) par les normes universitaires socialement et historiquement déterminées. Comme dans tout marché, des variations de prix peuvent avoir lieu selon les lieux et les périodes, autour de la "vraie valeur", qui est d'ailleurs un point de référence idéal plus qu'une réalité observable. Des "dévaluations" progressives ou brusques, locales ou générales, peuvent intervenir, ce qui se traduit par une diminution de la valeur marchande des diplômes sur le marché du travail. On peut aussi admettre que les prix fluctuent autour des valeurs qu'ils reflètent, sans même avoir besoin de recourir à la proposition (non démontrée) de MARX, selon laquelle "la somme des prix est égale à la somme des valeurs". Des phénomènes de concurrence imparfaite apparaissent lorsque des enseignants font baisser leurs prix, en réduisant le temps de travail requis ou les critères académiques de validation de leur UV; en sens inverse, certains enseignants limitent ou sélectionnent leur clientèle en accroissant leurs exigences dans leurs "descriptifs d'UV", l'UV étant alors fixée à un prix plus élevé que la moyenne. On peut aussi faire l'hypothèse que ces variations de prix jouent le rôle d'un processus d'ajustement de l'offre et de la demande de formation, qui fonctionne comme processus régulateur.

Par ailleurs, le système "à la carte" où les étudiants peuvent choisir avec un minimum de contraintes (aucune UV n'étant "obligatoire") oblige les enseignants à faire leur "publicité" pour faire connaître leur "offre" sous forme de descriptifs d'UV. Ceci comporte des avantages et des inconvénients analogues à ceux de la publicité commerciale : ententes, fausse concurrence, souci de plaire au client en suivant les courants de la mode, mais aussi pression sur l'enseignant pour qu'il tienne compte des demandes des étudiants.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, cette liberté de choix des étudiants, l'autonomie très poussée de chaque enseignant à l'égard du "collectif" du Département (qui constitue l'instance supérieure, avec une structure de pouvoir assez faible), et la diversité des pratiques de travail de chacun dans un même groupe-UV, constituent des éléments favorables à la motivation des étudiants. Dans ce sens, j'ai exprimé l'opinion que Vincennes est une institution que sa logique conduit à une auto-gestion (7), objectif lointain et d'ailleurs contesté par beaucoup. C'est d'ailleurs une caractéristique de cette institution contestataire (et née de la contestation de Mai 1968) que de susciter une contestation permanente sur son propre fonctionnement. Cela

fait partie des processus de régulation informels qui sont nécessaires à la survie des institutions à pouvoir hiérarchique faible.

Il est aussi caractéristique de Vincennes que le pullulement incessant des conflits internes coexiste avec une tolérance relativement élevée, et à un sentiment d'appartenance des "Vincennois" très fortement affirmé vis-à-vis de l'extérieur. Ce marché quasi-concurrentiel présente des conditions favorables à l'émergence d'innovations (les "entrepreneurs" au sens de Schumpeter), mais aussi aux échecs (les "faillites" des entreprises non-viables). Comme dans d'autres organisations à pouvoir central faible, le centre est constamment menacé par l'entropie et l'anomie, mais la survie est assurée aussi longtemps que les centres de décision périphériques (Départements, Groupes UV, etc.) restent vivaces, c'est-à-dire qu'il s'y produit davantage d'innovations que de faillites locales. Comme dans un marché capitaliste (et paradoxalement dans une institution où l'anticapitalisme est un des rares points communs) l'affirmation des droits du consommateur individuel (ou du producteur), et l'idéal égalitariste du marché concurrentiel, se fondent sur l'affirmation des libertés individuelles. Cette analogie (un peu formelle je l'admets) de l'idéologie libertaire avec l'idéologie capitaliste (ou son "type-idéal"), pourrait trouver aussi une application dans le domaine de la pédagogie : une pédagogie autogestionnaire fondée sur le droit de chacun à choisir et contrôler sa propre formation. C'est dans ce sens que la participation très active du Département des Sciences de l'Éducation à tous les aspects de la vie de Paris VIII joue un rôle structurant (ou "instituant" au sens de CASTORIADIS) qui dépasse ses frontières propres, notamment dans la "gestion pédagogique" des crises qui traversent périodiquement la vie de l'Université.

NOTES

1. Les assistants ont un statut précaire, et ne sont pas des fonctionnaires titulaires, comme le sont les Maîtres-Assistants, Maîtres de Conférences et Professeurs.
2. L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, actuellement présidée par G. MIALARET.
3. Cf. l'article de P. MARMOZ et de A. KOKOSSOWSKI dans *Les sciences de l'éducation*, No 2-3, Septembre 1980, pp. 171-191.
4. M. DEBEAUVAIS, *L'université ouverte – les dossiers de Vincennes*, Presses universitaires de Grenoble, 1976.
5. "Les trois langages de Vincennes", *Connexions*, No 12, 1975.
6. Un exemple intéressant d'une analyse institutionnelle d'une séance de commission de Vincennes a été faite par G. LAPASSADE (*L'université ouverte, op. cit.*, pp. 244-251).
7. M. DEBEAUVAIS et G. LAPASSADE, "Vincennes : auto-gestion ou cogestion", *Connexions*, No 5, 1973.