

Gaston Mialaret

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Que
sais-je?*



Gaston Mialaret

LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*Douzième édition
61^e mille*

*Que
sais-je?*

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

À lire également en
Que sais-je ?
COLLECTION FONDÉE PAR PAUL ANGOULVENT

Marc Bru, *Les Méthodes en pédagogie*, n° 572.

Jean-Paul Resweber, *Les Pédagogies nouvelles*, n° 2277.

Agnès van Zanten, *Les Politiques d'éducation*, n° 2396.

Martine Pretceille, *L'Éducation interculturelle*, n° 3487.

Pierre Moeglin, *Les Industries éducatives*, n° 3887.

Patrick Rayou, Agnès van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation*, n° 3926.

Charlotte Poussin, *La Pédagogie Montessori*, n° 4101.

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

ISBN 978-2-13-080102-3
ISSN 0768-0066

Dépôt légal – 1^{re} édition : 1976
12^e édition : 2017, septembre

© Presses Universitaires de France / Humensis, 2017
107 *bis*, boulevard du Montparnasse, 75014 Paris

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

Sommaire

Page de titre

Du même auteur

Page de Copyright

Introduction

Chapitre I – Extension actuelle de la notion d'éducation

I. – **Les quatre sens principaux du mot « éducation »**

II. – **Les extensions de l'éducation**

III. – **Essai de définition de l'éducation**

IV. – **Les situations d'éducation**

Chapitre II – Les facteurs déterminant les situations d'éducation

I. – **Les conditions générales de l'éducation-institution**

II. – **Les conditions locales des situations d'éducation**

III. – **Les conditions de la relation éducative**

Chapitre III – Tableau général des sciences de l'éducation

I. – **Classification organisée à partir des disciplines existantes**

II. – **Pratique éducative et classification des sciences de l'éducation**

Chapitre IV – Inter- et intradisciplinarité dans les sciences de l'éducation

I. – **Unité et diversité des sciences de l'éducation**

II. – **Intradisciplinarité**

III. – **Pluridisciplinarité externe**

IV. – **Pluridisciplinarité interne**

Chapitre V – La recherche en sciences de l'éducation

Chapitre VI – À quoi servent les sciences de l'éducation ?

Chapitre VII – Passé, présent et avenir des sciences de l'éducation

Bibliographie

Notes

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

Introduction

Les sciences de l'éducation ont fait leur entrée officielle dans l'Université française en octobre 1967. Les cursus, en ce domaine nouveau, conduisent à une licence, une maîtrise et un doctorat de sciences de l'éducation. Quelques-uns se sont demandé – et se demandent encore quelquefois – pourquoi ne pas parler simplement de pédagogie ?

Il faut reconnaître d'ailleurs qu'un grand désordre règne dans la terminologie et que les interférences et confusions entre *enseignement*, *éducation*, *pédagogie*... sont nombreuses et complexes¹. L'étymologie n'est pas étrangère à cette situation ; le *pédagogue*, dans l'Antiquité, est l'esclave qui conduit les enfants au maître chargé de l'enseignement ; d'où, par extension, le pédagogue est devenu synonyme de maître, précepteur. Le mot pédagogie est apparu beaucoup plus tardivement ; d'après le *Dictionnaire Robert*, il semble remonter à 1485 ; *Litttré* signale qu'on le trouve dans l'*Institution chrétienne* de Calvin en 1536 : « ... pourtant le Seigneur les a entretenues en ceste pédagogie... » L'Académie l'a admis en 1762 ; le mot se répand au XIX^e siècle. Pour Durkheim (1911), la *pédagogie* est « la théorie pratique de l'éducation ». D'une façon plus générale, c'est « la science de l'éducation des enfants » et elle se distingue ainsi de l'*éducation* qui se réfère à une action exercée sur quelqu'un.

L'étymologie du mot « éducation »² ne conduit pas à de telles confusions. « L'étymologie suggère que éduquer consiste : soit à faire sortir l'enfant de son état premier ; soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement » (P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*). Si le mot n'apparaît pas encore dans le *Dictionnaire de l'Académie* de 1835, Dauzat signale pourtant qu'il est apparu en 1327 dans le *Miroir historial* de Jean de Vignay et qu'il est communément employé dès le Moyen Âge dans l'*Éducation des princes* écrit par des précepteurs de fils de roi. On le trouve en 1690 dans le *Dictionnaire* d'Antoine Furetière avec la définition suivante : « Soins qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs. »

Depuis cette époque, plusieurs centaines de définitions de l'éducation ont été proposées. Nous n'en rapporterons ici que deux dont les différences de

style et de contenu traduisent bien l'impossibilité de les comprendre sans les resituer dans un contexte beaucoup plus large que celui de la simple relation du maître avec ses élèves.

– Durkheim (1911) : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »

– *Ligue internationale d'éducation nouvelle* : « L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent.

« Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. »

Jusque vers les années 1950, une distinction semble pouvoir s'établir ainsi : l'éducation est de l'ordre de l'action, la pédagogie de celui de la réflexion, tout en affirmant en même temps l'impossibilité éventuelle de les séparer absolument, étant l'une et l'autre les deux faces d'un même processus comme le sont l'action et la pensée. C'est à ce moment que commence à se répandre l'expression : *les sciences de l'éducation*³.

Dès la fin du siècle dernier, le mot « science » (au singulier ou au pluriel) était apparu aux côtés, soit du terme « éducation », soit de celui de « pédagogie ». En 1879, Alexandre Bain publie un livre de méthodologie de l'enseignement (bases psychologiques, méthodes, plan d'études) sous le titre : *La Science de l'éducation*. Pour lui, la science de l'éducation se limite à l'étude scientifique d'un art : celui d'enseigner, car cette science a pour objet de faire acquérir des connaissances (cité par Dottrens et Mialaret). En 1910 paraît, sous la plume de Lucien Cellerier, une *Esquisse d'une science pédagogique* avec, en sous-titre « Les faits et les lois de l'éducation » ; dans cet ouvrage, l'auteur expose les conditions d'une science qu'il nomme « pédagogique » pour la distinguer de l'éducation considérée comme l'art d'élever les enfants.

La dénomination semble encore incertaine. On est d'accord sur la nécessité de rechercher des fondements scientifiques à l'éducation mais on

reste dans le domaine limité de l'univers de la classe. Ce sera, l'œuvre des chercheurs du siècle dernier d'avoir précisé, en extension et en compréhension, ce concept. Mais ce travail d'élaboration n'est jamais terminé parce que les conditions et les formes de l'éducation se modifient constamment, elles aussi. Devant l'extension des activités éducatives (voir [chap. I, § 2](#)), un certain nombre de praticiens, de chercheurs proposent de parler des *sciences de l'éducation et de la formation* afin d'intégrer, d'une façon plus explicite, les activités de formation continue, de formation des adultes. Il nous faut aussi signaler que depuis quelques années les sciences de l'éducation traversent plusieurs « périodes de turbulence », comme diraient nos charmantes hôtes de l'air. Lors de leur création, en 1967, leur statut épistémologique n'était pas défini avec une grande précision : ensemble de « sciences » conduisant directement à la pratique éducative (pédagogie) ? Nouveaux champs de recherche scientifique ? Ensemble de sciences autonomes ou de sciences dépendant directement des autres disciplines scientifiques appliquées à l'éducation (psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation...) ? Petit à petit, les sciences de l'éducation ont trouvé leur place au sein de l'ensemble des disciplines scientifiques universitaires. Mais le calme fut de courte durée.

Dès 1990 (congrès d'Alençon), et à l'occasion d'une restructuration générale de l'association (AIP ELF) qui allait devenir l'Association francophone de recherche en sciences de l'éducation (AFIRSE), deux orientations « scientifiques » se font jour : celle qui se réfère au paradigme de l'« explication » et celle qui se réfère au paradigme de la « compréhension » (au sens de Dilthey)⁴.

À peu près à la même époque un autre mode d'approche apparaît. Le champ de la réalité auquel se réfèrent les sciences de l'éducation est particulièrement étendu⁵. Son analyse objective peut être abordée de plusieurs façons. Nous avons essayé, dans ce livre, de présenter, d'une façon un peu formelle, un tableau général des sciences de l'éducation. D'autres chercheurs ont choisi une autre entrée par les « didactiques »⁶ : didactique des mathématiques (les anciens IREM), didactique de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères... Ces chercheurs mettent l'accent sur les problèmes de la relation au savoir des élèves, sur les problèmes de l'apprentissage de la discipline et présentent ainsi, d'une autre façon, l'orientation des sciences de l'éducation actuelles ;

ce courant est prometteur et nous amènera peut-être, un jour ou l'autre, à modifier ou à restructurer le tableau que nous présentons dans ce livre.

Une autre tempête va secouer l'ensemble des sciences de l'éducation celle liée à la formation des maîtres et à la création des IUFM. Depuis leur création en 1989 ; les IUFM, après une assez longue période de difficile naissance (critiques nombreuses, refus de certains, objectifs non toujours bien déterminés, successeurs ou non des anciennes écoles normales de l'enseignement primaire...), les IUFM avaient trouvé leur « vitesse de croisière ». Mais la loi Fillon de 2005 remet en cause le statut de ces établissements en les réintégrant aux universités sous la forme d'IUT, en leur faisant perdre leur autonomie et en modifiant profondément leur statut d'institution de formation professionnelle pédagogique⁷.

L'existence et le développement des IUFM a fait naître un autre problème en relation directe avec le développement des sciences de l'éducation : celui de la recherche scientifique. Les IUFM (à la fois par leurs relations avec les terrains de la pratique pédagogique journalière et par le fait que les professeurs ont le niveau doctoral) ont développé de nombreuses recherches scientifiques tout à fait intéressantes. Mais quelles sont les relations scientifiques et statutaires entre les recherches développées dans les instituts universitaires de sciences de l'éducation et dans les IUFM ? Il est trop simple et trop naïf, comme le font certains, de classer les types de recherche entre recherche fondamentale (Université) et recherche appliquée (IUFM).

Nous montrerons donc, dans le premier chapitre, que le concept d'éducation s'est considérablement enrichi au cours des dernières décennies et que les sciences de l'éducation actuelles font appel à de nouveaux champs scientifiques pour décrire, analyser et, si possible, expliquer, les situations contemporaines d'éducation et de formation. Cette extension du champ de recherches, cet appel à de nombreuses disciplines scientifiques amènent à poser, inévitablement, la question de la spécificité, de l'unité, des sciences de l'éducation.

Chapitre I

Extension actuelle de la notion d'éducation

I. – Les quatre sens principaux du mot « éducation »

Les mots ont leur histoire et de nombreuses discussions pourraient être évitées si l'on prenait le soin de bien préciser le sens que l'on utilise. Maurice Debesse rappelle que « le mot “éducation” est relativement récent. Tiré du latin, il a une double origine : *educare* veut dire : nourrir, et *educere* : tirer hors de, conduire vers, en un mot, élever. Nourrir et élever. Ne sont-ce pas là les deux tendances séculaires et souvent en conflit d'une éducation tantôt préoccupée avant tout de nourrir l'enfant de connaissances, tantôt de l'élever pour en faire émerger toutes les possibilités »⁸ ? La langue contemporaine utilise « éducation » avec des significations différentes quoique correspondant pourtant au même domaine sémantique. Si nous abandonnons la perspective historique, nous pouvons examiner le mot « éducation » dans quatre directions différentes.

Parler d'éducation, c'est tout d'abord évoquer une *institution* sociale, un système éducatif. On oppose ainsi l'éducation chinoise à l'éducation américaine ou l'éducation moderne à l'éducation antique. L'éducation en tant qu'institution possède ses structures, ses règles de fonctionnement, même si celles-ci sont peu précises ou peu explicitées comme nous pouvons l'observer encore dans certains groupes ou tribus. L'éducation française est un ensemble qui a, à sa tête, un ministre ; elle possède des établissements, un corps professoral, des élèves ; un ensemble de lois et de règlements en fixent le fonctionnement. Mais ce serait restreindre, dans cette première perspective, le sens du mot « éducation » que de vouloir le ramener à l'aspect strictement institutionnel et/ou officiel. Il existe, comme nous allons le voir dans les pages qui suivent, des systèmes plus ou moins diffus d'éducation (radio, presse, télévision, Internet, par exemple), un ensemble de structures ou d'organismes, qui complètent l'action du ministère de l'Éducation et qui appartiennent à ce que l'on peut appeler d'une façon

générale, l'éducation française (formation et recyclage des adultes, animation culturelle, enseignement privé, religieux...).

Il est possible d'étudier l'histoire et la dynamique de tels ensembles pour essayer d'en mieux connaître l'état actuel ; les comparaisons entre les différents systèmes ne manquent pas d'intérêt théorique et pratique. Tous les projets de réforme qui voient le jour dans un très grand nombre de pays ont pour objet d'améliorer le système par rapport à des normes qui ne sont pas toujours unanimement acceptées et qui tiennent souvent compte de l'expérience des pays dont les conditions sociales, économiques, techniques et politiques sont analogues.

Le langage courant utilise le mot « éducation » dans un autre sens : celui du *résultat d'une action*. On a reçu une bonne ou mauvaise éducation ; on est le produit d'une éducation classique par opposition à celui qui a reçu une éducation technique. En fait, on se place ici sur le plan de l'individu qui est le « produit » de telle ou telle partie du système éducatif. Nous ne rappellerons pas ici *Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley dans lequel les produits de l'éducation sont nettement définis en vue d'un certain équilibre social.

Mais c'est en général sur ces « produits » que l'on évalue le système éducatif ou l'*éducation* prise au premier sens du mot. On estimera que l'éducation prépare les jeunes gens et les adapte à la vie actuelle ou, qu'au contraire, les élèves sortant du système n'ont pas assez d'imagination, de créativité, d'initiative. On dira « que le niveau baisse » parce que les enfants n'auront plus exactement les mêmes connaissances que celles acquises par leurs parents sur les bancs de l'école. D'où les projets de réforme de l'*éducation-système* pour améliorer l'*éducation-produit*. D'où les discussions et les contestations parce que l'on ne peut pas connaître, sans une série de longues préexpérimentations, ce que sera l'*éducation-produit* résultant d'une réforme de l'*éducation-système*.

Le troisième sens du mot « éducation » se réfère au *processus* lui-même qui relie d'une façon prévue ou imprévue deux ou plusieurs êtres humains et qui les met en communication, en situation d'échanges et de modifications réciproques. Ainsi comprise (et avant même d'en expliciter la définition), on voit que l'éducation déborde très largement le cadre scolaire dans lequel on avait l'habitude de la considérer et que l'*éducation-processus* est un fait très général qui s'observe à tous les âges de la vie et

dans toutes les circonstances de la vie humaine. C'est elle que nous essayerons de définir dans les pages qui suivent.

Mais ce processus, et nous abordons ici le quatrième sens du mot « éducation », est en relation avec le « contenu », c'est-à-dire les programmes (le curriculum des Anglo-Saxons). Une éducation, en effet, se caractérise aussi par le type d'activités qu'elle propose (et sur laquelle elle se développe), par l'ensemble des connaissances, informations qu'elle présente aux élèves. Cet ensemble peut être à dominante littéraire (*Les humanités de jadis*), à dominante scientifique, technique, artistique... La variété actuelle des baccalauréats français en est une bonne illustration. Vouloir donner à ses enfants une « éducation scientifique » signifie que le mot éducation se réfère presque uniquement au contenu.

II. – Les extensions de l'éducation

La définition que donnait Antoine Furetière dans son dictionnaire ne serait plus acceptable de nos jours parce qu'elle se limite trop strictement aux enfants, d'une part, et qu'elle ne considère pas l'éducation dans toutes ses dimensions et ses modalités, d'autre part. La notion d'éducation s'est considérablement élargie au cours du dernier siècle et il est nécessaire d'en examiner les principales extensions pour mieux brosser ensuite le tableau général des sciences de l'éducation.

1. La première extension porte *sur l'âge* du sujet à qui s'adresse l'éducation. On a assisté à un double prolongement, vers le début et vers la fin de la vie de l'homme, au cours desquels il peut être éduqué. Pendant longtemps, l'« âge de raison » était celui du début de l'éducation et dans la plupart des pays, l'école obligatoire commençait aux environs de 6 ans. Le dernier demi-siècle a vu apparaître et se développer, sous des influences diverses que nous ne pouvons pas examiner ici, un intérêt pour les jeunes enfants, c'est-à-dire pour ceux qui ont moins de 6 ans. L'éducation préscolaire, très bien représentée en France, s'installe maintenant dans beaucoup de pays. Les apports des travaux des psychologues (psychanalystes en particulier), des biologistes, et maintenant des sociologues, nous incitent à nous intéresser à l'enfant de plus en plus jeune et plus personne n'est actuellement scandalisé quand on affirme que

l'éducation commence à la naissance. On sait aussi quelle est l'importance des premières années de la vie et du milieu familial sur le développement ultérieur de la personnalité. L'éducation donnée par la famille, puis par le jardin d'enfants ou l'école maternelle, ne constitue donc que les premiers maillons de la longue chaîne qui passera par l'école primaire pour se prolonger bien loin dans la vie de l'individu.

Il est évident, d'autre part, que l'éducation donnée par l'école s'étend sur un nombre d'années de plus en plus grand. L'âge de la fin de l'obligation scolaire a considérablement reculé et il oscille maintenant entre 16 et 18 ans dans les pays développés. Mais il s'agit toujours, quelles que soient les modifications apportées à la pratique de l'éducation, d'une éducation scolaire soit générale, soit professionnelle.

Les dernières décennies ont vu se développer l'éducation permanente ou l'éducation continuée dont les universités populaires ont été le prélude au début du ^{xx}e siècle. Il s'agit bien maintenant d'une nouvelle forme d'éducation qui s'adresse à des adultes appartenant déjà à la vie professionnelle et qui n'a pas toujours pour objectifs principaux l'acquisition de diplômes supplémentaires.

Cette *formation des adultes* s'est considérablement développée, que ce soit au sein des entreprises ou que ce soit au sein d'autres organismes spécialisés. Ce champ d'activités a pris un tel essor que certains souhaiteraient même, comme nous l'avons déjà signalé, que l'on parlât aujourd'hui de *sciences de l'éducation et de la formation*. Ce changement ne nous paraît pas encore actuellement nécessaire si l'on donne, comme nous l'avons fait ci-dessus, une extension suffisante au concept d'éducation.

On assiste maintenant à la naissance des universités du troisième âge et les recherches gérontologiques commencent à constituer les fondements de l'éducation réservée à ceux qui ont terminé leur activité professionnelle.

Il n'est donc pas exagéré de dire que l'éducation s'adresse à tous les âges de la vie de l'homme, de sa naissance à sa mort. Elle se présente sous des formes variées et avec des objectifs différents mais, incontestablement, il s'agit toujours d'éducation dans l'un au moins des quatre sens que nous avons analysés ci-dessus.

2. Une deuxième extension provient du fait que l'éducation d'un sujet n'est plus le seul résultat de l'institution scolaire. Les sociologues (Friedmann) ont mis en évidence l'importance de *l'école parallèle* et on

affirme volontiers que les acquisitions et les informations possédées par un enfant à la sortie de l'école proviennent, dans un pourcentage assez important, de cette école parallèle. En dehors de l'école, qui constitue très souvent un domaine assez isolé du monde, l'enfant reçoit du milieu dans lequel il vit un ensemble de stimulations qui peuvent être (ce n'est pas toujours le cas) très enrichissantes : presse, radio, télévision, Internet, expérience de tous les jours. Par son activité personnelle, l'enfant explore le milieu, apprend beaucoup de choses, découvre des relations d'ordre causal... et le milieu l'« éduque » d'une certaine façon. On ne peut pas refuser à cet ensemble d'actions l'expression générale d'« actions éducatives » dans la mesure où elles transforment le sujet et lui impriment certains des caractères de sa personnalité ultérieure. C'est dire que l'éducation s'étend à toute la vie du sujet, même si l'on pense qu'il s'agit d'une extension du sens du mot « éducation » un peu trop large. Il suffit de considérer, derrière les stimulations psychologiques du milieu – qui sont de plus en plus nombreuses par rapport à celles d'un milieu strictement naturel –, l'action de l'homme pour considérer que cette école parallèle n'est qu'un intermédiaire entre la société, les hommes et les enfants. Les *mass media* sont dirigées par des hommes et l'action exercée par eux est bien, indirectement, celle d'un groupe ou d'un individu. D'où les problèmes importants et difficiles que posent aux éducateurs l'animation, l'utilisation et l'exploitation de toutes ces formes d'action. D'une façon plus générale, il s'agit ici du problème des relations de l'école et de l'environnement.

3. C'est dans une autre perspective que se situe la troisième extension de l'éducation. On peut sans crainte affirmer que, pendant longtemps, et pour beaucoup, l'éducation ne s'intéressait qu'à l'intelligence ou seulement à la mémoire. On sait en revanche que l'éducation du chevalier se voulait physique et morale, que celle de l'honnête homme du XVIII^e siècle ne méconnaissait pas certaines valeurs sociales. Notre siècle a voulu *étendre l'éducation à tous les domaines* humains, sans en négliger aucun. L'éducation de la sensibilité est considérée au même titre que l'éducation de l'intelligence, et l'éducation du corps n'est plus reléguée au dernier rang. On s'est donc acheminé vers une *formation totale de l'individu*, et l'éducation actuelle n'a plus de commune mesure avec l'instruction ou la formation de l'esprit de jadis. L'éducation actuelle n'a plus pour but unique de faire de l'enfant un homme intelligent, dont le raisonnement logique soit

sans faille, mais de développer une personnalité équilibrée, riche de toutes les potentialités congénitales épanouies, améliorée par la création de nouvelles aptitudes ; cette personnalité devra être susceptible de s'adapter, de se transformer, de s'améliorer au contact des situations nouvelles rencontrées, choisies ou subies par elle.

4. On pourrait aussi parler d'une autre extension liée aux *processus d'éducation* eux-mêmes et aux *niveaux* auxquels ils se situent. On a implicitement conservé très longtemps le schéma de Socrate enseignant l'esclave de Ménon comme modèle de la situation éducative. Comme nous allons le voir, les situations éducatives ne peuvent plus se ramener maintenant uniquement ni à un maître devant son élève ni même à un professeur devant un groupe. C'est dire que les situations éducatives (voir ci-après) sont nombreuses et variées. On peut exercer une action éducative à des niveaux très différents et les éducateurs appartiennent donc, eux aussi, à des catégories assez différentes. Le professeur d'école, le chef d'établissement, le responsable ministériel de l'enseignement exercent tous, à leur façon, une action éducative ; toutes ces actions ne sont pas de même nature ; le professeur d'école agit sur un groupe d'élèves, le chef d'établissement exerce son action éducative sur une équipe de collaborateurs et l'ensemble des élèves, le responsable ministériel sur l'ensemble du système. Ces actions ont pourtant toutes un dénominateur commun : soit directement, soit indirectement, elles cherchent à agir sur les élèves pour qu'ils reçoivent une « bonne » éducation. On peut donc comprendre l'affirmation d'un bureaucrate qui, sans jamais rencontrer des élèves réels, affirme être au service de l'éducation. En d'autres termes, on peut être soit au service de l'éducation-action (professeur dans sa classe), soit au service de l'éducation-institution (responsables administratifs de tous niveaux), soit au service de l'éducation-animation dans une maison de jeunes par exemple.

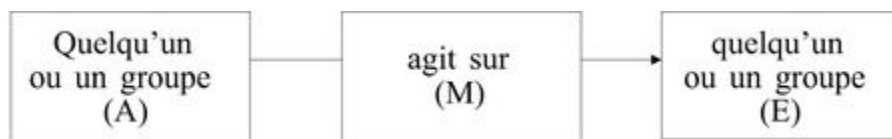
Cette analyse sommaire de quelques nouvelles significations du mot « éducation » nous prépare à la difficulté que nous allons rencontrer pour essayer de trouver une définition unique, si elle existe, de l'éducation.

III. – Essai de définition de l'éducation

Il y a une cinquantaine d'années, on n'aurait pas pu concevoir un ouvrage de pédagogie sans commencer par une définition commentée, discutée de l'éducation. D'où les centaines de définitions qui ont été proposées. Les temps ont changé et les méthodes aussi.

La tâche n'est pas facile. Il est peut-être utile ici de se poser tout d'abord une question méthodologique. Toutes les définitions (voir la plus classique donnée par Durkheim, [ci-dessus](#)) partent, en quelque sorte, d'une conception *a priori*. Nous allons essayer un autre itinéraire. Fidèle aux enseignements de nos maîtres, nous étudierons des situations, nous essayerons de les caractériser et de chercher quelles sont celles que l'on peut appeler éducatives ; c'est à ce moment que nous pourrions introduire la notion de bonne ou de mauvaise éducation. C'est peut-être la confusion entre les jugements de réalité et les jugements de valeur qui a introduit une telle dispersion dans l'ensemble des définitions. Une analyse en trois temps permettra peut-être d'éclaircir le problème. Avant même de restreindre les conditions aux variables purement humaines, examinons le cadre général d'une situation qui, progressivement, selon le choix des variables et des attributs, peut recevoir le qualificatif d'« éducative ».

Partons du schéma simple suivant :



Quelles significations donnons-nous à (A), (M) et (E) ? Nous serons amenés à les préciser ultérieurement, mais dès maintenant faisons une analyse sommaire de ces trois éléments de la situation.

1. Analyse de A. – Si l'on essaie de comprendre le schéma dans son sens le plus général, (A) est identifié à ce qui est à l'origine de l'action, que celle-ci soit volontaire ou non (voir plus loin). On peut dès lors généraliser et y voir soit des êtres humains, soit des animaux, soit des objets, soit des structures sociales, par exemple.

Les parents, les éducateurs, les adultes en général exercent une action sur les « autres » et, en ce sens, peuvent être représentés par le facteur A. Des animaux peuvent agir sur des êtres humains dans la mesure où ils provoquent certains comportements et, par là, les obligent à modifier leur

conduite. Les objets, notre entourage matériel constituent un cadre de vie qui nous impose certains comportements. On connaît les conséquences des appartements surpeuplés sur l'évolution du caractère des enfants et sur leur type de relations sociales⁹. Les structures sociales, enfin, jouent un rôle très important dans la détermination de nos conduites et, par là, de notre éducation.

Dans cette perspective, il faut alors distinguer les caractéristiques de l'action exercée. Celle-ci peut être volontaire ou involontaire, elle peut être consciente ou inconsciente, elle peut être finalisée ou non.

Le père « veut » éduquer ses enfants alors que l'animal familier, même si sa présence a des conséquences affectives ultérieures importantes, n'est qu'un des éléments de la situation. L'éducateur a conscience du rôle qu'il veut jouer alors que l'appartement avec ses dimensions plus ou moins grandes ne possède pas cette conscience. La question est plus délicate dès que l'on en arrive aux structures sociales parce que le détour est long entre la réalité et les finalités avouées ou inavouées. Le fait qu'un système scolaire soit organisé de façon que l'orientation soit précoce ou tardive exprime, en fin de compte, une certaine philosophie et donne une place importante au rôle social de la famille dans le premier cas, aux possibilités individuelles dans le second. Il nous paraît donc impossible d'écarter de toute action éducative les actions sans finalités explicitées. En revanche, nous dirons que toute éducation correctement organisée repose sur un système explicite de finalités.

Limitons maintenant l'analyse de A aux êtres humains. Nous pouvons distinguer plusieurs catégories : les parents, les éducateurs de profession, les autres adultes, les enfants eux-mêmes. Le fait d'élever un enfant (voir étymologie), c'est l'éduquer et les parents sont les premiers éducateurs, qu'ils soient en ce domaine bons ou mauvais. Nous n'insisterons pas sur la catégorie des éducateurs professionnels sur laquelle nous reviendrons. Les autres adultes jouent aussi un rôle général par rapport aux enfants soit en tant qu'individu, soit en tant que membre d'un groupe social. Le rôle des « anciens » est, on le sait, très important dans certaines sociétés. Les groupes d'enfants, enfin, constituent un des facteurs de l'éducation de chacun d'eux et l'on sait tout ce que l'on peut obtenir d'une équipe d'adolescents, par exemple : la pédagogie contemporaine a découvert ce pouvoir éducatif du groupe et va tellement loin dans l'exploitation de cette

idée qu'elle en arrive, en ses positions extrêmes, à être tentée d'éliminer l'éducateur lui-même.

Le sous-ensemble des éducateurs doit aussi être analysé. On pense, en général, l'éducateur au mode du singulier : l'éducateur dans sa classe, M. X... est un bon éducateur. Il faut bien reconnaître que cette image moderne de Socrate est quelque peu dépassée. Bien que, en apparence, l'éducateur soit seul en présence de ses élèves, en fait il appartient généralement à une équipe éducatrice, proche ou lointaine, qui constitue un des éléments de la détermination de sa conduite. La plus simple école comporte plusieurs enseignants et les professeurs d'un lycée ne sont pas là pour enseigner uniquement leur discipline, mais pour participer, aux côtés de leurs collègues, à l'éducation des adolescents.

Si l'on élargit encore le facteur A, on se trouve devant les situations actuelles créées par les méthodes modernes d'enseignement : audiovisuel, enseignement programmé et enseignement assisté par ordinateur, Internet. La présence de l'éducateur est invisible et l'élève est placé devant une machine ; un dialogue va pourtant s'établir. Les niveaux de ce dialogue sont divers et nombreux et l'on sait que certains schizoïdes arrivent à établir plus facilement des communications avec la machine qu'avec l'adulte.

On voit donc que si l'on désigne uniquement par « éducateur » l'agent qui se trouve à l'origine de l'action exercée, c'est-à-dire ce que nous avons appelé (A), nous sommes loin de donner à ce facteur toutes les significations qu'il peut recevoir.

2. Analyse de M. – Il faut, dès l'abord, distinguer deux types de problèmes : de quelle action s'agit-il et quelles sont les méthodes (au sens général du terme ici) utilisées ?

Les actions exercées vont de la contrainte pure et simple à l'effort pour associer le sujet à sa propre éducation ; dans certains cas (cas extrême de la non-directivité), l'éducateur se contente de jouer le rôle d'un spectateur/miroir. Au dressage et à l'antique « règlement », règlement où la contrainte est à son maximum, se sont progressivement substitué des modes d'action faisant appel aux forces personnelles du sujet et, allant plus loin, essayent de faire de lui-même, de ses désirs, de ses besoins et de ses motivations un des facteurs de cette action elle-même (voir ci-après notre essai de définition de l'éducation).

On peut aussi considérer l'action exercée par rapport à son point d'application : éducation physique, éducation intellectuelle, éducation morale, éducation religieuse, éducation politique, éducation artistique... La psychologie et la pédagogie modernes nous ont appris que ces distinctions sont artificielles et que les différents aspects de la personnalité ne sont pas aussi séparés que l'indiquent les mots utilisés pour les caractériser.

Quelquefois, c'est le critère de l'extension qui permet de définir les niveaux : on distingue l'acquisition de pures connaissances, l'instruction, l'enseignement et l'éducation.

Puis on s'est plaint des « têtes trop pleines » qui résultaient d'une instruction encyclopédique mal assimilée pour préférer les « têtes bien faites », résultant d'un enseignement cohérent, bien organisé et faisant appel à toutes les facultés psychologiques ; actuellement, par exemple, on parle plus volontiers de créativité et d'aptitude à entreprendre. L'éducation, en tant qu'action, se réfère davantage à une action globale sur tous les aspects de l'individu et à la notion de synthèse intégrante. Avec le mot éducation résonnent pour nous ceux d'« ouverture », d'« harmonie » et de « continuité ».

On peut aussi considérer l'action exercée par rapport aux canaux de communication empruntés : les sens, l'intelligence, l'émotion, l'affectivité, l'action, le groupe... Une éducation montessorienne est « sensualiste » alors qu'une éducation cartésienne est essentiellement intellectuelle. Le *Learning by doing* de John Dewey est différent des techniques de la pédagogie de Makarenko.

3. Analyse de E. – Pour beaucoup, et pendant longtemps, (E) a été l'élève, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Durkheim : « Les jeunes générations qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. » Comme nous l'avons montré, les individus qui sont l'objet d'une éducation ne sont plus seulement les enfants qui fréquentent un établissement scolaire.

C'est dans d'autres perspectives que nous analyserons le contenu de l'ensemble (E). L'action (M) exercée par le facteur (A) peut s'adresser à un individu, à un groupe, à une génération. L'image idéale du premier cas est le dialogue de Socrate avec l'esclave de Ménon. Trop souvent encore, on observe dans les situations scolaires une série de dialogues juxtaposés du facteur A avec chacun des éléments de E. Mais la « classe » est souvent le

lieu où un éducateur (facteur A) s'adresse (facteur M) à un groupe en tant que tel, soit dans son ensemble, soit fractionné (sous-ensemble de E). Le groupe qui constitue le facteur (E) peut se présenter sous d'autres formes : le chef d'établissement (facteur A) exerce une action ; facteur (M) : création d'un style de vie par exemple, sur les différentes classes de son établissement (facteur E) : dans ce dernier cas, on peut aussi considérer que le facteur (E) inclut l'ensemble des personnels de l'établissement dans la mesure où le chef de cet établissement ne se limite pas à jouer un rôle d'administrateur mais celui d'un véritable éducateur. D'une façon plus générale, on peut dire aussi que le facteur (A) (un grand penseur, un grand philosophe, un homme politique...) exerce une action (M) (par ses discours, ses écrits, ses actes...) sur toute une génération ou une partie de celle-ci, et il serait facile de mettre des noms à la place du facteur (A).

Ces remarques sont aussi valables pour tous les domaines de l'action humaine, qu'il s'agisse de l'action intellectuelle, artistique, religieuse, politique...

On assiste quelquefois à un renversement des rôles. On peut dire que dans certaines situations l'ensemble (E) joue le rôle de l'ensemble (A) et l'action s'exerce de (E) vers (A). Il est incontestable que les jeunes générations (« qui ne sont théoriquement pas mûres pour... ») exercent une action sur les autres générations (qui théoriquement sont « éduquées » et mûres...). Ce serait vouloir être aveugle que de refuser l'action (bienfaisante disent les uns, destructrice disent les autres...) des jeunes sur les parents par exemple, des groupes d'étudiants sur leurs professeurs... En fait, pour utiliser les symboles mathématiques, il faudrait remplacer la flèche (M) par une flèche à double sens, tout en reconnaissant que, selon les moments et les situations, c'est l'action dans un sens qui l'emporte sur l'autre, sans que l'autre sens soit complètement absent. C'est peut-être le refus de reconnaître ces interactions qui a été un des éléments à l'origine des événements de 1968.

Si nous revenons au schéma lui-même, nous pouvons dire que malgré sa simplicité apparente, il peut recevoir au moins 7 ou 8 significations comme le montre Ardoino¹⁰ :

- « 1) (A) a la possibilité de changer la situation de (E).
- 2) (A) a le pouvoir de modifier le niveau d'information de (E).

3) (A) peut faire varier, dans un sens ou dans l'autre, les probabilités pour que (E) accomplisse une action donnée dans la situation où il se trouve inscrit.

4) (A) a de quelque façon le pouvoir de changer les buts poursuivis par (E).

5) (A) peut exercer une action sur les facteurs "conducteurs" organisant et déterminant la conduite de (E).

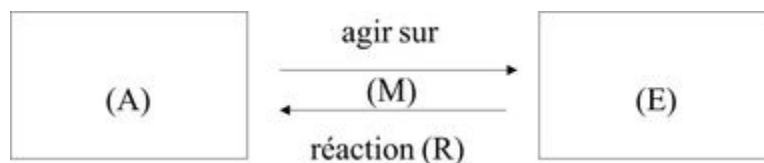
6) (A) exerce une action sur la composante de satisfaction de (E) dans la situation.

7) (A) possède la possibilité de changer les caractères permanents de (E). »

À ces 7 possibilités, Ardoïno en ajoute une huitième : « Celle traduisant le système de relations fondé sur la perception de (E) par (A) en termes de pouvoir substantialisé, lié à une nature dont il serait l'attribut et la propriété intrinsèque dans le cadre d'une pensée aristotélicienne et non galiléenne. »

Avant de poursuivre notre analyse, remarquons aussi que nous ne prendrons pas en considération les modifications de (E) qui pourraient se produire en l'absence de (A) : fait de maturation biologique interne, par exemple. On pourrait d'ailleurs toujours dire qu'une certaine action de (A) peut favoriser ou non de tels phénomènes (organisation du milieu physico-chimique par exemple, type de nourriture...) mais, au niveau d'analyse où nous voulons nous situer, nous accepterons cette première simplification.

Il nous faut, d'autre part, compléter immédiatement notre schéma. Il n'y a que peu de situations humaines que l'on peut schématiser par $(A) \leftrightarrow M \leftrightarrow (E)$. En général, on a un retour de l'action sous une forme ou sous une autre de telle sorte que le schéma devient :



Même dans le cas d'une émission télévisée, (A) agit sur les téléspectateurs par l'intermédiaire du petit écran et, dans l'immédiat (au moins avec la technologie actuelle), l'agent (A) ne peut pas immédiatement connaître les réactions de (E) ; on sait pourtant que, grâce aux liaisons téléphoniques, aux enquêtes... (A) cherche souvent à analyser les réactions

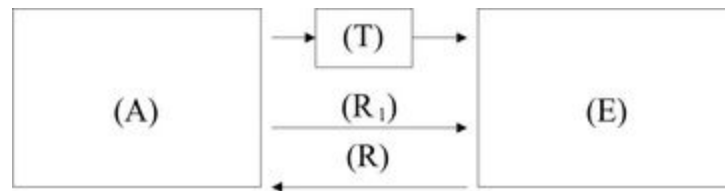
de (E) pour mieux adapter les émissions ultérieures. Nous connaissons déjà le règne de la télévision « interactive ».

Le schéma ci-dessus, qui n'est déjà qu'un cas particulier d'une famille de schémas pouvant traduire des situations humaines (par exemple, juxtaposition, échange technique comme c'était le cas du poinçonneur de tickets de métro ou du commerçant...), s'applique encore à beaucoup de situations qui ne sont pas strictement des situations éducatives sauf à donner au mot éducation une telle extension qu'il en perde toute signification. C'est ainsi qu'un tel schéma peut représenter, il est vrai, un professeur dans sa classe, mais aussi la publicité (voir les films publicitaires, par exemple) ou simplement l'agent de police qui vous siffle et vous donne un procès-verbal.

Nous devons donc essayer de préciser notre schéma pour essayer de le rendre spécifique, si cela est possible, aux situations d'éducation. Nous remarquerons tout d'abord que dans une situation éducative, les relations entre (A) et (E) sont asymétriques, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas exactement de même nature. La flèche qui part de (A) vers (E) représente à la fois un courant de messages et un moyen de transmission ; c'est dire aussi que, généralement, (A) a *une intention*, que l'action qu'il cherche à exercer est finalisée. La flèche (R) qui va de (E) vers (A) ne se rapporte qu'aux réactions provoquées par l'arrivée du train de messages véhiculé par (M) ; même quand ces réactions ont pour objet explicite de chercher à modifier (A) pour qu'à son tour (M) soit modifié (réaction des élèves qui ne comprennent pas et qui le disent au professeur afin que celui-ci modifie le contenu de sa leçon, par exemple), il n'en reste pas moins vrai que (R) n'existe que par rapport à (A) et que (M) est premier par rapport à (R) même si la nouvelle version de (M) tient compte des systèmes de (R) antérieurs.

On peut d'ailleurs décomposer au moins en deux parties la réalité que schématise la flèche (M). Il y a tout d'abord les échanges normaux qui se produisent généralement entre deux personnes qui se côtoient ou qui nouent n'importe quel dialogue [que nous appellerons (R₁)] ; chaque personnalité est, volontairement ou involontairement un émetteur de messages qui aboutit au fait que l'« autre » de la situation le trouve sympathique ou non. Il y a, d'autre part, les messages particuliers qui vont être envoyés d'une certaine façon, structurés selon des règles explicites ou implicites, qui vont

être transmis au moyen d'une certaine technologie (T). De telle sorte que (M) se décompose et l'on a le nouveau schéma :



On peut accepter que (T) schématise les méthodes et techniques pédagogiques utilisées pour transmettre les messages. Dans les cas les plus simples, la voix de l'éducateur est la seule technique, mais rapidement le tableau noir, le livre, le dessin, l'image TV, Internet... vont lui venir en aide pour mettre en forme le contenu qu'il veut transmettre. Dans une autre perspective, on peut aussi accepter que T corresponde aux méthodes et techniques pédagogiques structurées auxquelles on a, ou non, associé un nom : méthode active, méthode Freinet, enseignement programmé...

Mais ce schéma reste trop général ; de surcroît, il n'est pas totalement spécifique aux situations d'éducation.

Il est possible de l'appliquer à d'autres situations telles que :

(A) représente un agent de police ;

(E) un conducteur ;

(R) signifie que (E) ne trouve pas (A) sympathique ;

(R₁) signifie que (E) est désagréable ;

(T) correspond aux coups de sifflet et aux contraventions.

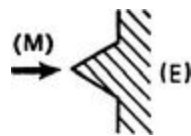
Et l'on sait que si (R) est trop fortement exprimé, (T) peut se multiplier ! Mais il n'empêche que (E) puisse être transformé par (A) : ou bien la prochaine fois il ne stationnera pas là où il y a interdiction ou bien son comportement vis-à-vis de la police deviendra plus agressif.

Pour revenir à notre domaine, ce schéma peut aussi exprimer une situation d'apprentissage, d'instruction, de conditionnement. Si l'on estime que (R) n'est pas satisfaisant, on recommence à envoyer des messages jusqu'au moment où (R) répondra aux objectifs fixés par (A). Nous notons au passage que ce schéma doit être considéré dans le temps et qu'il ne s'agit qu'exceptionnellement d'un échange unique de (A) vers (E) et de (E) vers (A). Il s'établit en général un phénomène circulaire permettant

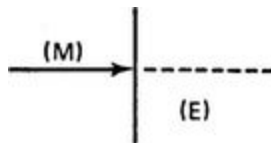
constamment à (A) de moduler les messages qu'il envoie en fonction de (R). L'éducation est donc un processus qui suppose une certaine adaptation réciproque de (A) et (E) et, par contrecoup, une modification de (A) par l'exercice même de la fonction éducative.

Il nous faut donc aller plus loin si nous voulons distinguer l'action d'un (A) agent de police, d'un (A) éducateur et trouver une spécificité plus grande à notre modèle. Il faut, à notre sens, aller la chercher à la rencontre de (M) et de (E).

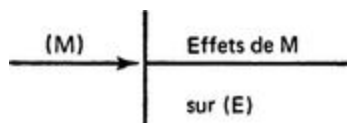
Il y a au moins cinq situations différentes que nous allons naïvement schématiser :



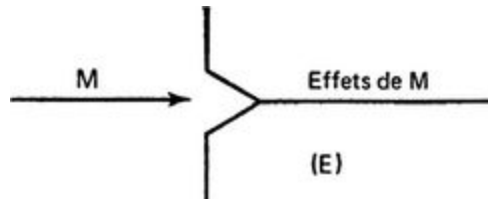
- les messages (M) sont refusés → (E)
- les messages (M) atteignent (E) sans aucune conséquence :



- les messages (M) sont reçus, mais leur influence est limitée à un segment précis du comportement :

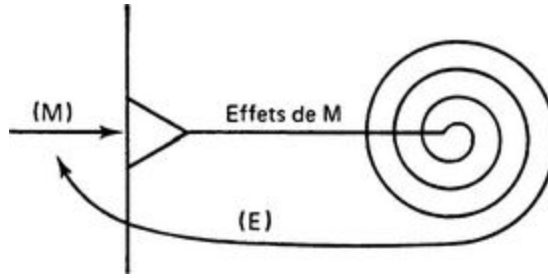


- les messages (M) sont désirés mais leur influence reste limitée à un segment précis du comportement :



- les messages (M) sont reçus, désirés, et leur influence amène le sujet à utiliser leur action en vue d'une remise en question des

associations existantes ou conduire à de nouvelles créations :



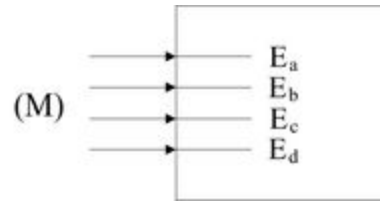
À moins d'être masochiste, on ne peut pas croire que cette dernière situation puisse traduire celle de l'agent de police qui vous inflige une contravention ! Dans le dernier cas, en effet, le retour de la flèche traduit la participation de (E) à l'action qui est exercée sur lui et l'efficacité du message ne peut s'expliquer que dans un contexte global d'interactions entre (A) et (E), contexte dans lequel l'action exercée par (A) est souhaitée et demandée par (E). À titre d'illustration, et pour marquer les différences, on peut reconnaître dans la 2^e et la 3^e situation celle de la publicité, le message pénètre ; il peut n'avoir aucun effet ; il peut provoquer un comportement limité : acheter tel ou tel produit.

Nous insisterons sur le fait que, généralement, l'action exercée par l'intermédiaire de (T) est consciente, voulue, et cherche à atteindre certains objectifs plus ou moins explicités. Une action qui n'a pas de finalité peut être efficace mais ne mérite pas le nom d'éducation. Pour certains, ces finalités sont définies une fois pour toutes à partir d'un ensemble cohérent de positions philosophiques ; pour d'autres (voir ci-dessus la définition proposée par la Ligue internationale d'éducation nouvelle), les objectifs sont constamment à réviser¹¹.

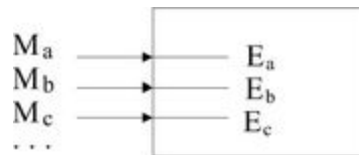
Nous avons dit que (E) pouvait aussi représenter soit un sujet individuel (cas du précepteur et son élève), soit un groupe restreint de sujets (sens habituel d'une classe), soit un groupe plus large (groupe national ou génération).

Dans le cas où (E) est constitué par plusieurs sujets, nous devons considérer les effets de groupe qui peuvent devenir des éléments d'éducation ; c'est dire que notre schéma se complique encore un peu plus. On peut en effet se trouver dans les situations suivantes :

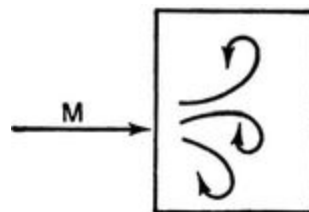
Les actions s'adressent anonymement au groupe et touchent de la même façon les différents sujets E_i de (E)



- les actions s'adressent individuellement à chaque sujet de (E) . En d'autres termes, nous sommes en présence de la juxtaposition de faits d'éducation et d'un processus d'individualisation :



- les actions s'adressent à la fois aux individus et au groupe avec pour objet de provoquer la naissance de forces vives intragroupes (analogues aux forces vives individuelles). Dans ce dernier cas, c'est le groupe tout entier qui se structure, qui est capable d'agir en retour sur les individus qui le composent et sur sa propre évolution en tant que groupe.



Arrivés à ce point, nous pouvons dire que le *fait d'éducation* est une action exercée sur un sujet ou sur un groupe de sujets, action acceptée et même recherchée par le sujet ou par le groupe ; le but de cette action est de provoquer des modifications profondes, de faire émerger de nouvelles forces vives afin que les sujets soient eux-mêmes les éléments actifs de ces modifications.

Nous pouvons dès lors dépasser le stade de la simple analyse descriptive et définir ce qui nous paraît être une éducation valable et efficace, c'est-à-dire passer du plan de la réalité à celui du jugement de valeur. Une juxtaposition de faits éducatifs tels qu'ils viennent d'être définis ne suffit pas. Pour nous, une « bonne » éducation est caractérisée :

- par un ensemble cohérent d’objectifs choisis et définis en commun accord par (A) et (E) ;
- par le choix des processus (M) de telle sorte qu’ils soient en adéquation, avec les objectifs déterminés d’une part et, d’autre part, avec les lois biologiques, psychologiques et psychosociologiques qui régissent le fonctionnement de (E) (sans pour autant accepter complètement le principe de l’universalité et de la stabilité de ces lois) ;
- par le fait de considérer les sujets individuels ou le groupe auxquels s’adresse cette éducation, comme des partenaires actifs de l’action exercée ;
- par un système de rétroaction (évaluation continue au sens le plus large) qui permette une constante rectification des itinéraires et une adaptation de plus en plus précise de (A), (M) et (E), une possible remise en question des objectifs choisis et de l’ensemble du système.

Cette définition formelle d’une bonne éducation peut recevoir, selon les options philosophiques choisies, tel ou tel contenu (voir, par exemple, le chapitre B1 de *Pédagogie générale* de G. Mialaret).

IV. – Les situations d’éducation

Tous les faits d’éducation s’inscrivent dans un contexte historico-social que nous appellerons une situation d’éducation ; la connaissance des caractéristiques principales de celle-ci est indispensable à l’interprétation et à la compréhension des faits éducatifs qui se déroulent en son sein.

Une situation d’éducation peut être permanente (cas des institutions scolaires) ou occasionnelle ; elle est donc de durée variable ; une brève rencontre peut donner naissance à un fait éducatif important. Elle peut exister dans des lieux très divers (locaux de l’institution, à l’intérieur de la famille, en plein air...) et suppose la présence de deux personnes au moins... Une situation d’éducation peut être définie *a priori*, mais elle peut aussi être considérée, d’une façon générale, comme le support des faits éducatifs et elle n’existe souvent que par rapport à eux.

Une situation d’éducation influence les partenaires en présence et se structure, en partie, en fonction d’eux. Le même éducateur ne se comporte

pas de la même façon sous toutes les latitudes et le facteur (M) subit aussi l'influence de la situation (exemple caractéristique de l'utilisation des moyens audiovisuels au cœur de la brousse africaine). C'est dire, en d'autres termes, que les faits d'éducation ne sont pas indépendants des situations d'éducation et qu'ils ne peuvent être analysés et expliqués que par rapport à elles.

Nous pouvons maintenant présenter un schéma général d'une situation d'éducation où sont représentés les partenaires en présence et les trois sortes d'actions exercées :

- (M¹ et M^{1'}) actions réciproques du milieu et de la situation d'éducation ;
- (M²) action du ou des facteur(s) éducateur(s) ;
- (M³) action à l'intérieur du ou des groupes.

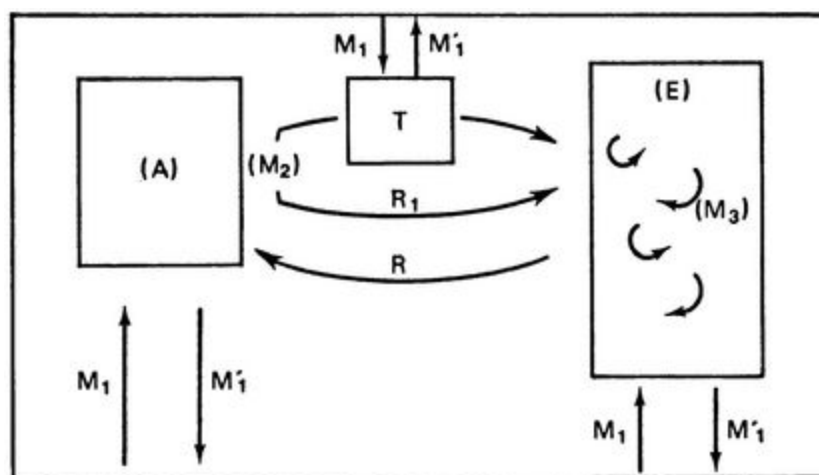


Fig. 1. – Schéma général d'une situation d'éducation¹².

Comme nous allons le voir au chapitre suivant, les situations d'éducation sont déterminées par un très grand nombre de facteurs et constituent un ensemble très complexe, aussi bien dans l'espace que dans le temps.

Les sciences de l'éducation sont donc constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation.

Chapitre II

Les facteurs déterminant les situations d'éducation

Nous avons rencontré, au cours des pages précédentes, des difficultés pour donner au mot éducation l'ensemble de ses significations et pour essayer de proposer une définition. Cela est dû en partie au fait que le mot et les réalités auxquelles il correspond ont une longue histoire et que les différentes situations ont ajouté, modifié, transformé, élargi ce qui, au début, pouvait paraître simple, et qui ne l'est plus maintenant.

Il faut ajouter d'autres raisons. Durant les dernières décennies se sont développés de nombreux travaux de spécialistes s'intéressant à l'éducation-institution. Les courants sociologiques ont rencontré les efforts faits par des organismes tels que l'Unesco pour essayer de développer l'éducation dans le monde. D'où la mise en évidence de la complexité des problèmes, des différents niveaux d'analyse et de l'influence des nombreux facteurs qui entrent en jeu. Nous avons essayé de faire une énumération (qui n'a aucune prétention à l'exhaustivité) et de montrer en quoi les facteurs considérés ont une influence sur les relations d'éducation telles que nous les avons définies. Cela nous permettra de préparer ainsi la présentation des classifications des sciences de l'éducation.

La situation d'éducation est, en quelque sorte, au cœur d'une série d'enveloppes invisibles qui la déterminent d'une façon plus ou moins contraignante et, cela, à des niveaux plus ou moins spécifiques. Comme un fruit dont l'enrichissement dépend de toutes les parties qui le constituent, la situation d'éducation et les relations maître-élèves ne sont que le produit ultime qui ne peut être correctement analysé et compris que par rapport à cet ensemble de forces qui le déterminent.

Pour simplifier l'exposé, on se reportera au [schéma ci-dessous](#) sur lequel le lecteur verra que nous avons distingué trois groupes de facteurs :

- ceux qui correspondent aux conditions générales de l'éducation-institution ;
- ceux qui correspondent aux conditions locales des situations d'éducation ;
- ceux qui correspondent aux conditions de la relation éducative elle-même.

I. – Les conditions générales de l'éducation-institution

Nous pouvons les ramener à six séries qui ne sont pas indépendantes mais qui sont ici distinguées pour la clarté de l'exposé.

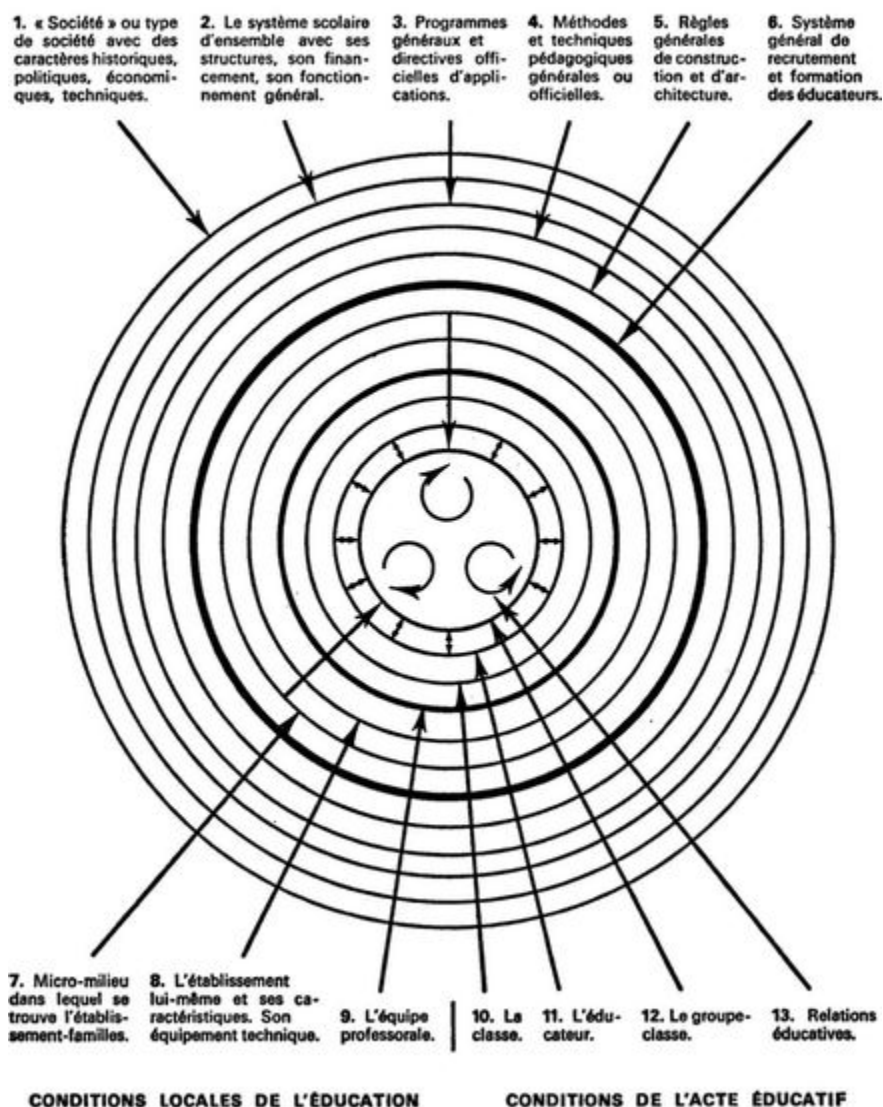
Groupons tout d'abord quelques facteurs généraux sous le titre général : *type de société*. Il est inutile de s'étendre sur le fait que chaque société est caractérisée par son histoire et ses composantes techniques, économiques, sociales et politiques. La société française ne pourra jamais s'affranchir totalement de son passé et elle n'aura jamais une liberté suffisante, pour modifier son système éducatif, comme peuvent le faire plus facilement des pays jeunes. Cela est important et a des conséquences sur la situation d'éducation elle-même et sur les relations maître-élèves. Il y a des attitudes, des actions impossibles en France, alors qu'elles ne posent aucun problème dans d'autres pays (tenue, langage, initiative, relations hiérarchiques...). Les relations d'éducation varient aussi selon l'évolution technique, économique de la société. Le statut social de l'éducateur n'est donc pas le même dans toutes les sociétés. Il est évident que dans les sociétés où le statut social, économique, culturel de l'éducateur est très élevé par rapport à celui de la moyenne de la population, les relations maître-élèves n'auront pas la même coloration que dans les situations où le maître, sur beaucoup de points, en dehors du domaine des informations et de la culture, se trouve en position d'infériorité par rapport à ceux qu'il doit éduquer. L'image que se font les parents et les élèves de l'éducateur et de sa fonction, image qui résulte de toute une série de conditions sociales, joue donc un rôle de premier plan parmi les facteurs qui agissent sur les situations d'éducation.

Chaque société produit son *système d'éducation* avec ses structures, son système de financement et ses règles administratives de fonctionnement. Tous ces éléments doivent être considérés parce qu'ils ont des conséquences directes sur les situations d'éducation et, surtout, sur les relations maître-

élèves. Dans un système concurrentiel où seuls les résultats individuels à des épreuves de sélection sont pris en considération, il est évident que toutes les relations qui s'établissent au sein de la situation d'éducation sont assez différentes de celles qui se créent dans une atmosphère de collaboration, d'orientation des sujets en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes. Le fait qu'il existe dans un système des classes-barrières ou des classes-passages influe sur l'atmosphère des autres classes et des relations maître-élèves.

À son tour, le système d'éducation propose des *programmes généraux et particuliers* qui vont définir le contenu de l'enseignement à donner ou de l'éducation à développer. Ces programmes, selon leur adaptation au niveau des élèves et à l'expérience des enfants, sont aussi des éléments qui vont déterminer en partie les situations d'éducation. Un programme démentiel en vue d'un examen sélectif de fin d'année impose en général une attitude très directive de la part de l'éducateur et une situation très tendue et inquiète de la part des élèves. Un programme plus simple (programme-cadre, par exemple), qui laisse plus de liberté aux éducateurs et n'aboutit pas à un unique contrôle de connaissances, permet d'établir, dans la situation d'éducation, des relations personnelles plus détendues entre tous les partenaires.

CONDITIONS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE



Il en est de même des *méthodes et techniques* pédagogiques prônées officiellement. Selon que la société accepte ou encourage des méthodes ayant pour but l'épanouissement de l'enfant, le développement de son autonomie ou selon qu'elle reste rattachée aux valeurs de discipline, d'obéissance, de respect de la hiérarchie..., on conçoit que les situations d'éducation n'ont pas du tout la même coloration humaine, d'autant que la société professionnelle secrète elle-même des techniques qui gagnent l'école (travail en équipe, coopérative...). Dans une société dont l'objectif principal de l'éducation est de produire des sujets disciplinés, respectueux des règles du groupe et capables d'imiter les anciens sont introduites des méthodes autoritaires, utilisant la répétition et aboutissant au

conditionnement. Si, au contraire, l'objectif est le développement de l'individu dans une société démocratique, les méthodes de travail en équipe, les techniques d'individualisation sont les plus adéquates pour atteindre les objectifs. Nous laisserons de côté les développements faciles sur le type de relations qui se créent dans des situations où les techniques audiovisuelles ou celles de l'enseignement programmé sont très développées, et les types d'actions individualisées qui peuvent alors s'introduire dans les situations d'éducation.

Les situations d'éducation se déroulent, généralement, dans un bâtiment ; il ne faut pas négliger les aspects de l'*architecture scolaire* et de ses conséquences sur les conditions de vie et de fonctionnement de ces situations d'éducation. On sait maintenant qu'il ne suffit pas, pour un bâtiment scolaire, d'être constitué par une double série de salles rectangulaires séparées par un couloir. Tant que l'architecture scolaire conduira à la construction d'« écoles-casernes », il est évident que le choix des méthodes pédagogiques ne pourra pas être fait d'une façon libre. Comment faire pratiquer un travail de groupe dans un amphithéâtre ? Comment permettre à des enfants de faire de l'expression corporelle ou de l'expression sonore dans des bâtiments non insonorisés ? Comment utiliser des méthodes audiovisuelles dans des salles qui n'ont pas été conçues pour cela ? Tous les éléments de la construction (surface au sol, cubage d'air par élèves, nature des matériaux...) vont avoir une répercussion sur les types de situations d'éducation qui pourront se développer et il suffit de visiter différents pays pour se rendre compte de l'influence de tel ou tel type d'architecture sur la vie concrète et journalière des classes.

Le dernier facteur général important est celui du *recrutement et de la formation* des éducateurs. Selon les niveaux auxquels sont recrutés et formés les maîtres, les images que se font d'eux les élèves sont différentes. Le type de formation choisi pour la préparation des éducateurs aura aussi de lourdes conséquences sur le style des relations humaines adopté par les éducateurs. On n'insistera jamais assez sur le fait qu'une préparation des éducateurs doit avoir aussi pour objet de faire acquérir aux jeunes gens des attitudes telles que les communications avec les sujets (E) puissent s'établir dans les meilleures conditions possibles¹³.

II. – Les conditions locales des situations d'éducation

Toutes les conditions générales examinées ci-dessus se situent à l'échelle d'un pays ou d'une province ; il s'agit d'influences globales qui vont se concrétiser dans une situation locale dont nous allons analyser les trois différents aspects.

Il nous faut tout d'abord considérer le *milieu, l'environnement* dans lequel va se trouver l'établissement ou les installations dans lesquelles vont se développer les situations d'éducation. Les conditions particulières du milieu social (campagne, petite ou grande ville...), les milieux familiaux (structure, niveau socio-économique et socioculturel, dimensions de la famille...) vont donner à l'action éducative ses caractères particuliers. Un instituteur d'une école de village n'a absolument pas les mêmes relations avec les enfants (et avec les parents) que son collègue enseignant à la grande ville voisine. Le professeur d'un petit lycée de province peut connaître les familles, suivre les enfants alors que cela est pratiquement impossible dans un des grands lycées de la capitale. La connaissance, par l'éducateur, de l'environnement favorise la création de riches relations avec les élèves et l'intensité des échanges est une des variables positives de la situation d'éducation.

C'est dans ce « micro-milieu » qu'est bâti l'*établissement* lui-même avec toutes ses caractéristiques architecturales et pédagogiques, ses avantages et ses inconvénients. Il va permettre ou non de créer une vie collective, une vie de rencontres, de discussions, de coopération ou, au contraire, il va isoler les groupes et les rendre indépendants les uns des autres. Nous avons vu comment, dans certaines écoles polyvalentes québécoises d'avant-garde (qui correspondent à peu près à nos CES), une agora, située au centre de l'établissement et reliée par des plans inclinés aux différents corps de bâtiments, permet une rencontre et une dispersion faciles des quelque 1 200 élèves dans le calme, alors que dans d'autres établissements la disposition des locaux rend obligatoires des règles strictes de discipline et aboutit à une mise sous tension des élèves et des professeurs, tension qui se traduit par un invraisemblable désordre aux heures d'entrée, de sortie, de changements de classe.

Cet établissement est animé, au sens étymologique le plus fort, par une *équipe professorale* qui n'est jamais, quelles que soient les diverses situations, une simple juxtaposition d'individus. Des caractéristiques de l'équipe professorale dépend ce que l'on peut appeler l'ambiance, l'atmosphère psychologique de l'établissement. Unie et constituée par des

éducateurs qui s'attachent tous à la même œuvre d'éducation, elle est toujours un des éléments positifs des différentes situations. Désunie, elle a une influence néfaste sur les élèves et chaque éducateur ressent le malaise général dans les différentes situations d'éducation auxquelles il participe. La compétence générale, la répartition équilibrée des aptitudes sont aussi des éléments importants de l'équipe, et la collaboration des éducateurs entre eux est un excellent stimulant pour que s'instaure entre les élèves et les classes une féconde coopération. On peut aussi étendre les remarques précédentes à l'équipe qui se constitue avec les conseillers d'éducation, les documentalistes, les psychologues scolaires, les conseillers d'orientation, les assistantes sociales scolaires, les médecins, le personnel de service.

III. – Les conditions de la relation éducative

Au niveau de la situation d'éducation la plus simple (malgré pourtant encore une grande complexité), nous sommes alors en présence de trois facteurs principaux.

Nous avons tout d'abord, dans les situations les plus banales, le local, c'est-à-dire la *classe*, ou la salle de cours, ou l'amphithéâtre, ou le gymnase... ; c'est au sein d'un de ces locaux que vont s'établir les relations que nous avons énumérées au sein d'une situation d'éducation. Selon les dimensions de ce local, sa sonorité, sa luminosité, son mobilier... vont pouvoir ou non se développer tel ou tel type d'activités et d'actions d'éducation. Il est évident que dans une classe de quelque 100 m² où se trouvent (situation observée par nous-mêmes) plus de 125 élèves, les relations du type (R) et (M3) [voir [schéma ci-dessus](#)] sont rendues impossibles. En revanche, dans certaines classes américaines où le mobilier adapté aux enfants peut être déplacé, où la richesse du matériel laisse rêver le pédagogue européen, où les salles en surnombre et les salles spécialisées (théâtre, musique, travaux manuels, écoute de disques, bibliothèques...) ne manquent pas, et n'ont qu'un faible taux d'occupation, le style des relations pédagogiques et du travail fait en commun est très différent de ce qui se passe dans une classe surchargée.

À un moment donné (toute la journée à l'école élémentaire, pour quelques heures dans le second degré), un *éducateur* devient un des éléments essentiels de la situation. Les caractéristiques personnelles de cet

éducateur : sa personnalité, sa formation générale, sa culture, ses compétences pédagogiques sont des éléments importants de la situation d'éducation même si les méthodes et techniques scientifiques ne permettent pas encore actuellement d'évaluer, d'une façon très précise, les variables scientifiques qu'elles représentent.

Cet éducateur se trouve face à un *groupe classe* composé de sujets ayant chacun, eux aussi, leur personnalité, leurs habitudes, leur façon de vivre. Ces individus forment un groupe qui réagit en tant que tel, et c'est à la fois avec chaque individu et avec le groupe dans sa totalité que l'éducateur va établir les relations sans lesquelles l'éducation est impossible. Tous les éducateurs savent que chaque groupe-classe a ses caractères, qu'il se distingue des autres, qu'il y a, en langage courant des maîtres, les « bonnes » et les « mauvaises » cuvées. Ce qui est certain, c'est que jamais un éducateur n'établit le même type de relations avec des groupes différents.

Il serait donc naïf de croire que l'étude des situations d'éducation peut se situer uniquement au dernier des trois niveaux. Ce fut, pensons-nous, l'erreur – erreur explicable par l'état de la pensée scientifique de l'époque – d'une pédagogie centrée uniquement sur la pratique de la classe qui avait négligé de resituer les problèmes qu'elle analysait dans un contexte beaucoup plus général. Des recherches de pédagogie expérimentale faites dans une classe ou un groupe de classes ne peuvent, que très rarement, trouver leur interprétation correcte sans remonter dans les arcanes du déterminisme complexe que nous venons d'évoquer rapidement. C'est ainsi, par exemple, que l'explication des résultats d'enfants du cours préparatoire à un test de lecture ne peut pas se faire maintenant sans se référer au milieu d'origine et aux conditions de la vie familiale des élèves. On conçoit donc aisément la nécessité d'appréhender le phénomène éducation dans plusieurs directions et à plusieurs niveaux si l'on veut établir objectivement certains faits, faire des comparaisons, mettre en évidence certaines régularités ou certains invariants, découvrir certaines lois¹⁴. Cet ensemble de disciplines constitue, répétons-le, les *sciences de l'éducation*.

Chapitre III

Tableau général des sciences de l'éducation

Les chapitres précédents ont cherché à mettre en évidence la double complexité des situations d'éducation : une complexité extérieure essentielle liée aux nombreux facteurs qui déterminent leur existence et aux nombreuses interactions que l'on peut relever avec les autres facteurs (historique, économique, géographique, politique...) ; une complexité intérieure essentielle liée à la complexité de chacun des acteurs de ces situations et aux nombreuses relations qui se tissent entre eux, les deux types de complexité n'étant pas, comme nous l'avons déjà signalé, totalement indépendants.

D'où une très grande difficulté de donner, des sciences de l'éducation, une classification unique et adoptée par tout le monde. À cela s'ajoute une autre raison : au cours des éditions successives de ce livre, nos classifications se sont modifiées. En 1976, lors de la première édition, les sciences de l'éducation venaient à peine d'être créées et étaient en plein développement. La classification la plus simple, à cette époque, était de classer les sciences de l'éducation existantes par rapport au passé, au présent et au futur. Il n'a jamais été question pour nous de brosser, une fois pour toutes, à la manière d'Auguste Comte, un tableau définitif des sciences de l'éducation ; tout d'abord parce que de nouvelles sciences et de nouvelles approches apparaissent (analyse des relations maître-élèves, par exemple), d'autres se développent à un rythme plus rapide que les autres (voir les progrès actuels de la didactique), les relations entre plusieurs sciences peuvent prendre de nouvelles colorations et apporter de nouvelles caractéristiques à un champ déjà existant (voir, par exemple, les progrès de la psychologie cognitive et les nouveaux regards sur les problèmes de l'apprentissage). Dans les différentes perspectives qui peuvent être adoptées aujourd'hui – et qui ne sont valables que pour les quelques années qui viennent –, nous en avons choisi deux seulement : celle qui part des

disciplines scientifiques déjà existantes et celle qui s'organise autour des fonctions éducatives.

I. – Classification organisée à partir des disciplines existantes

1. Disciplines qui étudient les conditions générales et locales de l'éducation. Nous pouvons distinguer sept disciplines qui abordent les problèmes sous cet angle : l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation, l'ethnologie de l'éducation, la démographie scolaire, l'économie de l'éducation, l'administration scolaire, l'éducation comparée.

A) *L'histoire de l'éducation et de la pédagogie.* – C'est parmi toutes les sciences de l'éducation une des plus anciennes et, par là, une des plus développées, malgré ses lacunes et ses insuffisances actuelles que regrettent les spécialistes. Répondant à l'affirmation d'Auguste Comte selon laquelle un processus ne peut être compris que par son histoire, il est possible d'affirmer qu'un essai d'explication des systèmes et des méthodes qui négligerait complètement les dimensions historiques serait voué à l'échec. L'histoire de l'éducation répond à plusieurs besoins¹⁵ : « Elle permet tout d'abord de rendre plus intelligible la pédagogie actuelle par la connaissance du passé. Nous découvrons, grâce à elle, les origines souvent lointaines de nos traditions éducatives. Par exemple, le système du mandarinat de l'ancienne Chine ; l'art de questionner l'élève dont la maïeutique de Socrate nous offre le modèle le plus célèbre ; l'école organisée comme établissement fermé, déjà dans les écoles de scribes de l'Antiquité et surtout dans les écoles monastiques du Moyen Âge ; la pratique généralisée des travaux écrits des élèves à partir de la pédagogie des jésuites ; l'enseignement mutuel assuré par des moniteurs, tel qu'il existait en particulier dans l'Inde et que Charles Bell répandit d'abord en Angleterre au début du siècle dernier, etc. Ce legs du passé pèse parfois lourdement encore sur la pratique éducative, dans les pays de vieille civilisation. »

L'histoire de l'éducation permet alors de comprendre l'évolution, les processus de changement, les étapes, les accélérations, les ralentissements et permet de faire un bilan plus clair, et surtout plus intelligible, des situations d'éducation actuelles. Elle apporte aussi, par les comparaisons

qu'elle permet, des éléments de réflexion et de compréhension indispensables à la culture générale de l'éducateur.

L'histoire de l'éducation comporte plusieurs branches qui, évidemment, se complètent, mais qui n'ont pas toutes atteint le même niveau de développement. Il y a tout d'abord l'histoire de la pensée pédagogique, des idées en éducation, des conceptions générales. Il faut souvent la distinguer de ce que nous appellerons l'histoire des faits et des institutions d'éducation. René Hubert faisait déjà remarquer que « les doctrines ne sont pas nécessairement soudées aux faits puisqu'elles tendent toujours à les transformer » ; et M. Debesse ajoute : « Elles représentent une puissance d'invention du genre humain en même temps qu'un ferment de transformation. » Il est clair que la thèse de l'éducation que l'on trouve dans *la République* de Platon n'est pas celle de l'éducation athénienne de l'époque et, plus près de nous, la théorie contenue dans *l'Émile* de Rousseau ne correspond pas à la pratique de l'éducation au XVIII^e siècle. Il n'en reste pas moins que cette histoire des idées pédagogiques (inséparable à notre sens de l'histoire générale des idées) a un grand intérêt pour mieux comprendre, ne serait-ce que par la vision en négatif de la réalité qu'elles représentent souvent, l'éducation réelle d'une époque.

Une deuxième orientation est, effectivement, l'histoire des méthodes et des techniques pédagogiques. On ne peut pas dire que ce soit l'aspect le plus développé de l'histoire de l'éducation. Il serait pourtant très important de pouvoir analyser l'évolution des matériels pédagogiques, par exemple, en fonction de l'évolution pédagogique, technique, sociale, philosophique. L'histoire des livres de lecture est caractéristique à cet égard. L'influence du rationalisme cartésien se traduit par la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture codifiée au XVII^e siècle par Ch. Demia ; au XVIII^e siècle, sous la double influence de la philosophie sensualiste et des progrès techniques de l'impression, apparaissent les « illustrations » ; les textes et les présentations se modifient ensuite sous l'influence des théories modernes de la philosophie psychologique et, plus particulièrement, sous l'influence de la théorie de la Forme... De telles analyses historiques permettraient de relever les cohérences et les incohérences de la pratique de l'éducation, le sens exact à attribuer à telle ou telle pratique, de mieux comprendre par la connaissance des racines historiques, l'action pédagogique actuelle.

On peut aussi signaler la troisième orientation : celle de l'histoire des institutions pédagogiques. Il est raisonnable de penser qu'à chaque étape de

l'histoire d'une société, l'établissement de telle ou telle institution ou la modification de celles qui existent répond à un besoin. La mise en lumière de ces nécessités de changement permet de comprendre la signification exacte de telle ou telle partie du système. Il est donc utile de connaître de tels faits pour, au cours d'une analyse actuelle des situations, distinguer ce qui appartient au passé, ce qui peut être abandonné comme n'ayant plus sa raison d'être, ce qui doit être conservé.

L'histoire de l'éducation n'est donc pas un simple regard jeté sur le passé ; elle est un des outils puissants de la compréhension du présent et appartient ainsi de droit à la famille des sciences de l'éducation.

B) *La sociologie de l'éducation*. – Ce n'est, en fait, qu'une des parties de la sociologie mais elle a connu, au cours du ^{xx}e siècle, un très grand développement. Dès le début de ce siècle, Durkheim introduit, dans son enseignement (son ouvrage magistral ne paraîtra qu'en 1938)¹⁶, la perspective historico-sociologique. Après une période d'activité relativement faible, les problèmes de sociologie de l'éducation réapparaissent sur le plan scientifique avec la parution des *Héritiers* en 1964 puis avec les publications de l'école de Bourdieu. Le cadre tracé pour la sociologie de l'éducation : celui de l'école dans la société et celui de l'école en tant que société, éclate. Les transformations politiques et sociales de la société, les nouveaux problèmes apparus sur la scène sociale et pédagogique (le chômage des parents, la délinquance juvénile, le nombre très important d'enfants d'étrangers dans certaines classes...) donnent naissance à de très nombreux travaux, et il serait impossible, ici, de donner la liste de tous les chercheurs impliqués dans ce que l'on peut appeler « la sociologie de l'éducation »¹⁷. Les travaux de l'école de Bourdieu posent les problèmes de la démocratisation de l'éducation et de l'inégalité des chances de réussite en fonction des origines sociales des élèves et des étudiants. Pendant deux décennies environ, les sociologues ont essayé de construire une théorie globale permettant de donner une lecture intelligible des phénomènes de l'éducation. Mais s'ils sont, en gros d'accord, sur l'existence des inégalités, la recherche étiologique voit s'opposer plusieurs écoles Bourdieu-Passeron/ Baudelot-Establet, d'une part, Bourdieu/Boudon, d'autre part, les premiers étant classés parmi les « conflictualistes », le dernier parmi les « externalistes »¹⁸.

À travers toutes les discussions se trouvent inscrits les problèmes de la démocratisation, de l'accès au Savoir, des inégalités dans les progressions des élèves en fonction de leur origine familiale, les problèmes posés par l'échec scolaire. Dans cette perspective, on rencontre le processus de scolarisation prolongée des filles qui s'amplifie au cours des dernières décennies.

Les théories rappelées précédemment s'intéressent au fonctionnement général du système scolaire. Un autre courant va s'intéresser au contenu des enseignements, aux programmes, au *curriculum*. En France, V. Isambert-Jamati s'est intéressée aux contenus, aux variations de ceux-ci en fonction des époques, des situations¹⁹. Ce courant se développe très fortement en Angleterre et J.-C. Forquin en donnera une vue très synthétique pour le public français²⁰.

Un autre pôle d'intérêt pour les sociologues de l'éducation est ce que l'on appelle « le local » : le facteur établissement est pris en compte aussi bien pour analyser ses relations avec les autres variables de la communauté que pour en analyser le fonctionnement interne en tant que microsociété. Et, au sein des établissements se posent les problèmes concrets des trajectoires scolaires, des comparaisons des évolutions individuelles, des modes d'évaluation, de progression... On pourrait aussi inscrire, dans une telle perspective, tous les travaux sur *la socialisation scolaire* des élèves (de Queiroz parle d'une *sociologie de la socialisation scolaire*, o. c., p. 115).

À cheval sur la sociologie, la psychologie de la vie sociale, la pratique pédagogique, il faut mentionner le courant de *la pédagogie institutionnelle*²¹.

La sociologie de l'éducation est actuellement en pleine effervescence et Plaisance et Vergnaud n'hésitent pas à conclure : « Dans les débats en cours au sein des sciences sociales confrontées à l'analyse des phénomènes éducatifs, on ne perçoit donc pas le règne sans partage d'une théorie hégémonique. C'est, au contraire, la pluralité des approches qui domine : pluralité des objets, pluralité des méthodes, mais aussi pluralité des références théoriques qui puisent même dans des champs disciplinaires différents et complémentaires » (o. c., p. 115).

C) *L'ethnologie de l'éducation*. – Une analyse de l'éducation ne peut se faire sans se référer aux conditions d'existence générales qui déterminent la structure de la famille, les formes de l'institution scolaire... On peut donc

sans crainte affirmer que l'*ethnologie de l'éducation* a sa place au sein des sciences de l'éducation. Nous empruntons à un très grand spécialiste de ces questions, les citations suivantes (Erny Pierre, *Ethnologie de l'éducation*) : « L'ethnologie a eu pour principal mérite d'attirer l'intérêt sur une foule d'aspects non formels, faiblement institutionnalisés, auxquels l'observateur habituel n'est pas toujours attentif. Deux voies s'ouvrent ici à la recherche... On peut en premier lieu étudier la manière dont concrètement on élève les enfants en des milieux ethniques et socioculturels différents. On sera frappé par l'extraordinaire diversité des procédés et des procédures, puis se dégageront, par-delà les divergences, un certain nombre de traits communs à tous les hommes, à toutes les sociétés... C'est en ce sens que nous parlerons d'*ethnologie de l'éducation*... Son but est d'étudier les faits tels qu'ils apparaissent, pour eux-mêmes, en cherchant à les décrire, à les comprendre, à les comparer, à les expliquer, sans porter sur eux de jugement normatif et sans nécessairement penser à l'application. »

« On peut en second lieu se demander par quelles voies et en quels domaines précis l'ethnologie se révèle utile à ceux qui ont pour fonction d'étudier les problèmes d'éducation... Une discipline fondamentale se met au service d'une discipline appliquée... Par référence à la psychopédagogie, nous parlerons en ce cas d'*ethnopédagogie*. » Il est évident, comme l'a signalé depuis longtemps É. Durkheim : « L'éducation, c'est l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres. Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leurs aînés, et où, par suite, elles ne reçoivent de ces dernières l'influence éducative... Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais » (*Éducation et sociologie*, p. 69).

Il est donc indispensable, pour bien analyser et bien comprendre les processus qui constituent l'éducation, de connaître les conditions sociales, et l'ethnologie de l'éducation nous apporte ainsi un des modes d'approche de l'éducation.

Un nouveau champ de recherches s'est développé depuis quelques décennies : celui de l'*ethnométhodologie*. A. Coulon précise : « Davantage qu'une théorie constituée, elle est une perspective de recherche, une nouvelle posture intellectuelle. » Elle intéresse l'éducateur dans la mesure où « l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs

actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner ». L'analyse de ce qui se passe au sein d'une situation d'éducation, le relevé de toutes les interactions qui surgissent, les communications de messages peuvent relever de ce que l'on appelle donc l'ethnométhodologie²².

D) *La démographie scolaire.* – L'institution scolaire est peuplée d'élèves, et l'étude de ces populations est de très grande importance pour comprendre comment fonctionne le système sous cet angle. Paul Clerc²³ distingue plusieurs points de vue :

« A) Donner l'état de la population des élèves : son effectif et sa répartition selon certaines variables : l'âge, le niveau scolaire, le type d'établissement, le sexe, la circonscription administrative, la catégorie professionnelle, etc. Cette description statistique, répétée à intervalles, fait apparaître des évolutions avec le temps.

« B) Mais la population scolaire n'est qu'une sous-population dans une plus grande ; il existe toujours, parfois en très petite proportion, des effectifs non scolarisés aux âges où d'autres le sont. La démographie donne une mesure de ces comportements de scolarisation (fréquentation scolaire inégale à un moment donné, et variable dans le temps).

« C) En elle-même, isolée de son environnement démographique, la population scolaire est soumise à des *mouvements internes* (redoublement, abandon, orientations, etc.) que la démographie peut aider à mesurer.

« D) Dans ses effets, la scolarisation apparaît en étudiant le *niveau culturel des générations plus âgées*.

« E) *Les perspectives de démographie scolaire* tirent parti des analyses faites dans les optiques précédentes et principalement de la constance de certains résultats et des tendances, pour esquisser ce qui sera vraisemblablement la population scolaire quelques années plus tard. »

On ne peut pas comprendre l'évolution de l'éducation-institution et des problèmes que pose son fonctionnement si l'on ignore les phénomènes démographiques. Il suffit de rappeler les conséquences scolaires de l'explosion démographique française pendant les quelques années qui ont suivi la dernière guerre et les difficultés de recrutement des maîtres qui se faisait dans des classes d'âge correspondant à un point bas de la courbe démographique. C'est dire que les phénomènes démographiques ont une influence sur les situations d'éducation puisqu'ils déterminent le rapport entre le nombre des élèves et le nombre des éducateurs ; on ne peut pas

examiner les relations humaines à l'intérieur d'une situation d'éducation si l'on néglige les aspects quantitatifs de cette situation.

E) *L'économie de l'éducation*. – Une institution, quelle qu'elle soit, ne peut fonctionner sans que lui soit attribué un budget. C'est tout d'abord dans cette perspective que s'est développée l'économie de l'éducation, à savoir l'étude des budgets, des coûts de revient de l'éducation, des prévisions à faire en ce domaine. Mais ce serait restreindre assez considérablement le champ d'étude de cette discipline si on la condamnait à n'étudier que les problèmes sous cet aspect. Le chapitre de synthèse de Jean-Claude Eicher²⁴ ouvre d'autres perspectives sur les relations de l'éducation et de l'économie générale d'une nation. Comme le fait remarquer cet auteur, une transformation de l'idée que l'on se fait du rôle de l'école par rapport à la vie économique s'est opérée depuis quelques années. « ... Même dans la grande industrie de l'entre-deux-guerres, le “capital intellectuel” de la population active n'était pas très élevé. L'éducation jouait certes un rôle social important. Elle servait à transmettre les valeurs de la classe dominante, dans une certaine mesure à préserver ses intérêts par la sélection, dans une certaine mesure également (faible en général) à assurer la promotion sociale des enfants d'origine modeste. L'attitude du monde économique vis-à-vis de l'éducation s'est transformée très rapidement à partir de la Seconde Guerre mondiale... L'idée selon laquelle le niveau de formation détermine en grande partie le niveau de productivité a donc fait son chemin, d'autant plus qu'elle a semblé être confirmée par les résultats d'études économiques sur les facteurs de la croissance » (*o. c.*, p. 282).

La recherche des coûts, des prix de revient s'inscrit donc dans un contexte économique beaucoup plus général et permet ainsi de situer l'école parmi les facteurs agissant sur l'évolution économique de la société.

Dépassant le cadre strictement économique, mais s'appuyant fortement sur lui, d'autres travaux, tels que ceux de Jacques Hallak²⁵ rejoignent curieusement des problèmes de justice sociale. Il conclut ainsi son ouvrage : « ... pour sortir de l'impasse, l'économie de l'éducation doit cesser d'être exclusivement économique et théorique – c'est-à-dire dépendant d'une idéologie déterminée et s'intégrer à d'autres méthodes d'approche. Pour répondre à la question “À qui profite l'école ? ”, nous avons cherché à faire un pas en ce sens. L'analyse économique de l'inégalité par les taux de

rentabilité a été complétée par celle des spécialistes des techniques de performances pédagogiques et par l'analyse des relations sociales à l'école, dans la famille et dans l'entreprise. L'interprétation de la demande sociale par le facteur économique n'était pas satisfaisante si elle n'était pas complétée par l'étude des facteurs sociologiques, géographiques et institutionnels ; de telle sorte qu'elle s'analysait en termes de pouvoirs. La stagflation scolaire n'était plus paradoxale dès lors que les rôles particuliers de l'évolution démographique étaient soulignés et que les inégalités dans les conditions de vie et de revenus entre zones urbaines et rurales favorisant, l'explosion de la population urbaine étaient rappelées. En dernier lieu, toutes les propositions de solutions ne prenaient de sens qu'en tant qu'expériences sociopolitiques, quelles que soient au demeurant les options idéologiques sous-jacentes.

« Dépasser sa dépendance d'une idéologie déterminée et vanter le pluralisme, s'intégrer à d'autres disciplines pour acquérir une dimension éducative, favoriser les échanges d'informations sur les doctrines et les théories, voilà dans quelles directions l'économie de l'éducation devrait s'orienter. »

Ce texte est suffisamment clair pour nous permettre de dire que l'économie de l'éducation appartient bien à la famille des sciences de l'éducation.

F) *L'administration scolaire*. – La bureaucratisation croissante des systèmes éducatifs, d'une part, la nécessité d'assurer aux institutions éducatives leur rendement maximum, d'autre part, ont donné lieu au développement d'une discipline particulière : *l'administration scolaire* (il existe dans certains pays d'Amérique du Nord une « licence d'administration scolaire »).

L'administration scolaire correspond à un domaine d'études particulièrement étendu ; elle rencontre à une de ses frontières extrêmes, la relation éducative directe par les conditions d'existence qu'elle donne à celle-ci et, à l'autre, tous les problèmes sociopolitiques de l'organisation du système éducatif. Elle peut s'adresser à des domaines très limités (l'école en tant que système relativement clos au sein du système éducatif) ou à de vastes domaines permettant la mise en évidence de lois générales (étude comparative des modes d'administration scolaire dans le monde). Dans la mesure où les administrés sont assez particuliers d'une part et que, d'autre

part, « le collège diffère d'une entreprise en ce qu'il n'est pas orienté vers le profit ou la production, mais vers l'épanouissement intellectuel et affectif de l'élève » (G. Arguin)²⁶, il est évident que tout en se référant à des théories administratives générales, l'administration scolaire a ses caractéristiques propres et ne peut ignorer ou ne pas prendre en considération les situations d'éducation, les méthodes et les techniques pédagogiques. Comme l'a très bien montré G. Arguin, les modes d'approche sont très divers : ils peuvent être juridique, « classique » (Taylor et ses disciples), psychologique, sociologique, psychosociologique.

G) *L'éducation comparée*. – Depuis longtemps, le docteur belge Ovide Decroly affirmait que l'on ne pouvait bien comprendre une situation ou un phénomène que par comparaison à d'autres situations ou d'autres phénomènes. La variété des systèmes d'éducation est telle qu'une analyse comparative apporte des éléments précieux pour l'étude de l'évolution et pour la compréhension de la situation actuelle.

L'éducation comparée « est la partie de la théorie de l'éducation qui concerne l'analyse et les interprétations des différentes pratiques et politiques en matière d'éducation dans différents pays et différentes cultures. Elle se préoccupe tout d'abord de rassembler et de classer toutes les informations (du point de vue descriptif comme du point de vue quantitatif) concernant les systèmes scolaires, les écoles, l'administration et les finances, les professeurs et les élèves, les programmes et les méthodes d'enseignement, les dispositions légales, etc. Ensuite, l'éducation comparée essaie d'expliquer pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes ou en montrant quelle a été l'influence des phénomènes sociaux, économiques, technologiques, religieux et philosophiques ainsi que des préjugés raciaux ou nationaux. Son but est d'offrir un ensemble de principes généraux pour aider les réformateurs à prédire les conséquences possibles des mesures qu'ils proposent. L'éducation comparée n'est pas normative : elle ne prescrit pas de règles pour la bonne marche des écoles et de l'enseignement. Elle ne prescrit pas ce qui devrait être fait. Elle essaie seulement de comprendre ce qui se fait et pourquoi il en est ainsi ».

Ce passage de J. Lauwerys²⁷ brosse clairement les limites générales de cette discipline. Nous avons pourtant apporté une modification de terminologie et avons remplacé partout le mot « pédagogie » par celui

d'« éducation » pour être à la fois en accord avec l'origine de l'expression et les habitudes de la vie internationale. C'est en 1817 que Marc-André Jullien utilisa l'expression « éducation comparée » en proposant la création d'un bureau destiné à rassembler puis à transmettre les informations diverses sur les systèmes et méthodes d'éducation, ce qui ne se réalisera qu'avec le BIE et, ultérieurement avec l'Unesco. C'est à ce moment surtout que des fonctionnaires internationaux (sans oublier Pedro Rossello) se trouvèrent en présence d'une masse importante de documents venus de tous les pays et que se développa la *Comparative education* qui répondait, à plus d'un siècle de distance, aux projets de Marc-André Jullien. Les moyens financiers et administratifs dont disposent les organismes internationaux, BIE, UNESCO et OCDE en particulier, ont permis un développement important de l'éducation comparée au cours du dernier demi-siècle²⁸.

À cette perspective comparative, Maurice Debesse²⁹ propose un enrichissement avec ce qu'il appelle « la géographie de l'éducation ». De telles études supposent :

1. le dénombrement des activités éducatives (établissements et organisations scolaires, services socio-éducatifs, etc.), permettant de dresser une nomenclature géographique précise ;
2. leur situation dans l'espace, représentée sur des cartes et autres figurations : c'est la localisation des faits éducatifs ;
3. la description méthodique de ces faits, reposant sur l'observation et l'enquête ;
4. leur explication, à travers l'interconnexion des rapports qu'ils entretiennent entre eux, là où on les rencontre » (*o. c.*, p. 403).

Si cette discipline est en rapport avec toutes celles que nous avons étudiées jusqu'à maintenant, elle a, dit M. Debesse, « un mode d'intelligibilité particulier de la réalité éducative ». C'est dans cette perspective que l'on peut situer des travaux tels que ceux que l'Institut national de planification consacre au problème de l'établissement de la « carte scolaire »³⁰.

Toutes ces disciplines, de niveau de développement inégal, n'abordent pas directement l'étude des situations d'éducation dans ce que celles-ci ont de concret. Elles nous permettent pourtant de comprendre un aspect du déterminisme de ces situations. La science moderne nous montre bien que la compréhension d'un phénomène ne peut que rarement se déduire d'une

relation simple et immédiate cause → effet. Les causes sont complexes et leurs actions sont souvent indirectes.

2. Les sciences qui étudient les situations et les faits d'éducation.

Avec cette nouvelle catégorie de disciplines, nous allons changer de niveau pour aborder les problèmes concrets de l'éducation-processus. Les méthodes d'études ne sont plus les mêmes (voir, ci-après, [chap. V](#)), les objectifs étant de mieux comprendre le dynamisme d'une situation d'éducation pour l'améliorer par rapport aux finalités choisies. C'est peut-être à leur sujet que l'on pourrait parler de « sciences pédagogiques ».

Nous distinguerons quatre catégories à l'intérieur de ces sciences pédagogiques :

1. les disciplines qui étudient les conditions et le déroulement de l'acte éducatif sous les angles physiologique, psychologique, psychosociologique et pédagogique ; elles posent aussi les problèmes complexes de la relation au savoir ;
2. les didactiques et la théorie des programmes ;
3. les sciences des méthodes et des techniques pédagogiques ;
4. les sciences de l'évaluation.

A) *Les disciplines qui étudient les conditions de l'acte éducatif.* – Elles se ramènent au moins à cinq principales : la physiologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, l'analyse des relations éducatives, la psychosociologie des petits groupes, les sciences de la communication :

a) nous avons indiqué précédemment qu'une des caractéristiques de la situation d'éducation était d'être essentiellement une situation humaine. Des êtres vivants sont donc impliqués ; d'où la nécessité d'étudier les *conditions physiologiques* de tout acte éducatif³¹. Les sujets doivent être en bonne santé, avoir une alimentation équilibrée et un sommeil suffisant. Ces trois premières conditions ont déjà donné lieu à d'importants travaux et quelques laboratoires de recherche s'intéressent à l'influence de l'alimentation (quantité et qualité) sur la conduite et l'évolution scolaires de l'enfant ; quels sont les éléments chimiques indispensables à l'attention, à la mémoire, à l'assimilation des connaissances ? Quelles sont les règles de vie qui assurent à l'enfant et à l'adolescent d'âge scolaire l'équilibre maximal ? Un sujet d'âge scolaire est, généralement, un sujet en période de croissance.

Quelles sont les lois de cette croissance ? Se pose dès lors tout le problème de la fatigue, du surmenage, du rythme de la vie scolaire.

Ces conditions générales de la vie et de la croissance de l'enfant en période scolaire ne constituent pas le seul domaine d'étude de la physiologie de l'éducation. Une analyse plus précise des conditions de la vie scolaire est indispensable : environnement, espace, éclairage, couleurs, aération, acoustique... Nous sommes ici à la frontière de la physiologie et de l'architecture, mais il n'en reste pas moins que le nombre de décibels dans une classe a une influence directe sur les relations humaines soit en les favorisant dans le cas du silence, soit en les perturbant dans le cas du bruit. L'analyse de ces conditions amène le spécialiste à se tourner vers les instruments qui mettent l'enfant en relation avec le monde : ses organes sensoriels. La perception au tableau noir, la perception des images sur un écran sont des processus qui ont une composante physiologique importante.

Le physiologiste de l'éducation peut même pénétrer plus avant dans le processus éducatif et analyser quelques composantes du comportement de l'enfant : la psychomotricité dans l'apprentissage de l'écriture, les mouvements oculaires dans la lecture, le réglage oreille-voix dans l'apprentissage de la musique ou des langues étrangères, le fonctionnement musculaire dans l'éducation physique...

Une connaissance assez précise des conditions physiologiques de la situation d'éducation est indispensable à l'éducateur, quel que soit le niveau auquel se situe son action : jeunes enfants, adolescents, adultes ;

*b) la psychologie de l'éducation*³². Si l'on se réfère aux quatre significations principales que nous avons données au mot « éducation » (éducation-institution, éducation-produit, éducation-processus, éducation-contenu), on ne s'étonnera pas de se trouver en présence de plusieurs directions pour la psychologie de l'éducation.

La psychologie de l'éducation est, tout d'abord, l'ensemble des analyses, faites sous l'angle psychologique, des institutions, des méthodes, des structures d'un système scolaire. Un très bel exemple d'une telle analyse nous est donné par Jacqueline Chobaux³³ qui met en évidence les faits suivants : « L'enseignement est découpé et gradué en fonction de ce que l'esprit adulte conçoit être l'ordre logique, et non en fonction des opérations mentales dont sont capables les enfants d'un âge donné. » Et de constater que les instructions officielles sont assez incohérentes sur le plan psychologique, « elles font appel à des théories psychologiques différentes,

sans les définir nettement ni les situer les unes par rapport aux autres ; théorie associationniste, théorie “intuitive-empiriste”, théorie fonctionnaliste ».

La psychologie de l'éduqué constitue une autre orientation de la psychologie de l'éducation. Exactement comme les psychogénéticiens font le portrait de l'enfant de 3 ans, de 7 ans..., le psychologue de l'éducation peut essayer d'établir les profils caractéristiques des individus ayant reçu tel ou tel type d'éducation.

Il reste enfin le domaine le plus important : celui de l'étude, sous l'angle psychologique, des situations d'éducation. La psychologie de l'éducation s'intéresse à l'ensemble des études sur les conduites et les processus (individuels et collectifs), utilisés ou provoqués par l'acte et la situation d'éducation. En d'autres termes, elle s'intéresse à l'état des sujets avant (prérequis, disent les Québécois), à leur fonctionnement pendant, à leur transformation après l'acte éducatif.

Nous avons eu l'occasion, par ailleurs, de distinguer aussi deux formes de psychologie de l'éducation ; une forme statique qui est celle du constat (3^e étape ci-dessus : après), une forme dynamique qui est celle de l'action (2^e étape : pendant). La psychologie de l'éducation dite statique établit des bilans aussi objectifs que possible des états psychologiques résultant de l'action éducative, et essaie d'étudier l'influence de telle ou telle variable de la situation d'éducation. La psychologie de l'éducation dynamique est intimement liée aux situations d'éducation elles-mêmes dans tout ce qu'elles ont de concret, de vivant, de mouvant ; c'est l'étude des sujets et des nombreuses interactions qui s'établissent entre eux dans les situations d'éducation réelles (voir, ci-après, [chap. V](#)).

Les domaines de la psychologie de l'éducation sont nombreux (voir ses rapports avec les autres domaines de la psychologie au [chap. IV](#)). Nous allons essayer d'en donner une énumération qui ne peut être exhaustive dans la mesure où, de nouvelles situations d'éducation étant susceptibles de se créer, de nouvelles questions se poseront à la psychologie de l'éducation.

L'ensemble des processus psychologiques qui met en relation le sujet avec le monde qui l'entoure constitue un premier chapitre important de la psychologie de l'éducation. L'éducation ne peut exister sans une communication entre les êtres humains en présence ; le problème du langage en particulier préoccupe les psychologues de l'éducation puisque, sans lui, une partie importante des communications devient impossible à

établir³⁴. Les conditions du contact avec le monde extérieur, avec l'environnement sont aussi importantes à connaître si l'on veut que le sujet profite des messages (M) indiqués dans notre schéma général.

Puis viennent tous les problèmes de l'apprentissage³⁵ qui sont le pilier central de toute action d'éducation ; « apprentissage » doit être ici pris au sens le plus général du terme et ne doit pas être rapporté uniquement à l'acquisition des connaissances. L'étude de l'apprentissage est inséparable de celle des motivations, des intérêts, des besoins et de celle de l'attention³⁶.

L'apprentissage de certaines matières, pour être mené à bien, suppose un état de développement des structures psychologiques sans lesquelles aucune assimilation n'est possible : niveau logique pour les mathématiques, maturité affective pour l'étude de certains textes, cadres temporels pour l'histoire... Nous verrons dans les paragraphes suivants que les problèmes posés par la didactique des différentes disciplines ne peuvent être correctement résolus sans la connaissance précise de ces aspects psychologiques ;

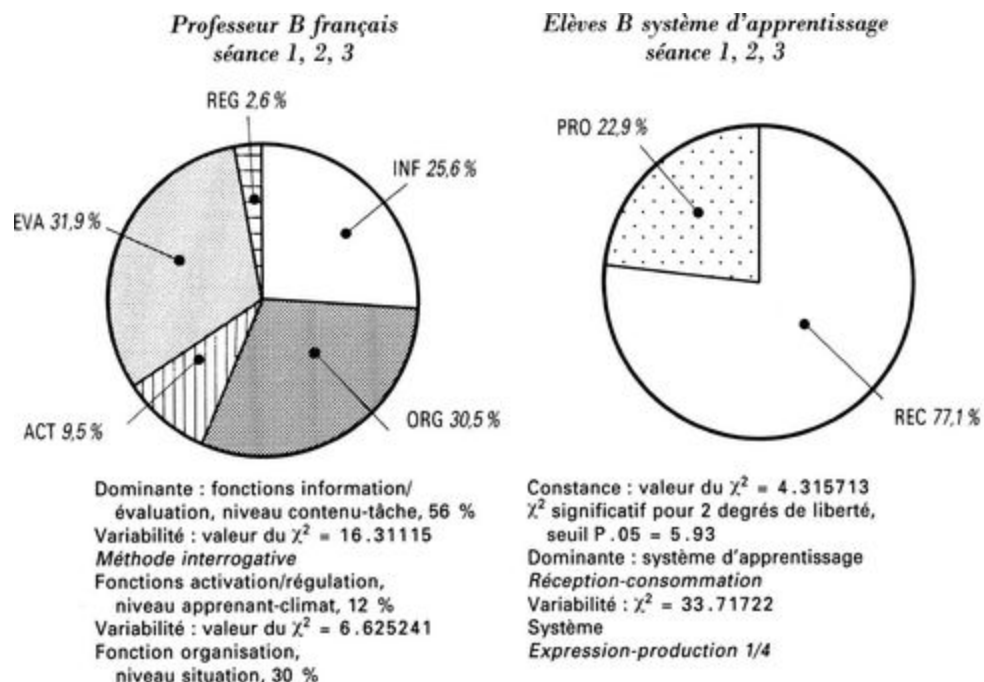
c) l'acte éducatif lui-même peut et doit être analysé scientifiquement. Les chercheurs en sciences de l'éducation ne se contentent plus, aujourd'hui, d'analyser ses conditions d'existence. Ils s'efforcent de « pénétrer » au sein des situations d'éducation pour mieux observer, analyser, comprendre ce qui s'y passe : conduite des enseignants, des élèves, échanges, activités... Reprenant les travaux du laboratoire de l'université de Caen et poursuivant les recherches de Marcel Postic, Marguerite Altet a développé une technique d'analyse des messages échangés au sein d'une situation d'éducation, soit entre l'enseignant et le(s) élève(s), soit entre les élèves entre eux. Elle a pu ainsi, par ses recherches, et par celles de ses étudiants, mieux préciser ce qui se passe aux différents moments de l'action pédagogique, caractériser les styles d'enseignement, avoir des éléments objectifs de comparaison de situations d'éducation, enrichir les processus de formation des enseignants. Nous renvoyons le lecteur intéressé à l'ouvrage de M. Altet cité en bibliographie³⁷. Les **deux schémas suivants** mettent bien en évidence la différence qui existe dans les réactions des élèves en présence de comportements différents du professeur : les élèves, au cours des séances 1, 2, 3, sont, dans 77,1 % des messages relevés, en situation de réception-consommation, et dans 22,9 % en situation de production. Les élèves, au cours de la séance 4, sont en situation de

réception-consommation pour 33,9 % des messages et en situation de production dans 66,1 % des cas³⁸.

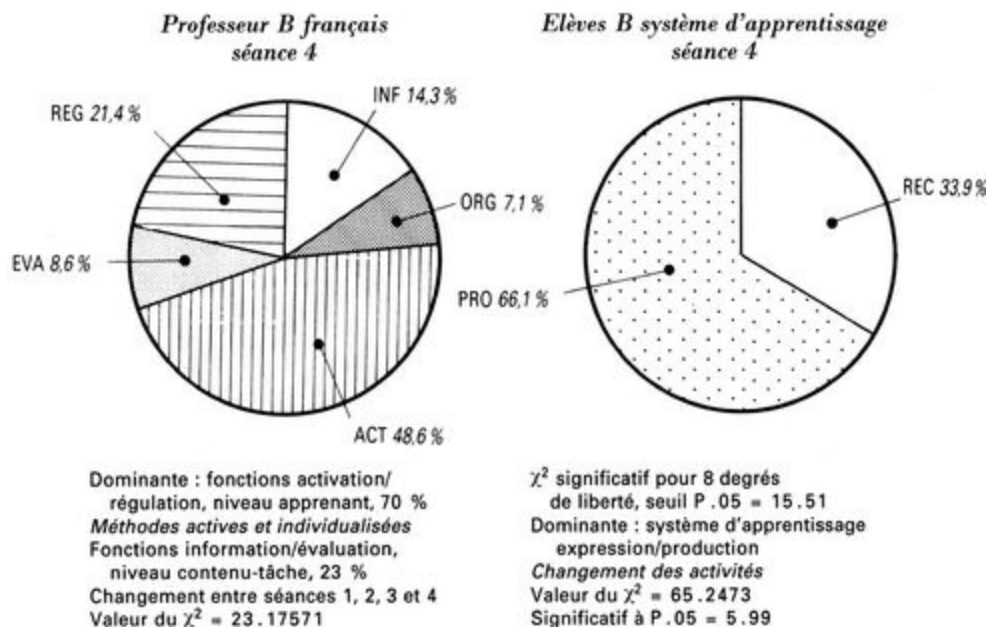
Une orientation, en relation plus directe avec les théories psychanalytiques, est représentée par les travaux de l'université de Nanterre et, plus particulièrement, par ceux de Claudine Blanchard-Laville. Son livre récent, *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, est exemplaire à ce sujet.

Un autre domaine est celui de la psychologie des méthodes et des techniques pédagogiques³⁹. Une technique éducative, quelle qu'elle soit, se réfère – explicitement ou implicitement – à une théorie psychologique et son utilisation par l'éducateur ne peut pas être correcte si celui-ci n'essaie pas d'harmoniser les modes d'emploi avec les processus psychologiques qu'elle suppose utiliser ou mettre en œuvre. Il en est de même de toutes les méthodes et techniques (méthode d'apprentissage de la lecture, techniques audiovisuelles, travail en équipe...).

L'évaluation, qu'elle soit formative, sommative ou diagnostique, donne lieu à une approche et à des analyses psychologiques qui constituent un nouveau domaine de la psychologie de l'éducation. L'évaluation crée un système de relations complexes entre l'élève, son travail (ses productions), le maître, la famille, l'administration et chacune de ces composantes a un versant psychologique⁴⁰. Noizet et Caverni proposent un modèle de l'activité psychologique du correcteur en présence d'un paquet de copies et l'on sait l'importance des notes dans la relation psychologique entre l'élève et son professeur.



APRÈS STAGE DE FORMATION SUR LE PROCESSUS DIALECTIQUE E-A



Signalons aussi que sur le plan de l'activité pratique se développent de plus en plus les services de psychologie scolaire qui contribuent à la fois à l'amélioration des processus éducatifs et à l'adaptation réciproque des sujets et de l'institution ;

d) *psychosociologie des petits groupes*. Le modèle de la relation éducative illustré par Socrate interrogeant l'esclave de Ménon est

maintenant abandonné. Le préceptorat n'est plus, qu'exceptionnellement, de notre temps. L'éducateur (ou le groupe d'éducateurs) se trouve en rapport avec un groupe (ou plusieurs) d'éduqués. L'analyse d'une situation d'éducation suppose donc l'analyse des phénomènes qui régissent la vie des petits groupes. Ne serait-ce que sur le plan des messages, comme l'indique J.-C. Filloux⁴¹, « il se communique sur ce quelque chose, et on se communique d'une certaine manière les uns avec les autres ; la *classe* est l'instrument institutionnalisée où les partenaires de ce processus de communication complexe sont directement en présence et interagissent » (*o. c.*, p. 34). Il est inutile d'insister maintenant sur le fait qu'une classe n'est pas la juxtaposition d'individus et que les relations pédagogiques ne sont pas seulement constituées des relations d'un maître avec un élève reproduites n fois (n étant l'effectif de la classe).

L'étude de la psychosociologie des petits groupes, a renouvelé nos conceptions sur les situations d'éducation et les méthodes d'analyse des processus d'éducation. Nous avons indiqué (chap. I) que les messages qui prenaient naissance et circulaient à l'intérieur même du groupe constituaient des éléments éducatifs de première importance. Il est donc indispensable pour le chercheur – et pour l'éducateur – de connaître toutes les lois de fonctionnement, d'évolution, de structuration d'un petit groupe, c'est-à-dire de la classe. C'est ainsi que Bany et Johnson⁴² distinguent, parmi d'autres, une liste de variables que J.-C. Filloux résume ainsi :

- *les normes* : règles régissant les interactions, les manières de se conduire, admises ou exclues... ;
- *les buts du groupe* : ils peuvent être explicites ou implicites, posés comme fin ou comme moyen, pertinents ou non... ;
- *les communications* qui peuvent se faire selon plusieurs dimensions : interpersonnelle (qui parle à qui ?), structurale (comment se constitue le réseau d'interactions), instrumentale (liaison avec les tâches du groupe), expressive (répondre au besoin d'expression) ;
- *les rôles* : types de comportement liés à la division du travail et à la structuration du groupe : rôle d'autorité, rôle de participants... ;
- *cohésion* du groupe, « moral », esprit d'équipe...

Dans ces groupes, l'éducateur a une place privilégiée (relations asymétriques indiquées au [chap. I](#)), et les relations entre les deux groupes constitués par les éducateurs, d'une part (A), et les éduqués, d'autre part

(E), constituent un autre élément important de la situation d'éducation. La simple constatation de la situation actuelle montre à l'évidence que la perception du statut du groupe (A) par les éléments (E) n'est plus du tout la même que celle que l'on pouvait observer il y a une cinquantaine d'années (problème de l'autorité, par exemple).

Dans une perspective plus concrète encore, et en descendant au niveau de la pratique pédagogique, on doit ajouter que la mise en œuvre du travail par équipe suppose une connaissance assez précise des processus psychosociaux si l'on veut donner aux techniques pédagogiques toute leur efficacité et leur fécondité. La psychosociologie des petits groupes trouve donc, dans les situations d'éducation, un domaine particulièrement riche à analyser et elle participe directement à l'analyse, à la compréhension et à l'organisation de ces situations

e) sciences de la communication et de l'information. À cheval sur la biologie, la psychologie, la psychosociologie et les neurosciences, cet ensemble de disciplines cherche à étudier les différentes conditions de l'établissement et du fonctionnement des communications au sein d'une situation d'éducation.

Se référant au modèle de la théorie des communications⁴³, il est possible d'étudier quelles sont les conditions pour qu'un message puisse être transmis et reçu dans de bonnes conditions : caractéristiques de l'émission, difficultés de la transmission, état des récepteurs... Si l'on accepte qu'il n'y a pas d'éducation sans communication, il paraît indispensable de connaître en détail ce processus et de pouvoir répondre d'une façon précise aux questions : Qu'est-ce que communiquer ? Et qu'est-ce que la communication ?

Ces questions ont pris une plus grande importance encore avec l'apparition de techniques pédagogiques modernes : audiovisuel, enseignement programmé et, en particulier, Internet. Il est donc indispensable, si l'on veut que s'établisse le « dialogue » avec la machine, que les conditions de transmission et de réception des messages soient connues avec beaucoup de précision. D'où les analyses qui essaient de découvrir les différentes composantes du message, sa structure spécifique, afin de mieux déterminer les meilleures conditions de sa transmission et de sa réception.

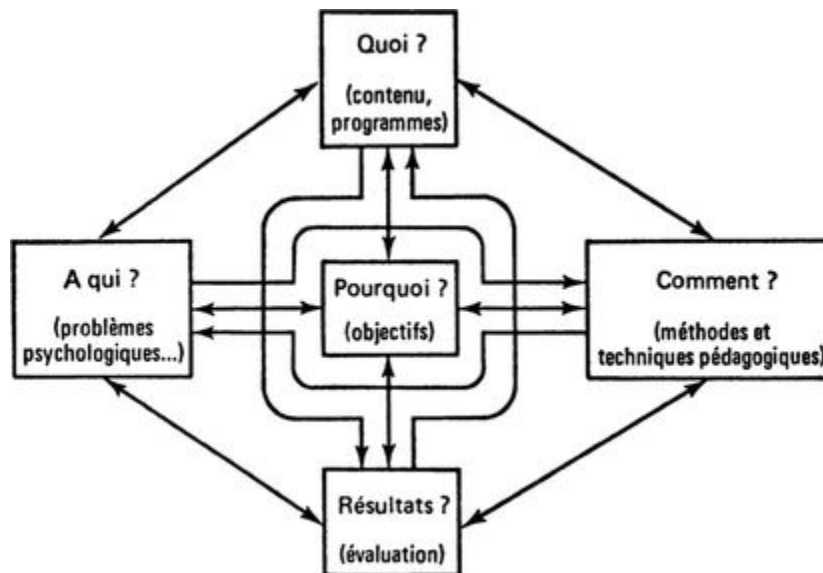
On est donc en présence, aujourd'hui, d'un ensemble de disciplines qui connaissent un très grand développement et qui, dans une société en très

rapide évolution, prendront une place de plus en plus grande dans l'analyse des situations d'éducation. C'est la raison pour laquelle il nous paraît juste d'intégrer ces disciplines, *les sciences de la communication et l'informatique*, les TIC, au sein des sciences de l'éducation.

B) *Didactiques et théorie des programmes*. – Pour beaucoup de personnes, la pédagogie et, maintenant, les sciences de l'éducation, se ramènent, en fait, à l'enseignement de telle ou telle matière. Combien de fois sommes-nous amenés à expliquer que ni les sciences de l'éducation, ni même la pédagogie, ne se ramènent à la pédagogie des disciplines, quelle que soit l'importance de cette famille des sciences de l'éducation ?

Le problème général des didactiques n'est pas simple et, pour l'étudier, il faut établir des relations avec beaucoup d'autres domaines d'études. Nous allons tout d'abord le résumer dans [le schéma suivant](#) que nous allons ensuite commenter.

La question centrale est celle des objectifs : *Pourquoi* donne-t-on tel ou tel enseignement ? Pour chaque discipline, selon le niveau, le type d'études et le type de société, on a des réponses différentes. Les raisons d'enseigner le latin en quatrième ne sont pas les mêmes que celles d'enseigner les mathématiques, ne sont même pas les mêmes que celles qui peuvent être invoquées au niveau de l'enseignement supérieur. On admettra sans difficulté que l'analyse de ces objectifs doit se faire en relation avec trois autres domaines de réflexion : finalités générales de l'éducation, finalités propres de la discipline, place de cette discipline dans l'ensemble de l'œuvre éducative.



Problèmes généraux de la didactique

Question : Quoi ? Le contenu de l'enseignement ne peut pas être défini dans l'absolu. Il faut considérer ici, au moins, quatre types de relations : une relation privilégiée avec les spécialistes de la discipline considérée, une autre avec les psychologues, une autre avec les pédagogues et, d'une façon plus générale, une relation avec l'ensemble du monde scientifique de l'époque. Ce ne sont pas les éducateurs qui ont défini ce que l'on a appelé *les mathématiques modernes*, par exemple, ce sont les mathématiciens qui peuvent indiquer ce que l'on doit enseigner pour préparer les élèves à la poursuite de leurs études.

Le contenu des programmes doit aussi être en rapport, d'un côté, avec les attentes de la société et, d'un autre côté, permettre de satisfaire des besoins individuels (soit sur le plan des intérêts, soit sur le plan de la créativité) et constituer une aide fertile et efficace à l'ensemble du développement.

Question : À qui ? Il s'agit, ici, de l'ensemble des problèmes psychologiques qui sont particulièrement complexes.

Il s'agit de connaître, tout d'abord, d'une façon générale, le type d'élèves auquel on s'adresse pour distribuer l'enseignement considéré (l'exemple de l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau de l'adolescent ou de l'enseignement de la philosophie à des jeunes de 16 à 18 ans) et les processus généraux d'acquisition (voir ci-dessus la psychologie de l'éducation). Il est ensuite indispensable de connaître quelles sont les fonctions et attitudes psychologiques nécessaires à l'acquisition de la

discipline proposée (c'est ce que l'on appelle quelquefois, les « prérequis ») ainsi que les processus psychologiques mis en œuvre par la discipline enseignée afin de pouvoir localiser et résoudre les difficultés rencontrées par les élèves au cours de cet apprentissage aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan affectif et social.

Toutes ces informations psychologiques sont fondamentales et la pédagogie d'une discipline ne peut trouver sa vraie efficacité que si les professeurs sont informés de tous ces problèmes⁴⁴.

On pourrait aussi ajouter qu'une connaissance des milieux sociaux d'où proviennent les élèves, des conditions de vie de ceux-ci est indispensable à tous les éducateurs qui veulent réellement établir une communication avec leurs interlocuteurs. On retrouve ici le problème des relations au Savoir.

Question : Comment ? C'est tout le problème de la pédagogie au sens commun du terme. On ne peut répondre correctement à ces questions sans une vue d'ensemble des méthodes générales de la pédagogie et des techniques pédagogiques générales.

Il est aussi nécessaire de connaître les techniques propres à chaque discipline. Il est évident que l'on n'enseigne pas les mathématiques comme on enseigne la littérature française et que l'on n'enseigne pas la littérature française en 3^e comme on enseigne les langues vivantes en 6^e. Chaque discipline, en fonction de ses caractéristiques, doit être enseignée avec des techniques qui lui sont propres tout en respectant les lois générales de l'action éducative.

Question : Évaluation ? Quels sont les résultats obtenus et dans quelle mesure permettent-ils de savoir si les objectifs assignés ont été atteints (voir ci-après les sciences de l'évaluation).

On remarquera que toutes ces questions ne sont pas indépendantes (ce que nous avons exprimé par toutes les flèches). Nous ne pouvons pas nous livrer à une analyse détaillée de ces relations, mais le lecteur comprend aisément que les programmes choisis pour des enfants de 8 ans répondent à certains objectifs et que l'on ne peut pas se fixer des objectifs identiques selon l'état des techniques pédagogiques utilisées (exemple du magnétophone et de l'enseignement des langues ou de l'informatique actuelle).

À la question des didactiques est liée celle des programmes (pris au sens de contenu de l'enseignement et non au sens de l'enseignement programmé). Les préoccupations relatives à la construction des programmes sont nées, après la dernière guerre, dans des organismes tels que l'Unesco, qui ont voulu aider les pays qui venaient d'accéder à l'indépendance, pour l'organisation de leur système d'éducation.

Il est certain que l'élaboration d'un programme (soit pour une discipline, soit pour l'ensemble de l'éducation) est une activité complexe et difficile. On doit tout d'abord considérer les objectifs généraux et particuliers qui sont fixés par le système politique et déterminer les matières scientifiques qui permettront d'atteindre ces objectifs. Mais chaque matière a son organisation propre et son acquisition doit se faire selon un certain ordre. D'où une organisation temporelle de la présentation des concepts, notions et pratiques selon une logique qui est celle de la discipline considérée. À ce moment, une double articulation doit s'opérer pour établir le programme général : une première prise en considération des possibilités psychologiques des sujets et une articulation des matières les unes par rapport aux autres (que la notion d'échelle, par exemple, soit acquise en mathématiques avant que le professeur de géographie l'utilise).

Les recherches en didactique se sont considérablement développées au cours des dernières décennies ; on n'hésite pas à parler, aujourd'hui, de *didactologie*. De nouveaux concepts ont été introduits : celui de *situation didactique*, de *contrat didactique* (Brousseau)⁴⁵, de transposition didactique (Chevallard)⁴⁶. Brousseau distingue trois types de situations didactiques : celles « dont l'enjeu est l'action et la réussite, celles dont l'enjeu est la formulation non ambiguë d'un message ou d'une connaissance, celles dont l'enjeu est la validation d'un jugement ou d'un raisonnement » (Plaisance et Vergnaud, p. 57). De son côté, Chevallard analyse les étapes qui vont de la source productrice du Savoir à l'assimilation par l'élève des concepts, connaissances produites par les chercheurs. Un autre chercheur, Martinand⁴⁷ montre que les sources du Savoir ne doivent pas seulement être recherchées du côté du Savoir savant mais aussi du côté des expériences et pratiques sociales.

Le développement de ce champ de recherches aurait tendance à envahir, actuellement, tout le champ des sciences de l'éducation. Quelle que soit l'importance de cette *didactologie*, on ne peut la confondre avec l'ensemble des sciences de l'éducation dont elle n'est, pour nous, qu'un sous-ensemble.

Il est vrai, comme nous venons de le montrer, que l'enseignement d'une discipline suppose une réflexion sur les finalités de cette discipline, sur sa place au sein du programme général, sur les conditions de son enseignement (historiques, économiques...). Au lieu de confondre les deux domaines, il serait plus fécond de considérer une partition du concept de *sciences de l'éducation* entre ce que l'on pourrait appeler les *sciences de l'éducation* générales et s'intéressant aux problèmes généraux que pose l'éducation dans son ensemble et, d'autre part, les *sciences de l'éducation propres à chaque discipline*. C'est dans ce sens, par exemple, que J.-P. Mialaret a développé les « sciences de l'éducation de la musique », que d'autres ont développé « les sciences de l'éducation des mathématiques », « les sciences de l'éducation de l'éducation physique » ... L'évolution des recherches et des enseignements dira si la *didactologie* trouve sa place au sein du large champ des sciences de l'éducation ou s'il devient nécessaire de procéder à la création de sous-ensembles pour chacune des spécialités ; on risque, dans ce cas, d'aboutir à un morcellement du savoir qui n'est jamais profitable aux synthèses progressives nécessaires.

C) *Sciences des méthodes et des techniques*⁴⁸. – La méthodologie générale et les méthodologies particulières (question « Comment ? » des paragraphes précédents) constituent des domaines très importants des sciences pédagogiques malgré le peu d'études systématiques et scientifiques qui leur sont consacrées. Si nous possédons quelques ouvrages remarquables sur telle ou telle méthode (méthode décrolyenne, méthode montessorienne, par exemple), sur telle ou telle technique (enseignement individualisé, travail en équipe...), nous ne disposons pas encore d'un travail de synthèse sur la méthodologie éducative. Nous savons bien que celle-ci évolue constamment et que la tâche est peut-être difficile, mais aucun ouvrage n'a jamais, jusqu'ici, donné un tableau d'ensemble cohérent, établi sur des critères scientifiques nettement explicités.

Il faut reconnaître que la diversité des méthodes et des techniques rend l'entreprise ardue. En l'absence d'une théorie générale, nous énumérerons les différents points de vue auxquels on peut se situer pour essayer de mettre un peu d'ordre dans une présentation qui se veut intelligible.

On peut considérer le degré de généralité des méthodes et les classer sous cet angle. On oppose les méthodes « nouvelles » aux méthodes « traditionnelles » comme deux ensembles très généraux qui correspondent

à deux moments de l'histoire de l'éducation. En revanche, la méthode Cuisenaire pour enseigner les mathématiques n'est valable que dans un champ particulier de connaissances. Nous sommes ainsi amenés à distinguer une méthode d'une technique pédagogique.

Les méthodes se définissent quelquefois par rapport à leurs fondements psychologiques ou philosophiques. C'est ainsi que la méthode d'Ovide Decroly se réfère principalement aux théories de la Forme alors que la méthode de Maria Montessori ne se comprend que par rapport à la psychologie sensualiste de Condillac. Les méthodes de Skinner ne sont que la conséquence de la théorie $S \rightarrow R$. alors que la méthode de Makarenko n'est que le reflet de ses prises de position marxistes. On a pu dire aussi que les méthodes nouvelles se fondaient sur une épistémologie constructiviste alors que les méthodes traditionnelles ne se justifiaient que par une épistémologie de la transmission.

La perspective de l'éducateur peut être choisie pour distinguer les méthodes éducatives les unes des autres. Depuis la méthode magistrale où l'éducateur est la source du savoir unique jusqu'aux méthodes dites non directives qui amènent l'éducateur à se nier lui-même, il y a place pour toute une série de degrés où le rôle de l'éducateur peut être, en particulier, celui d'un animateur. C'est dans cette orientation que se situent les célèbres travaux de Lewin, Lippitt et White qui ont étudié les conséquences, sur les élèves, du comportement soit despotique, soit libéral, soit anarchique de l'éducateur.

C'est quelquefois l'élève qui est à la base de la classification. Aux méthodes collectives, on oppose celles qui cherchent à individualiser le travail de l'élève ; quelquefois le travail personnel s'oppose au travail en équipe. Les techniques audiovisuelles ont pris très souvent le relais des méthodes collectives alors que l'enseignement assisté par ordinateur a pris celui des méthodes d'individualisation.

Les modes de transmission, et par là les matériels utilisés, peuvent, à leur tour, servir de principe de classification. On a connu (et on connaît encore) les méthodes verbales et les méthodes livresques.

On est passé ensuite aux méthodes « imagées », préludes des méthodes audiovisuelles, les progrès techniques de l'imprimerie permettant d'illustrer les livres à bon marché.

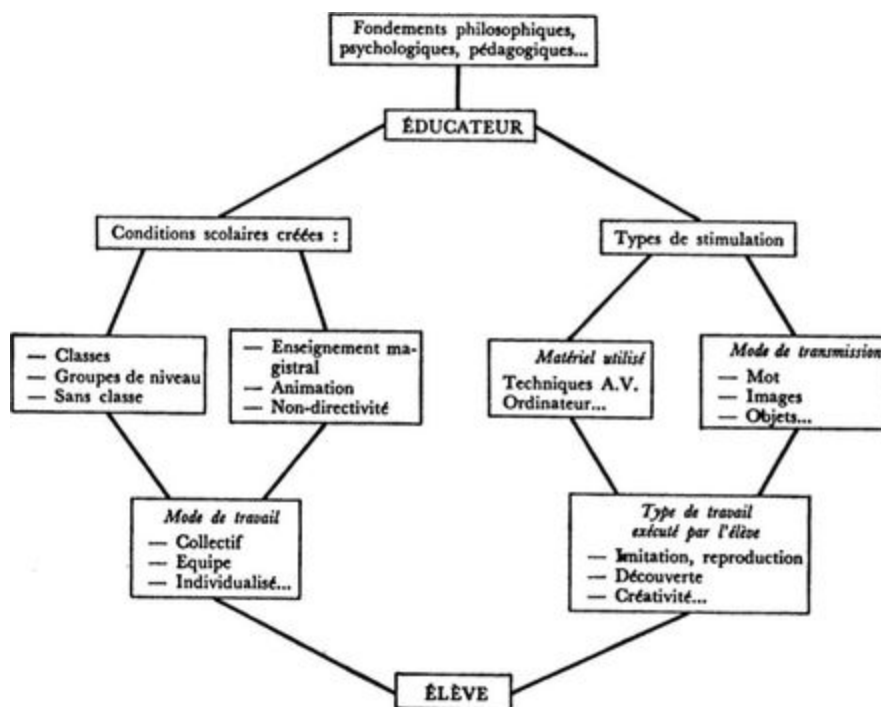
Puis l'enseignement « par les choses » a remplacé l'enseignement « par les mots ». L'enseignement dit « concret », avec toutes ses modalités,

préparait toutes les méthodes éducatives fondées sur l'étude du milieu par les méthodes actives.

Les progrès techniques ont permis aux méthodes techniques audiovisuelles de se répandre et le développement actuel de l'informatique donne naissance à l'ère des logiciels.

Les modes de transmission peuvent donc être le mot, l'image ou l'objet et l'agent de transmission, l'éducateur ou la machine.

Les méthodes éducatives se classent aussi par rapport au type de travail qu'elles font faire à l'élève. On reproche aux méthodes traditionnelles de faire appel à l'imitation, à la répétition, et on leur oppose les méthodes qui amènent les élèves à se poser et à résoudre des problèmes, les méthodes dites de « redécouverte » et enfin les méthodes cherchant à provoquer la créativité chez les élèves.



On peut enfin classer les méthodes éducatives sous l'angle institutionnel. Nous avons connu les méthodes qui groupaient les élèves en classes, classes d'âge d'une façon générale. Puis sont apparues les méthodes par équipe, le travail par groupe. En allant un peu plus loin, on en arrive à l'école sans classes et à l'université sans murs. Les essais des *Écoles centrales* de la Révolution sont repris maintenant dans certaines écoles modernes (voir

l'exemple des écoles polyvalentes au Québec) ; la méthode des groupes de niveau tend à se généraliser dans les établissements actuels.

On peut donc schématiser ces différentes approches classificatoires (voir [schéma, ci-dessus](#)).

Il est évident que nous n'avons pas indiqué sur le schéma (ni étudié dans l'approche générale) toutes les interactions possibles qui viennent nuancer, colorer les réalisations issues de principes généraux identiques. C'est aussi la raison pour laquelle il nous est impossible d'attacher un nom à chacune des cases du schéma ; il faudrait utiliser une reproduction dans un espace à n dimensions pour pouvoir caractériser les méthodes et techniques auxquelles est attaché le nom de l'inventeur. Remarquons enfin que cette présentation ne prétend pas être la seule possible.

Peut-on étudier scientifiquement les méthodes d'éducation ? Un propos pessimiste et un peu dur serait : tout est à faire en ce domaine. Il est vrai que l'attitude scientifique en pédagogie ne se développe que lentement et que les chercheurs, en ce domaine, ont à lutter contre des siècles d'affirmations, de disputes, de déclarations, de théories. Il suffit de relire l'admirable ouvrage de A. Binet⁴⁹ pour se rendre compte du chemin à parcourir. Une étude plus précise, pourtant, montre que l'étude scientifique des méthodes en éducation est commencée et que, malgré le stade inchoatif auquel elle se situe, elle n'en promet pas moins de très beaux développements.

Les dernières décennies ont vu se développer des méthodes d'approche des situations d'éducation sous l'angle du style pédagogique de l'éducateur⁵⁰. Les travaux de Jean Drevillon⁵¹ ont amené celui-ci à classer les méthodes, après une analyse scientifique et le regroupement de beaucoup d'informations en cinq catégories : les méthodes actives-flexibles, actives systématiques, mixtes, impositives-rigides, impositives-flexibles.

La « méthode », sans être considérée comme un absolu, puisqu'elle n'existe qu'animée par un éducateur dans une situation d'éducation, constitue un des paramètres importants de cette situation. Tous les efforts de la pédagogie expérimentale supposent que cette variable « méthode » soit suffisamment connue et évaluée pour pouvoir interpréter les autres résultats de l'expérimentation.

D) *Science de l'évaluation*. – Née avec un nom de baptême curieux, la docimologie est la science des examens (de *dokimé*, épreuve, et *logos*,

science). Elle prit naissance au moment où, en 1922, H. Piéron, M^{me} Piéron et H. Laugier mettent en évidence les écarts considérables qui existent entre les notes attribuées par deux ou plusieurs correcteurs à une même copie⁵². Limitée, à ses débuts, à l'analyse systématique des examens, elle s'étend maintenant à l'étude « des systèmes de notation et du comportement des examinateurs et des examinés »⁵³. De Landsheere ajoute d'ailleurs que si, à ses débuts, la docimologie avait essentiellement un caractère négatif (critique des modes de notation), « elle est entrée dans une phase constructive en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou, au moins, plus rigoureuses, et en mettant au point les moyens de rendre les notes comparables, de façon à assurer plus de justice scolaire » (*o. c.*, p. 13).

On distingue aussi maintenant la *docimastique* qui est la technique des examens et la *doxologie* qui est l'étude systématique du rôle que joue l'évaluation dans l'éducation scolaire⁵⁴. Les examens se sont, en effet, multipliés. Certains pays ont éprouvé le besoin de créer des services d'évaluation soit au niveau d'une circonscription administrative, soit même au niveau des établissements les plus importants. Un effort est donc fait partout pour éliminer les défauts relevés par les premières études docimologiques et pour porter des jugements plus objectifs sur les résultats obtenus par les élèves. Dans cette direction, on a analysé avec beaucoup de soin quels étaient les objectifs de l'éducation et sur quels points devaient porter les mesures. Les travaux de B. Bloom de Chicago ont connu un très grand succès⁵⁵ et les évaluations ont gagné non seulement en précision, mais en validité : on sait un peu mieux, maintenant, ce que l'on veut mesurer et ce que l'on évalue.

Le développement des études docimologiques a eu deux conséquences principales. La première correspond à une prise de conscience des facteurs qui entrent en jeu dans toute évaluation ; la seconde correspond à un effort pour intégrer le processus d'évaluation au sein même du processus d'éducation. On a donc vu se substituer une *évaluation formative* à une *évaluation sommative*. L'évaluation, objective et bien conçue, permet au maître et aux élèves de faire le point de la situation, de planter des jalons pour l'avenir et d'avoir une vue plus précise du déroulement des processus d'apprentissage⁵⁶.

Une chose est certaine : les examens, les évaluations (régulières, continues, terminales...) n'ont plus exactement les mêmes fonctions que

celles qu'ils avaient au début du siècle. L'existence ou l'absence d'examens, les modes d'évaluation adoptés retentissent sur l'ensemble de la situation d'éducation et constituent des variables qui déterminent, en particulier, le style des relations maître-élèves et des relations des élèves entre eux.

3. Analyse réflexive et sciences du futur. Toute classification est arbitraire mais doit, forcément, adopter un ordre de présentation. Dans la plupart des livres de pédagogie, le problème des finalités est normalement situé au début. Notre perspective est ici différente puisque nous nous livrons à une description systématique des sciences de l'éducation sans aucun souci d'ordre hiérarchique ; c'est la raison pour laquelle nous allons nous intéresser maintenant aux disciplines qui ne se situent pas exactement sur le même plan que les autres tout en appartenant à la famille des sciences de l'éducation : la philosophie de l'éducation d'une part⁵⁷, les sciences du futur d'autre part, à savoir la prospective en pédagogie et la planification.

A) *La philosophie de l'éducation.* – « Pourquoi parler encore de philosophie, et surtout de philosophie de l'éducation, alors que les sciences humaines semblent pouvoir indiquer l'orientation et donner les moyens de l'action d'éduquer ? », se demandent R. Lévêque et F. Best⁵⁸ au début de leur chapitre sur la philosophie de l'éducation. S'il est vrai que la philosophie de l'éducation et l'histoire de l'éducation ont été, pendant longtemps, les deux seules disciplines universitaires enseignées, on peut sans crainte affirmer qu'elles ont perdu de leur importance par rapport au développement des autres disciplines. On ne peut pourtant pas broser un tableau des sciences de l'éducation sans faire une place importante à la philosophie de l'éducation.

En présentant le schéma général d'une situation d'éducation, nous avons indiqué que les actions exercées par (A) étaient conscientes et finalisées. On ne peut pas parler d'éducation sans définir les « fins » de cette éducation ; ces objectifs, à courte ou longue échéance, ces fins générales et particulières ne peuvent pas s'extraire sans autre forme de procès des sciences humaines ; celles-ci ne définissent seulement qu'un ensemble de conditions de réalisation. À l'intérieur du cadre général défini, pour l'action éducative, plusieurs options sont possibles ; c'est ici qu'intervient un des aspects

importants de la philosophie de l'éducation : le choix d'un ensemble cohérent d'objectifs dans la double perspective d'une cohérence interne (des objectifs entre eux), cohérence externe (cohérence avec d'autres positions philosophiques plus générales). Et ce ne sont pas les études de taxonomie actuelles qui résolvent le problème (contrairement à ce que pensent certains de nos collègues américains). La taxonomie nous permet de mieux classer, de mieux analyser les objectifs généraux assignés à l'éducation mais, en aucun cas, ne permet de faire un choix, d'établir une hiérarchie. La taxinomie n'appartient pas au domaine des jugements de valeur (ce qui ne lui enlève pas, par ailleurs, ni son intérêt ni sa nécessité).

Plusieurs systèmes éducatifs peuvent satisfaire aux lois psychologiques et se présenter comme des systèmes différents, quelquefois opposés. C'est l'analyse des fondements philosophiques qui permet de déterminer le caractère exact d'une situation d'éducation et de donner à l'ensemble des caractères observables leur véritable signification.

La philosophie de l'éducation ne se limite pas uniquement à l'analyse des finalités de l'éducation ; elle a aussi pour tâche « d'élucider des problèmes, d'éclairer des antinomies qui résident au cœur de l'acte d'éduquer (culture et nature, liberté et conditionnement, etc.), mais aussi de rechercher les conditions de possibilité de l'éducation, donc d'affirmer un certain nombre de principes au-delà desquels l'analyse ne peut remonter et sans lesquels l'éducation ne peut être » (*o. c.*, p. 97). L'analyse philosophique nous conduit donc à une forme d'analyse et de compréhension des situations d'éducation différente de celle des autres sciences de l'éducation.

B) *Les disciplines tournées vers le futur*. – Nous ne dirons que peu de choses de la prospective, cette « recherche ayant pour but, à partir des données actuelles mais en tenant compte de l'accélération des changements, de prévoir à long terme les conditions de la vie sociale, en particulier dans le domaine économique et éducatif »⁵⁹. Sous sa forme générale, la prospective ne cherche pas à tracer des plans précis mais à analyser les tendances et à définir des perspectives futures. La véritable science qui lui correspond (la prospective étant davantage une attitude qu'un ensemble de recherches scientifiques) est la *planification de l'éducation*⁶⁰. À ses débuts, elle était une simple prévision des besoins en locaux, en matériel et en personnel et de leurs conséquences financières. Elle a dépassé ce stade pour aborder les problèmes posés par l'établissement des politiques éducatives et

participer ainsi à la prise des décisions politiques en ce qui concerne les solutions à apporter à l'éducation dans un pays. Mais, au moment où les techniques semblent être à peu près au point, la planification de l'éducation se trouve placée devant un nouveau défi comme l'expliquent les responsables de l'Institut international de planification de l'éducation. Alors qu'auparavant il semblait suffisant que le planificateur recourût aux méthodes rationnelles et systématiques de l'extrapolation et de la prévision, à l'heure actuelle, tout donne à penser qu'il doit en outre faire preuve d'inspiration et de qualités créatrices pour prévoir et planifier les rapports entre l'enseignement et tout un ensemble de problèmes aussi lourds de conséquences que complexes :

- la restructuration des rôles et des tâches dans le monde du travail ;
- la demande de participation aux processus de prise des décisions, sous des formes nouvelles et à différents niveaux, par ceux-là mêmes qui sont concernés par les décisions ;
- la nécessité impérieuse de lancer une attaque massive et concertée contre les problèmes gigantesques que soulève la pauvreté dans les régions rurales ;
- la réalisation d'une véritable démocratisation de l'enseignement, qui se traduise non seulement par le libre accès aux établissements d'enseignement, mais aussi par une adaptation profonde des programmes d'études aux besoins des groupes défavorisés ;
- la perspective d'avoir à promouvoir l'amélioration de la condition humaine dans une situation de limitation grave, voire permanente, des approvisionnements en produits de base, y compris l'énergie et les denrées alimentaires ;
- les promesses et les dangers que comportent des techniques toujours plus perfectionnées et de plus en plus largement répandues, et qui possèdent l'énorme pouvoir d'améliorer la communication mais, aussi, d'aggraver la dépendance.

Quant à savoir quelle sera l'influence de ces problèmes sur l'éducation, et comment l'éducation pourrait en infléchir la solution, c'est là une question encore ouverte. Mais c'est précisément là que se situe le nouveau seuil de la planification de l'éducation et cette question se pose à ceux qui sont chargés de modeler l'avenir, de prévoir les problèmes que posera,

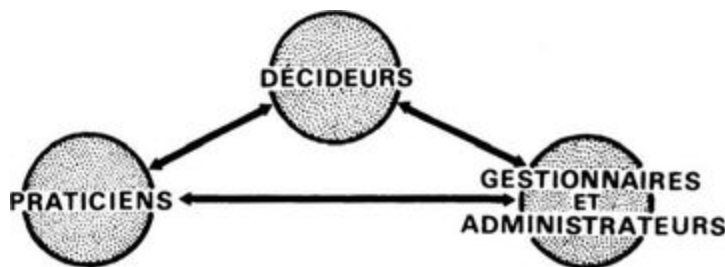
demain, la politique de l'éducation et d'élaborer d'autres solutions possibles soit à court, moyen ou long terme.

II. – Pratique éducative et classification des sciences de l'éducation

Nous allons proposer maintenant une autre classification en nous référant aux différents aspects de ce que l'on peut appeler, au sens large du terme, « la pratique » de l'éducation.

A) *Remarques brèves sur la « pratique » de l'éducation.* – La notion de « pratique en éducation », comme celle d'« éducateur » est assez polysémique. Le professeur dans sa classe, le chef d'établissement, le responsable ministériel d'un ordre d'enseignement sont tous, à leur façon, des « praticiens de l'éducation » selon que l'on se situe soit au niveau de la relation éducative dans la classe, soit au niveau des conditions « locales », soit au niveau des conditions générales de l'éducation-institution.

Les trois fonctions éducatives. – Notre propos ne vise pas à établir une hiérarchie des fonctions mais à mettre en évidence les facettes actuelles de la pratique de l'éducation. Il s'agit bien de « facettes », c'est-à-dire d'éléments consubstantiellement liés au processus fondamental qu'est l'éducation. La séparation que nous sommes obligés de faire nous est, en partie, imposée par les nécessités de la présentation.



a) *Les fonctions de décision ou de choix d'une politique.* – Nous avons eu l'occasion d'indiquer que toute œuvre éducative ne pouvait exister sans un système plus ou moins explicite de finalités, finalités se référant elles-mêmes à une philosophie sociale, à une philosophie pédagogique et à une philosophie tout court.

Le choix de ce système de finalités et la politique éducative à adopter pour inscrire dans les faits les choix opérés relèvent d'une fonction générale de *décision*. Cette fonction de décision peut exister à des niveaux très différents. Dans sa classe, l'éducateur va choisir la méthode qui répond à ses conceptions pédagogiques, dans d'autres cas on va voir se créer, au sein des classes, un conseil de classe qui va « décider » du travail à organiser... Les responsables locaux (chefs d'établissement, inspecteurs...) peuvent avoir aussi, à leur niveau, des décisions à prendre pour orienter la pratique pédagogique dans tel ou tel sens. Il y aura des circonscriptions d'inspection où l'on pratiquera tel type de méthodes (voir, par exemple, les écoles du XX^e arrondissement de Paris et l'action personnelle de R. Gloton). Au niveau national, l'une des fonctions les plus importantes d'un ministre de l'Éducation est bien de décider de la politique d'éducation et les grandes réformes (qui portent souvent le nom du ministre responsable) traduisent bien cette situation. Les recherches que de tels utilisateurs vont demander à leurs services compétents ne sont pas de celles qui paraîtront utiles à l'éducateur dans sa classe, et, inversement, les recherches sur l'apprentissage de la lecture, par exemple, ne correspondent pas toujours aux préoccupations des services de recherches au niveau ministériel. Lorsqu'un expert est envoyé par l'Unesco comme conseiller auprès d'un ministre de l'Éducation pour la mise au point d'une réforme de l'enseignement, l'expert fait bien de l'action pédagogique, même s'il n'est pas tous les jours en contact avec des classes ou avec des éducateurs.

Nous avons enfin un dernier niveau de l'action pédagogique qui va permettre d'examiner les problèmes d'éducation d'une façon prospective : c'est tout le domaine de la planification telle que l'envisage non seulement l'Unesco, et les grandes organisations internationales, mais chaque pays où sont établis des plans à courte ou longue échéance. Cette forme nouvelle contemporaine de l'action pédagogique prenant en considération non seulement les facteurs scolaires, mais les facteurs géographiques, démographiques, sociaux, financiers, techniques... ne doit pas être négligée parce qu'elle implique des choix qui ont d'importantes conséquences sur le plan de la réalité et de la pratique scolaires. Nous pourrions ici faire des remarques analogues à celles que nous avons faites précédemment, et le type de recherches scientifiques nécessaires à un service de planification n'est pas identique à celui des autres laboratoires de pédagogie.

Nous sommes donc, nous semble-t-il, en présence de plusieurs formes d'action, de pratiques pédagogiques, que nous avons séparées, non seulement pour les besoins de l'exposé, mais parce qu'elles correspondent à des activités très souvent – trop souvent à notre gré – séparées dans la réalité. Pourtant, les relations qui les unissent sont nombreuses et les séparations trop tranchées, ainsi que les ignorances réciproques ne sont pas sans dangers. Prenons simplement quelques exemples pour illustrer cette affirmation. Le planificateur ne peut pas ignorer, volontairement, les méthodes et les techniques utilisées dans les classes parce que de celles-ci dépendent les effectifs correspondants et donc le nombre de classes et d'établissements nécessaires. Inversement, les conseillers d'orientation scolaire ou professionnelle ne peuvent pas rester étrangers aux données recueillies par le planificateur relatives aux besoins du marché du travail ou à la répartition des professions dans les décennies à venir.

b) Les fonctions de gestion et d'administration. – Quand on parle d'éducation, on parle d'institution (voir p. 9). Une institution, quelle qu'elle soit, suppose l'existence de structures, de lois de fonctionnement et de financement. Quand l'institution éducative se développe (et plus elle se bureaucratise nécessairement), la présence d'un personnel spécialement chargé de la gestion et de l'administration devient une nécessité. Et l'on retrouve, ici aussi, cette nécessité à tous les niveaux. L'organisation du travail dans une classe relève à la fois des exigences pédagogiques, mais aussi des exigences de l'administration : respect des horaires, des programmes, lois de sécurité et d'hygiène... L'apparition, au niveau des établissements, de la nécessité d'un « chef d'établissement » (directeur d'école, par exemple), de conseillers d'éducation, d'intendants témoigne de la nécessité d'avoir des personnels dont les fonctions ne peuvent pas être remplies par les éducateurs eux-mêmes, en plus de leurs fonctions éducatives. Au niveau ministériel, les tâches de gestion et d'administration prennent toute leur ampleur et s'éloignent de plus en plus des fonctions éducatives (ce que l'on peut, par ailleurs, regretter). La gestion et l'administration ont donc pour objectifs de créer les conditions permettant aux éducateurs du terrain d'une part, aux structures éducatives d'autre part, d'atteindre les objectifs généraux et particuliers définis au niveau des décideurs.

c) Les fonctions d'action éducative. – Un système éducatif, quelles que soient la valeur de sa politique et l'excellence de son administration, ne peut prendre vie que grâce à l'action des éducateurs : ce sont eux qui, sur le « terrain », réalisent les actions qui permettent d'atteindre ou non les objectifs définis par les décideurs. On peut parler, ici aussi, de niveaux d'action éducative. Si, généralement, on pense à l'éducateur (professeur) dans sa classe, il ne faut pas oublier les actions éducatives de certains administrateurs : chef d'établissement capable de créer les conditions psychologiques (aussi bien pour les élèves que pour les professeurs) d'une ambiance de travail, d'amitié et d'efficacité, inspecteur « animant » pédagogiquement sa circonscription... C'est la raison pour laquelle nous utiliserons volontiers un schéma triangulaire pour représenter ces fonctions et leurs relations nécessaires.

La situation idéale serait réalisée si ces trois fonctions se développaient en interrelations nombreuses et précises et si chacun des titulaires de ces fonctions se sentait solidaire des deux autres partenaires. Il faut malheureusement dire que, trop souvent, ces trois fonctions sont séparées et que leur autonomie respective est plus favorable au développement d'une bureaucratie qu'à celui de l'action éducative.

B) Une classification possible des sciences de l'éducation. – En tenant compte de ce que nous venons de dire et, en particulier, du fait que les trois fonctions indiquées se trouvent présentes aux différents niveaux, nous allons tenter de présenter une autre classification des sciences de l'éducation.

a) Les sciences qui s'intéressent soit à l'ensemble de l'éducation (institution, action, contenu, produit), soit aux différents partenaires (décideurs, gestionnaires, acteurs) : la philosophie de l'éducation, l'histoire de l'éducation, l'éducation comparée. Ces trois disciplines (dont une, la philosophie de l'éducation appartient au domaine réflexif et les deux autres au domaine scientifique) peuvent s'intéresser, en effet, à tous les niveaux du processus éducatif : histoire des idées pédagogiques, histoire des institutions, histoire des programmes, histoire des méthodes par exemple. On peut aussi étudier philosophiquement les politiques d'éducation, les méthodes et les techniques pédagogiques...

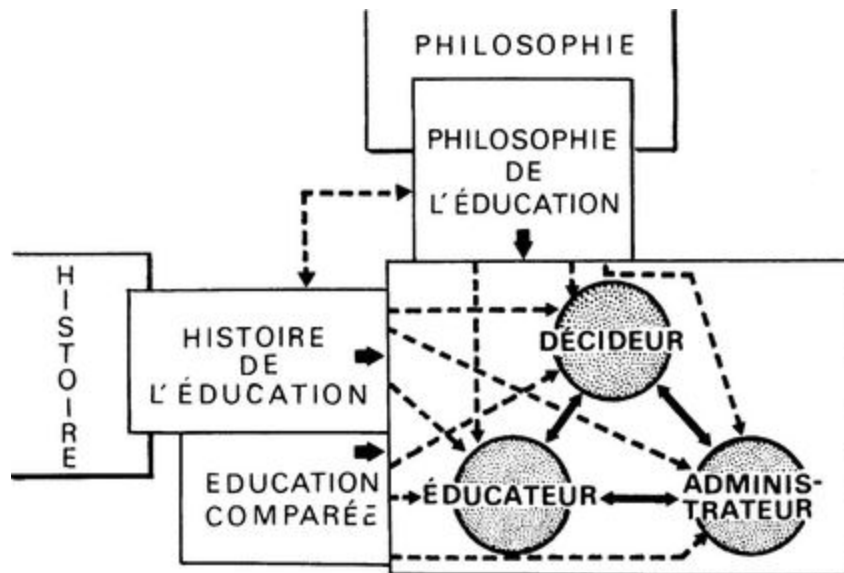


Fig. 1

b) Les sciences qui sont davantage en relation avec une des trois fonctions éducatives énumérées ci-dessous⁶¹.

1. *En relation avec l'« acteur »* – On peut distinguer ici trois sous-ensembles de disciplines :

- celles qui analysent les méthodes et les techniques pédagogiques ; les analyses des relations éducatives ; les sciences de l'évaluation et de la communication ;
- celles qui ne peuvent se développer que grâce à un travail interdisciplinaire : les didactiques ;
- celles qui sont liées à l'action éducative au double titre de fondement de cette action et de mode d'appréhension des situations d'éducation : physiologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, psychosociologie de l'éducation.

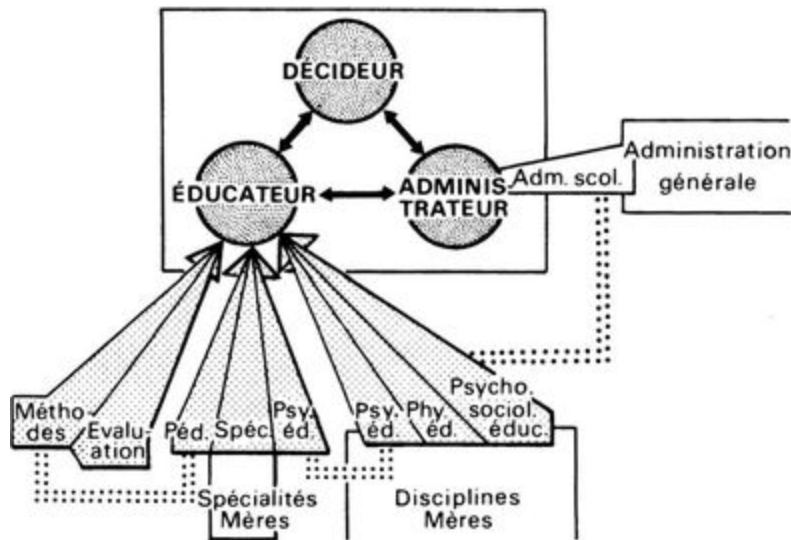


Fig. 2. — Les sciences de l'éducation (point de vue de l'éducateur et du gestionnaire)

2. En relation avec le « gestionnaire » et l'« administrateur » :

- il est évident que tout ce qui relève de l'administration scolaire intéresse au premier chef les praticiens de la gestion et de l'administration ;
- des disciplines telles que la démographie, l'économie et la planification de l'éducation devraient faire partie de la culture des administrateurs et gestionnaires ;

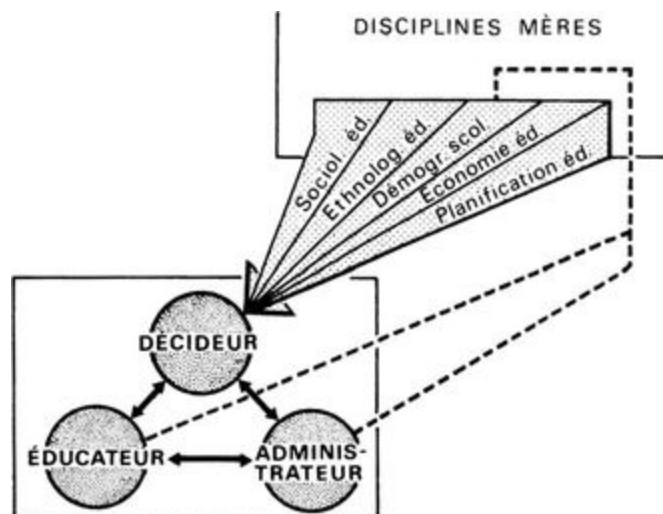


Fig. 3. — Les sciences de l'éducation (point de vue du décideur et de l'administration)

- la psychologie sociale, la physiologie et la psychologie de l'éducation ne doivent pas être complètement ignorées du gestionnaire et de l'administrateur.

3. *En relation avec le « décideur »*. – En plus des disciplines générales (paragraphe ci-dessus A), le « décideur » devrait pouvoir utiliser deux séries de sciences de l'éducation :

- celles qui constituent une sorte d'information (et de culture) générale : sociologie de l'éducation, ethnologie de l'éducation, par exemple ;
- celles qui apportent des informations précises sur le fonctionnement présent et futur de l'institution : démographie scolaire, économie et planification de l'éducation.

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

Chapitre IV

Inter- et intradisciplinarité dans les sciences de l'éducation

I. – Unité et diversité des sciences de l'éducation

Le chapitre précédent nous évite d'insister sur la diversité des sciences de l'éducation qui vont de l'histoire à la planification, de l'analyse physiologique à la philosophie, de la sociologie à la technologie. Une telle variété est la raison pour laquelle on a pu mettre en doute l'unité de ces sciences, leur autonomie et leur spécificité.

Toutes ces disciplines, qui ne sont souvent qu'une partie d'une discipline plus générale (histoire *de* l'éducation, psychologie *de*..., planification *de*...) ont en commun un objet très précis : l'étude des situations et des faits d'éducation. Il est vrai qu'à l'unicité de l'action d'éducation, les sciences de l'éducation opposent un tableau plutôt complexe ; mais ce n'est pas parce que l'action d'éducation est vécue comme une action immédiate entre deux êtres que son analyse peut se faire simplement et sur le même mode. La croissance d'un jeune enfant qui se porte bien paraît simple à l'observateur naïf ; l'explication de cette simplicité apparente n'est pas simple, tant s'en faut.

Nous avons, d'autre part, étudié les nombreuses extensions de la notion d'éducation et les principaux sens que l'on peut attribuer à ce mot ; une étude complète du phénomène social « éducation » doit faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects. C'est donc par rapport à leur objet que les sciences de l'éducation trouvent leur principe de regroupement en une famille aux contours assez bien délimités par rapport aux autres domaines de la recherche scientifique.

En France, la création officielle, heureuse et nécessaire, d'une section *Sciences de l'éducation* au sein du Comité national des universités (CNU) a

poussé certains à se poser la question de l'unité des sciences de l'éducation sous une autre forme : Constituent-elles une discipline à part entière ou sont-elles condamnées à rester une mosaïque de disciplines scientifiques⁶² ? Notre réponse à cette question est celle que nous avons indiquée dans le paragraphe précédent.

II. – Intradisciplinarité

La notion d'intradisciplinarité n'a donc pratiquement pas besoin d'être discutée pour les sciences de l'éducation. En termes simples, c'est dire qu'un historien de l'éducation doit d'abord être un historien, qu'un économiste de l'éducation doit d'abord avoir été formé selon les méthodes de l'économie contemporaine... Mais les relations entre la discipline mère et la discipline appliquée à l'éducation peuvent se présenter sous deux formes différentes : ou bien le domaine de l'éducation n'est considéré que comme un domaine d'application des méthodes et techniques de la discipline mère (ex. : psychologie appliquée à l'éducation), ou bien le domaine de l'éducation, analysé avec les instruments habituels de la discipline mère va révéler, en fonction de sa spécificité propre, des problèmes nouveaux pour le spécialiste, problèmes dont la solution constituera un apport original à l'ensemble de la discipline.

C'est dire que, dans ce cas, la connaissance précise des conditions d'éducation est indispensable à celui qui veut s'aventurer dans ce domaine. Le cas est très clair pour la psychologie : les nouvelles situations qui résultent de l'utilisation des moyens audiovisuels, de l'informatique par exemple, permettent de poser en termes nouveaux certains problèmes de psychologie de l'enfant et de l'adolescent : perception, motivation, compréhension, apprentissage...

III. – Pluridisciplinarité externe

Si les sciences de l'éducation constituent une famille scientifique ayant un principe de regroupement, elles ne constituent pas un domaine fermé ne vivant que sur ses propres ressources. La collaboration de spécialistes de disciplines différentes pour l'analyse des phénomènes d'éducation constitue

ce que nous appelons la pluridisciplinarité externe. Une étude des techniques audiovisuelles, par exemple, fait appel à des sciences telles que l'optique (pour les appareils de projection), aux sciences chimiques (pour la photographie), à l'électronique (fonctionnement de certains appareils) ; on ne peut évidemment pas parler, dans ces cas, d'optique d'éducation ou de chimie d'éducation puisque le fait de se trouver en situation d'éducation n'apporte rien de plus aux coordonnées habituelles des situations dans lesquelles les projections ou les photographies sont réalisées. On pourrait en dire autant de la science statistique qui, bien qu'utilisée largement dans l'analyse des phénomènes d'éducation, n'a aucun caractère particulier lié au fait que les nombres sur lesquels elle travaille proviennent d'un monde scolaire ou universitaire.

La pluridisciplinarité externe est essentielle au niveau des didactiques de différentes disciplines scolaires, comme nous avons eu l'occasion de le signaler. La pédagogie de la géographie ne peut être enseignée sans la collaboration du géographe qui est seul capable de dire quel est l'état actuel de la science dont il est le spécialiste. On a bien vu ce phénomène à propos des mathématiques modernes ; ce ne sont pas les pédagogues qui ont été capables de changer les programmes ; seuls les mathématiciens avaient compétence pour donner leur avis sur la préparation de nouveaux programmes. Cela ne veut pas dire que la pédagogie des disciplines ne dépende que des spécialistes (voir nos développements sur ce point [ci-dessus](#)) ; incontestablement, ils ont un rôle important à jouer dans cette perspective pluridisciplinaire. On pourrait faire les mêmes remarques à propos des linguistes et de la rénovation de l'enseignement du français, de la pédagogie des langues étrangères.

IV. – Pluridisciplinarité interne

La pluridisciplinarité interne constitue la clef de voûte de l'unité et de l'autonomie des sciences de l'éducation ; elle se réfère à ce que nous avons essayé de mettre en évidence à propos de la complexité du déterminisme des situations d'éducation. L'explication d'un fait d'éducation n'est jamais simple ; elle est très souvent incomplète, donc en partie inexacte. L'explication pluridisciplinaire est donc essentielle en ce domaine étant donné la complexité des phénomènes à analyser, à expliquer ; prenons un

exemple pour illustrer ceci : la conduite d'un enfant en classe ne peut être expliquée si l'on néglige les conditions physiques de l'installation scolaire (physiologie de l'éducation et architecture scolaire), les conditions matérielles de l'installation (mobilier scolaire...), les conditions de vie familiale de cet enfant (problèmes du sommeil, de l'alimentation, mais aussi les conditions de logement, les facteurs démographiques), les facteurs psychologiques de ses motivations scolaires, les facteurs d'éducation liés à la personnalité du maître... La liste pourrait être longue et plus l'analyse s'approfondirait plus elle devrait faire appel à un nombre de plus en plus grand de sciences de l'éducation.

La pluridisciplinarité interne a deux conséquences assez curieuses au premier abord. L'une est le manque de confiance qu'ont les « scientifiques » dans les explications dites « pédagogiques » ; habitués à travailler sur des phénomènes dont ils contrôlent toutes les variables (ou au moins la plupart d'entre elles), ils relèvent aisément le degré d'incertitude des résultats et la fragilité des explications, incomplètes par essence ; en d'autres termes, ils refusent volontiers l'entrée des sciences de l'éducation dans le domaine des sciences « sérieuses », et considèrent volontiers celles-là avec une nuance de mépris comme appartenant au domaine « littéraire ». Ce fut d'ailleurs la même situation pour beaucoup d'autres sciences humaines au début de leur développement.

L'autre conséquence est l'image déformée que donnent d'elles les sciences de l'éducation par suite du développement inégal et sans relation avec les autres domaines de telle ou telle discipline ; il suffit qu'une œuvre importante ou originale (ce qu'il est toujours souhaitable d'avoir) marque un des domaines pour que, dans l'esprit de beaucoup de nos contemporains, les sciences de l'éducation soient identifiées à ce domaine ; le développement, sur le plan international, des recherches dans le domaine de la planification de l'éducation (recherches dont nous ne nions en rien ni l'importance ni l'utilité) fait que dans l'esprit de certains fonctionnaires internationaux l'éducateur s'identifie au planificateur. Ceci a des conséquences importantes sur le plan de la formation des spécialistes dans le domaine des sciences de l'éducation. S'il est vrai que maintenant la spécialisation exige le renoncement, à un certain niveau, à la connaissance universelle, il n'en est pas moins vrai qu'une culture générale de base est indispensable si l'on veut, par la suite, analyser et expliquer les phénomènes d'éducation en tenant compte de toutes leurs coordonnées. Dans ce domaine

comme dans les autres, « la culture générale est ce qui nous ouvre à la spécialité des autres » (P. Langevin). On ne peut pas se spécialiser dans une des sciences de l'éducation sans avoir une vue d'ensemble des faits et situations d'éducation ainsi que des techniques utilisées par les différentes autres sciences pour l'approche des phénomènes⁶³.

Nous plaiderons volontiers en faveur d'une culture générale en sciences de l'éducation qui, si elle est bien comprise, permet à un individu de prendre contact avec presque tous les domaines de l'activité scientifique contemporaine et ouvre les perspectives sur l'ensemble des problèmes que se pose l'homme en ce début d'un nouveau millénaire.

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

Chapitre V

La recherche en sciences de l'éducation

Les différents facteurs qui déterminent les situations d'éducation conduisent nécessairement à une grande variété de méthodologies de recherche scientifique dans le champ des sciences de l'éducation. Les techniques utilisées par le démographe ne sont pas celles qu'utilise le psychologue de l'éducation. À ce premier type de variété s'ajoute le fait que les « objets » sur lesquels travaillent les chercheurs ne sont pas de même nature. Les uns sont stables ou relativement stables (documents historiques, structure institutionnelle à un moment donné de l'histoire d'un pays, par exemple), d'autres sont essentiellement mouvants : analyse de ce qui se passe dans une classe, par exemple. Les protocoles d'analyses n'ont pas tous le même statut épistémologique puisque dans un cas la situation étudiée perdure (analyse des flux d'élèves à un moment donné, par exemple) ; dans l'autre cas, il est impossible de revenir sur la situation qui a donné lieu à la situation étudiée (exercice d'apprentissage fait dans une classe *A*, à un moment précis *T*, par un professeur *P*, en présence d'une classe *C*...) et l'on pourrait continuer d'énumérer la liste des variables en présence.

Les disciplines qui étudient les faits et les situations d'éducation dans une perspective macroscopique (histoire, économie, démographie...) ont des méthodes de recherche et d'interprétation qui peuvent avoir une rigueur scientifique sans faille puisqu'elles partent de faits et de situations nettement établis et stables au moment de l'étude. Elles appliquent les règles de la recherche scientifique telles qu'elles sont utilisées dans les sciences dont elles dépendent. Les disciplines qui étudient les situations *in vivo* (analyse de processus, par exemple) ne peuvent pas avoir le même statut épistémologique que les précédentes. Elles doivent prendre en compte, dans leurs démarches scientifiques, toutes les difficultés soulevées par l'étude des faits humains. Leurs démarches *d'administration de la preuve* ne sont donc pas toujours celles que l'on peut observer dans les

autres sciences bien que ces disciplines s'efforcent constamment de respecter les démarches qui caractérisent la recherche scientifique. L'AECSE⁶⁴ a bien précisé cette question : « Une recherche consiste avant tout à :

- avoir l'intention de produire de la connaissance, si possible dépassant le cas singulier ;
- accepter le principe de la rigueur intellectuelle qui n'exclut pas celui de la multiplicité des logiques possibles d'investigation ;
- faire référence à un champ théorique constitué ou en cours de constitution ;
- mettre en œuvre des méthodologies repérables et pertinentes ;
- accepter que les résultats de la recherche soient discutés par un groupe de pairs ayant suivi une formation semblable... »⁶⁵

Avec l'expression « recherche pédagogique » ou « recherche en éducation », nous rencontrons une autre ambiguïté. Il est nécessaire, ici de préciser les significations que peut prendre le mot « expérience ».

Pour beaucoup, « expérience » est synonyme de « pratique ». Si l'on se reporte aux définitions données par les dictionnaires, c'est bien le premier sens qui est en général indiqué : « Le fait d'éprouver quelque chose, en tant que ce fait est considéré non seulement comme un phénomène transitoire, mais comme élargissant ou conduisant la pensée » (Lalande, p. 130). D'autres précisent : « Connaissance acquise par la pratique » (*Dictionnaire rationaliste*, p. 173). Nous sommes bien ici à un premier niveau : celui de la pratique de l'éducateur dans sa classe, du directeur dans son établissement, de l'organisateur dans son bureau... Cette pratique est nécessaire, indispensable. Elle constitue même un des éléments essentiels de l'évolution pédagogique, si elle veut se placer sous le signe de l'invention, du changement en vue de l'amélioration. Cette pratique, si elle possède quelquefois les caractères de l'invention géniale, les mérites et les richesses dus à l'accumulation des expériences particulières, n'en a pas moins les infirmités de toute pratique, les insuffisances de toute activité s'appuyant uniquement sur l'impression, sur l'intuition. Comme le disait Claparède, parlant des éducateurs-praticiens : « Ils connaissent mais ne savent pas. »

Pourtant, à un autre niveau, apparaît dans cette pratique le souci d'un contrôle, quelle que soit la valeur technique de ce contrôle. Dès que l'éducateur ne se contente plus d'une confiance aveugle dans une méthode

ou une technique, dès qu'il se pose une question en ce qui concerne les effets de sa pratique, dès qu'il cherche à contrôler, si ce n'est à mesurer les résultats, on peut dire qu'il a franchi un pas important : il commence à adopter l'*attitude scientifique*. Dès ce moment, la pratique ne peut plus rester pure pratique ; le germe du doute est semé, l'inquiétude scientifique va se manifester, les progrès vont se faire suivant d'autres modalités.

À un troisième niveau, l'éducateur dépasse le simple constat pour essayer de faire de véritables petites expériences, quel que soit l'aspect simplifié des techniques scientifiques utilisées. Le souci de faire varier un des facteurs de la situation pédagogique, d'en apprécier l'effet, est déjà une attitude riche de promesses. Que de progrès pourrait faire l'éducation si tous les maîtres du monde entier adoptaient cette attitude, simple en apparence, mais difficile et féconde... Quelle masse de renseignements on pourrait recueillir, tout en les passant au crible rigoureux de la critique scientifique, si tous les maîtres faisaient de telles expériences, utilisaient et contrôlaient les résultats obtenus par eux et par leurs collègues !

C'est alors que le niveau de la recherche dans les laboratoires de pédagogie pourrait s'élever plus rapidement. Nous ne croyons pas en effet que les éducateurs puissent dépasser, dans leur classe, ce troisième niveau. Pour aller plus loin sur le plan expérimental, il est nécessaire qu'apparaissent des organismes que nous regrouperons sous l'expression « laboratoire de recherche en éducation ». C'est à ce niveau que la recherche pédagogique peut répondre à toutes les exigences de la méthode scientifique, gagner en rigueur et en objectivité, avoir une ampleur indispensable à toutes les recherches humaines afin de tenir compte de toutes les sources de variations qui sont celles de toutes les situations d'éducation. Sans jamais perdre de vue les applications possibles immédiates, il est évident que la recherche prend un caractère plus général et vise à la mise en évidence et à l'explication des situations et des processus éducatifs. Nous souscrivons volontiers à la définition donnée par R. Buyse pour lequel la recherche consiste en « un effort pour mesurer les faits pédagogiques, en étudier les conditions et déterminer les lois ».

Il nous est pourtant difficile d'accepter, sans plus de précisions, la définition de la recherche pédagogique, si nous ne voulons pas qu'elle demeure une activité pratiquée uniquement par des gens de laboratoire et qu'elle perde le contact avec la réalité. Nous avons, à ce sujet, déjà

distingué deux formes de recherche, l'une que nous avons appelée statique, l'autre dynamique ; revenons brièvement sur cette question.

Certaines recherches pédagogiques se contentent de faire un constat ; elles prennent la situation éducative comme une donnée et, avec tous les moyens les plus perfectionnés de la science, analysent les résultats obtenus par les élèves et déterminent des niveaux de rendement. Les exemples les meilleurs que l'on puisse donner de ce type de recherche sont les grandes enquêtes internationales rendues possibles par la collaboration de plusieurs laboratoires de pédagogie en vue de déterminer le niveau des connaissances scolaires des enfants appartenant à une quinzaine de pays⁶⁶. De nombreux questionnaires et des épreuves variées ont été inventés, mis au point, et tous les éléments de la situation éducative ont été analysés, regroupés, codifiés en vue d'une possible exploitation informatique. Il est certain que les résultats obtenus constituent un apport important à l'analyse des problèmes psychopédagogiques, mais le regroupement des situations extrêmement différentes d'une part (rapprochement, par exemple, de méthodes portant le même nom dans des contextes socio-économiques ou situations politiques différentes), le temps qui sépare l'analyse concrète des conditions, la passation des épreuves, l'exploitation des résultats et la synthèse finale sont tels que le retour à la pratique scolaire en vue d'une amélioration est pratiquement impossible (le cycle complet de la recherche a exigé près de cinq ans !). Sans nier ni l'intérêt ni la nécessité de telles enquêtes, on est en droit de se demander si l'on ne peut pas offrir à la recherche psychopédagogique d'autres champs d'action. La généralisation et la validité des résultats, malgré la perfection technique de l'entreprise, ne sont peut-être qu'apparentes et les facteurs les plus importants (qualité de l'éducateur, ambiance de la classe) sont forcément négligés. La contrepartie de la perfection technique de l'enquête est donc la négligence d'éléments des situations d'éducation qui ne peuvent que difficilement être comparables.

Tournons-nous alors vers d'autres formes dynamiques de la recherche pédagogique. On peut, en effet, fixer comme finalité de la recherche pédagogique la création et le perfectionnement de situations d'éducation, d'une part, l'analyse scientifique de ces situations et des conduites qui en découlent chez tous les partenaires en présence, d'autre part. Toutes ces démarches peuvent se faire dans le respect des règles de la recherche

scientifique et supposent, évidemment, une collaboration totale des enseignants et des chercheurs.

Cette conception ne va pas sans difficultés méthodologiques et donne à la recherche pédagogique quelques-uns de ses caractères spécifiques. Nous pouvons distinguer deux phases dans toute recherche, et un cas concret nous permettra de mieux préciser notre pensée. Nous désirons, par exemple, étudier les effets de la musique (disons plutôt de l'initiation musicale) sur l'évolution de la personnalité et, plus particulièrement, sur le développement de certaines fonctions intellectuelles. Un tel travail ne peut être entrepris que si les enfants reçoivent un enseignement correct de la musique. On voit donc se dessiner les deux phases très différentes ; dans un premier temps, il faut d'abord mettre au point une éducation musicale « valable », et ce n'est que dans un second temps que la véritable analyse de la situation devient possible. Une véritable recherche pédagogique ne peut être entreprise que si les situations éducatives ont déjà atteint un degré de perfection suffisant, sinon on pourra toujours se demander si, avec une autre méthode, une autre action du maître, d'autres conditions, les résultats n'auraient pas été différents.

Se pose alors une question méthodologique difficile : selon quels critères le chercheur décidera que la situation éducative a atteint son point de perfection maximum ? Lorsqu'un chimiste expérimente sur un corps, il connaît le degré de pureté de ce corps et peut définir avec une grande précision les « erreurs » possibles. Il n'en est pas de même dans le domaine de l'éducation. À quel moment estime-t-on que la formation musicale donnée aux élèves de l'école expérimentale est suffisante ? En fonction d'un *a priori* et d'une définition théorique des principes de la pédagogie musicale ? En fonction de notre manque d'imagination pour inventer de nouvelles techniques ? En fonction de la satisfaction des élèves ? Et que se serait-il passé si on avait adopté, dès le début, une méthode radicalement différente ? La méthodologie de la recherche en éducation a donc des caractères particuliers, car l'administration de la preuve ne peut pas toujours avoir la même rigueur que dans d'autres disciplines, les processus psychologiques étudiés mis en évidence pouvant permettre une nouvelle amélioration de l'action pédagogique. Provisoirement, on prend pour critère de situation éducative maximum le fait que, de l'analyse des conduites induites, on ne peut en tirer aucune information nouvelle susceptible de transformer la situation.

Nous pourrions enfin considérer un dernier niveau de la recherche qui commence à se développer et dont on connaît quelques exemples : c'est l'application de la théorie des modèles. Depuis longtemps, nous utilisons les techniques statistiques pour analyser nos résultats et nous acceptons ainsi d'interpréter nos résultats en utilisant des formes gaussiennes, par exemple ; c'est déjà se référer à un « modèle » au sens moderne de ce mot. Les modèles théoriques commencent à se développer sur la base des mathématiques modernes et de la théorie de l'information, par exemple. Des efforts de normalisation apparaissent un peu partout et, dans quelques décennies, la recherche pédagogique, comme la psychologie d'aujourd'hui, utilisera couramment matrices, graphes et théories des ensembles. Ici encore, tous les problèmes ne seront pas résolus de cette façon et, selon l'importance des questions à traiter, on choisira telle ou telle technique, mais il n'est pas déraisonnable, dès maintenant, d'imaginer un laboratoire de recherche pédagogique équipé de tout le matériel d'informatique permettant de traiter avec audace les problèmes les plus difficiles de la recherche pédagogique.

On trouve donc dans les sciences de l'éducation tous les types de recherche, depuis la recherche historique qui se fait complètement sur documents jusqu'à la recherche expérimentale la plus rigoureuse utilisant toutes les techniques de l'observation, de l'enquête, de l'entretien, des sciences humaines. Cette diversité des modes d'appréhension scientifique est nécessaire, étant donné l'objet d'analyse et le niveau auquel se situe cette analyse. Dans tous les cas, l'attitude scientifique la plus rigoureuse est exigée et les règles de l'objectivité doivent être respectées.

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

Chapitre VI

À quoi servent les sciences de l'éducation ?

Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord montrer comment s'établissent (ou devraient s'établir) les relations entre la théorie, la pratique et la recherche en éducation⁶⁷.

Les sciences de l'éducation jouent, par rapport à l'art de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. Tous les résultats scientifiques ne remplaceront jamais l'art du maître dans sa classe, mais ils peuvent permettre d'en faire une analyse plus précise, plus objective et de le rendre en partie transmissible. L'action pédagogique ne se ramène pas à l'utilisation, à l'application de recettes, mais à une recherche constante d'un nombre de plus en plus grand de relations entre les facteurs (A), (E) et le milieu, à une adaptation de plus en plus précise de ces relations aux besoins de chacun des trois facteurs, à la prise en considération actuelle de tous les facteurs qui peuvent intervenir dans une situation d'éducation. Quelques rares individus possèdent ce don inné de pouvoir répondre à de telles exigences, mais l'ensemble des éducateurs a besoin d'une préparation pour tenir correctement un tel rôle. Les sciences de l'éducation substituent, petit à petit, aux opinions, aux recettes transmises par la tradition, un ensemble de résultats et un savoir dont la validité est éprouvée, des informations qui permettent à l'éducateur de mieux replacer son action dans l'espace et dans le temps, et de passer d'un stade de « manœuvre » à celui d'un homme prenant conscience de son action, de ses limites comme de ses possibilités. La science, dans ce domaine comme dans tous les autres, ne tue pas l'art du praticien mais, au contraire, l'enrichit considérablement, en mettant à sa disposition l'ensemble des résultats valables que le praticien n'aurait pu, seul, découvrir ou inventer. Que serait maintenant l'art du médecin sans les sciences biologiques, pharmacologiques... ? Il en est de même de l'art de l'éducateur praticien. Les sciences de l'éducation devraient donc jouer un

rôle de premier plan dans toutes les entreprises de préparation des futurs enseignants et dans le perfectionnement de ceux qui sont en exercice.

Il faut pourtant remarquer que les relations de la pratique journalière et des sciences de l'éducation ne s'établissent pas aussi facilement que le voudraient les praticiens et les chercheurs. Nous avons montré que toutes les sciences de l'éducation ne se situaient pas au même niveau et qu'elles n'étudiaient pas les situations d'éducation dans les mêmes perspectives. Les sciences qui étudient les phénomènes à l'échelle macroscopique n'apportent pas, à l'éducateur, le même soutien que celles qui les étudient à l'échelle microscopique. C'est, avons-nous dit une distinction que l'on pourrait faire, éventuellement, entre sciences de l'éducation et sciences pédagogiques, celles-ci n'étant qu'un sous-ensemble de celles-là. Les sciences de l'éducation macroscopiques sont importantes du point de vue de l'analyse des finalités, de la nécessaire réflexion de l'éducateur pour situer son action dans la société, pour se situer par rapport à l'éducation-système. À notre sens, elles constituent ce que l'on pourrait appeler la culture générale pédagogique de l'éducateur ; celle-ci nous paraît indispensable si nous voulons que le maître ne soit pas un robot, mais un individu capable de penser son action en fonction du très grand nombre des facteurs que nous avons analysés. C'est à partir de l'ensemble de données que peuvent fournir les sciences de l'éducation que l'éducateur choisira lui-même, et en connaissance de cause, ses finalités éducatrices et ses modèles d'action. Cela ne va pas d'ailleurs sans difficultés par rapport à la société et nous nous trouvons ici devant un problème très difficile à résoudre. Si nous nous reportons à la définition de l'éducation donnée par Durkheim, nous voyons clairement que la société désire « susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ». Le modèle est imposé à l'éducateur, par la société... On peut affirmer sans crainte qu'une grande partie des mouvements d'éducation nouvelle et qu'une partie du mouvement de 1968 sont en réaction contre l'imposition de ce modèle d'origine social. La position de la *Ligue internationale d'éducation nouvelle* est plus souple puisqu'elle introduit explicitement la nécessité de repenser constamment le problème des objectifs de l'éducation en fonction de l'évolution sociale. Mais des tendances plus radicales sont apparues puisque quelques-uns vont jusqu'à refuser tout modèle (pédagogie de type anarchiste) ou demandent à chaque

maître de choisir le modèle qui lui paraît être le meilleur ; d'où les difficultés d'harmoniser ces choix individuels avec l'aspect rigide de l'éducation-institution. Nous ne pouvons pas ici discuter de cette importante et actuelle question qui nous paraît être l'une des plus fondamentales pour l'éducation d'aujourd'hui ; disons simplement que la nécessaire liberté de choix de l'éducateur est limitée par la prise en considération de l'élève qui n'est pas, lui non plus, la chose du maître, et que, passant de maître en maître, il a droit à une éducation cohérente sans avoir à courir le risque d'un développement perturbé de sa personnalité.

Le problème des relations de l'éducateur et des sciences pédagogiques se pose aussi sous une autre forme : celle des rapports d'un modèle et de la pratique éducative journalière. Tout le monde est d'accord sur le fait que tout éducateur, quel qu'il soit, se réfère à un modèle, que celui-ci soit implicite ou explicite ; les discussions, qui proviennent très souvent du fait que les éducateurs se réfèrent à des modèles non explicités et plus ou moins cohérents, conduisent inévitablement à un véritable dialogue de sourds. Une des parties les plus importantes de la formation d'un éducateur consiste précisément à lui faire prendre conscience de cette nécessité et l'amener, en toute connaissance de cause, à l'élaboration ou au choix d'un modèle de référence.

Se pose dès lors, d'une façon plus précise, la question du choix ou de l'élaboration de ce modèle de référence ; c'est ici que plusieurs opinions divergent. Tout le monde semble abandonner maintenant la position selon laquelle les sciences de l'éducation fournissent un modèle auquel il n'y a qu'à se conformer ; jamais la science n'a établi de jugement de valeur et ce ne sont pas les sciences de l'éducation qui peuvent décider elles-mêmes du modèle idéal ; elles peuvent, en revanche, en fonction des choix politiques et philosophiques, soit déjà effectués, soit possibles, faire des propositions d'action et étudier les conséquences générales de ces choix ; c'est ainsi que l'économie de l'éducation peut établir plusieurs modèles d'institution éducative qui répondent aux options du gouvernement, aux budgets autorisés, à la situation économique du pays...

Les sciences de l'éducation, soit considérées dans leur ensemble, soit considérées d'une façon parcellaire, peuvent fournir plusieurs types de modèles en laissant à l'éducateur la liberté de choisir entre ces modèles ; ceci doit résulter d'une formation ouverte (au sens de Bergson) des éducateurs, non dogmatique, cherchant à préserver la cohérence et

l'efficacité (prise au sens le plus général). C'est ainsi que la psychologie, pour ne prendre que cet exemple, propose plusieurs modèles à l'action éducative selon que l'on se réfère à une psychologie du conditionnement, à une psychologie génétique, à une psychologie de type psychanalytique, à une psychosociologie.

Tout cela ne prend pas en considération l'action éducative elle-même et l'effet de la pratique sur l'élaboration et le choix des modèles ; l'intégration de l'expérience acquise par les maîtres à l'élaboration d'une théorie de l'éducation est toujours, et à notre avis reste toujours, un problème qui n'a pas encore trouvé une solution satisfaisante. Un fossé trop profond existe entre les praticiens et ce que l'on peut appeler les théoriciens de l'éducation. Le processus dialectique et réversible de l'acte à la pensée n'a pas encore trouvé sa dynamique. On se contente trop souvent de fournir aux éducateurs des modèles ou, dans le meilleur des cas, de les aider à les choisir, mais le processus de formation n'insiste pas assez sur l'effort d'élaboration que doit faire un éducateur pour dominer réellement sa pratique et ne pas en faire un simple recueil de recettes. Cette élaboration ne peut pas se faire à partir de rien et il nous paraît démagogique de croire que tous les éducateurs vont pouvoir réinventer l'ensemble des sciences de l'éducation. Il n'en est pas moins vrai qu'au niveau de la formation des éducateurs, et tout en se référant aux ensembles de connaissances déjà constitués, cet effort personnel d'élaboration d'un modèle et de choix des objectifs de l'éducation est hautement éducatif pour celui qui aura une action à exercer sur les jeunes qui lui seront confiés ou sur les adultes qu'il devra aider à s'éduquer⁶⁸.

Le problème est assez différent si l'on se situe maintenant sur le plan de la préparation des « formateurs de formateurs ». Nous supposons tout d'abord que ceux-ci ont déjà reçu ce minimum de formation qui leur permet de connaître les problèmes de l'éducation sous l'angle de l'éducateur lui-même. Si nous voulons que les formateurs de formateurs soient capables de jouer le rôle que nous leur assignons, c'est-à-dire un rôle d'aide dans le choix et dans l'élaboration de modèles d'action, il nous paraît nécessaire qu'ils connaissent eux-mêmes les différentes solutions apportées aux problèmes pédagogiques. Tout choix suppose une information suffisamment large pour qu'il puisse s'exercer. Il nous paraît donc indispensable que les professeurs d'IUFM⁶⁹, les formateurs de formateurs d'adultes, les responsables de tous les services de perfectionnement ou de formation

continue, aient reçu ce minimum d'information dans les différents domaines des sciences de l'éducation, minimum sans lequel ils ne peuvent pas faire correctement leur travail. Nous touchons ici à un des points les plus faibles, à notre sens, du système éducatif français : la formation des professeurs d'institution de formation pédagogique. Les efforts qui sont faits actuellement, pour louables qu'ils soient, n'arriveront pas à combler cette lacune tant que le problème ne sera pas considéré dans son ensemble, à savoir celui d'une initiation systématique et cohérente aux sciences de l'éducation. Nous espérons que les IUFM apporteront une solution acceptable à ce problème. On entend de beaux et de grands discours sur l'enfant, son avenir, ses chances de réussite ; mais on confie l'élève au premier venu sans même toujours savoir si l'éducateur a les qualités nécessaires, la formation intellectuelle et pédagogique suffisante pour provoquer des effets positifs sur l'évolution de la jeune personnalité de l'élève. C'est le règne parfait de l'incohérence et de l'irresponsabilité de la part des services et des personnes qui ont la charge de l'Éducation nationale.

À d'autres niveaux de la pratique pédagogique, les sciences de l'éducation apportent les informations permettant la prise de décision dans le domaine de la politique de l'éducation ; tous les choix permettant d'établir, de modifier, de réformer un système d'éducation ne peuvent pas être faits rationnellement sans se référer aux résultats scientifiques provenant de l'analyse des situations d'éducation. Qu'il s'agisse de la taille des écoles à construire, de la durée des études, du budget à accorder à l'éducation..., un ensemble d'informations, de « modèles » est indispensable à connaître par les responsables qui ont des décisions à prendre.

Les sciences de l'éducation ont donc, tout d'abord, un intérêt pratique : celui d'aider l'action pédagogique quel que soit le niveau auquel elle se situe. Elles ont, comme toutes les autres disciplines scientifiques, un rôle indirect à jouer dans le concert actuel de la recherche : constituer, pour d'autres disciplines, un terrain de mise à l'épreuve de certaines théories appartenant à d'autres domaines. Les modèles économétriques, par exemple, trouvent un champ d'application en économie de l'éducation. Mais on peut se demander aussi si l'utilisation d'un modèle économétrique ne serait pas valable, sous certaines conditions, pour analyser la situation d'éducation elle-même. L'existence d'autres sciences de l'éducation (physiologie, psychologie...) permet d'apporter des résultats précis, de faire

des constats objectifs et la discussion d'un modèle économétrique appliqué à la situation d'éducation n'est possible que par l'existence de ces autres disciplines et par l'existence d'un ensemble d'analyses et de résultats préalables.

La relation peut être inverse. D'autres domaines d'activités scientifiques peuvent utiliser un modèle de situation d'éducation pour l'appliquer à d'autres situations humaines. Un courant de géographie humaine, par exemple, n'est pas très éloigné d'une telle conception ; il cherche à étudier les relations de l'homme avec son milieu en prenant pour point de référence l'individu lui-même. On cherche ainsi à établir les systèmes de relations qui existent entre l'individu et le milieu, les individus entre eux dans un cadre déterminé. Si, dans notre schéma général, on imagine que le facteur (A) représente le milieu géographique local, on peut, avec quelques modifications, avoir un schéma valable dans un tout autre domaine d'activités scientifiques.

À un moment donné de l'histoire, la science est constituée par l'ensemble des résultats et des recherches entreprises, par l'ensemble des problèmes qui se posent et dont les chercheurs essayent de trouver une solution. La science d'une époque est constituée par des acquis et par les ouvertures vers le futur. Les sciences de l'éducation, qui n'ont pas encore un long passé derrière elles, sont gonflées des promesses de l'avenir. Dans un monde en rapide évolution leur domaine d'action sera peut-être un des plus fertiles pour mettre à l'épreuve certaines autres théories des sciences humaines.

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>

Chapitre VII

Passé, présent et avenir des sciences de l'éducation

Avant la naissance des sciences de l'éducation, on ne parlait que de *pédagogie*. Et l'on peut dire que ce terme était entouré d'un halo d'une tonalité plus ou moins péjorative. Le « pédagogue » était celui qui connaissait les techniques, les procédés – pour ne pas dire « les trucs » –, permettant de faire apprendre quelque chose aux élèves. Malgré la création, à Genève, de l'Institut des sciences de l'éducation, en 1912, les Français en restaient à la pédagogie. Dès avant la dernière guerre, pourtant, de nombreuses universités étrangères possédaient déjà un département, ou même une faculté de sciences de l'éducation. L'université française ignorait presque totalement, dans le tableau de ses enseignements, la pédagogie et, évidemment, les sciences de l'éducation. La Sorbonne avait bien créé, au début du siècle, une chaire de pédagogie dans laquelle se sont illustrées des personnalités telles que Marion, Buisson et Durkheim mais cette chaire fut supprimée en 1917, peu après la mort de ce dernier. À Lyon, dès la fin du XIX^e siècle, Thamin puis Chabot jusqu'en 1924 assurèrent un cours de pédagogie ; Jean Bourjade poursuivit cet enseignement jusqu'en 1945, moment où fut alors créée une « École pratique de psychologie et de pédagogie ». À Caen, Lebonnois avait fondé, en 1891, un « Institut de pédagogie internationale » qui resta, jusqu'en 1967, sans lendemain.

« Entre les deux guerres, la Sorbonne ouvrit, auprès de la faculté des lettres de Paris, un Institut de pédagogie conçu selon le modèle de celui de Genève et dirigé conjointement par Henri Delacroix et Georges Dumas ; il faisait largement place à la pédagogie, tant générale qu'expérimentale, et des exercices d'application y étaient confiés à Théodore Simon, sous l'influence de qui, par ailleurs, Paul Lapie décida d'inscrire la psychologie et la pédagogie expérimentale dans les programmes des classes de formation professionnelle (Écoles normales). »⁷⁰

Après la guerre, Millot, puis Cousinet ont assuré une heure de cours hebdomadaire de pédagogie et la chaire de pédagogie ne fut réouverte que pour Maurice Debesse en 1957 ; de son côté, Jean Chateau avait ouvert à Bordeaux, un enseignement de psychopédagogie et Gaston Mialaret avait obtenu la création, à l'université de Caen, d'un diplôme de psychopédagogie. On peut donc dire, sans crainte, que l'enseignement de la pédagogie en France se concentrait dans quelques lieux dont on aurait pu faire l'inventaire sur les doigts de la main.

La création et l'organisation, en 1967, de ce nouvel enseignement des Sciences de l'éducation ne se firent tout d'abord que dans trois universités (Paris, Bordeaux et Caen) ; ce fut, pour beaucoup, un sujet d'étonnement : y avait-il une matière suffisante pour répondre aux exigences d'une licence et d'une maîtrise ? Rapidement, les faits apportèrent une réponse et les centres universitaires commencèrent à se développer. L'intérêt manifesté par tous les participants aux événements de 1968 ne fut pas étranger à la prise de conscience, par certains responsables, de l'importance de la pédagogie et du rôle qu'elle avait à jouer dans la société contemporaine. Ce développement connut une certaine liberté due, en partie, à l'ignorance des dirigeants et responsables ministériels qui ne donnèrent, fort heureusement, aucune indication précise ni aucun programme ; l'enseignement organisé fut donc assez différent d'un centre à l'autre ; des spécialistes, selon leurs compétences, purent développer tel ou tel domaine des sciences de l'éducation et aborder l'analyse des situations d'éducation dans des perspectives différentes, variées, complémentaires. La richesse qui découlait de cette variété était signe de jeunesse et de vitalité pour les sciences de l'éducation. Si, dans quelques autres domaines, les spécialistes discutaient de quelques points de doctrine ou d'interprétation des faits, dans le domaine des sciences de l'éducation on en était encore au niveau des discussions portant sur l'existence et la nature même des nouvelles venues sur le plan universitaire et scientifique. Cette situation, qu'a connue la psychologie, par exemple, au siècle dernier, n'est pas dangereuse tant qu'elle n'aboutit pas à une stérilisation des efforts ou à un cloisonnement qui rendrait impossible la marche vers une unité des sciences de l'éducation dans leur diversité. Il est évident que le département des sciences de l'éducation de Saint-Denis n'a pas le même visage que celui de Nanterre et que ni l'un ni l'autre ne ressemble à celui de Caen. L'originalité de chaque

centre est le signe d'une recherche authentique et, dans ce domaine, l'uniformisation est plus à craindre que la différenciation.

La recherche et l'enseignement se sont donc mis progressivement en place et les sciences de l'éducation ont pris une part de plus en plus importante dans la vie universitaire française (part encore insuffisante au gré de la plupart d'entre nous, mais il est impossible de changer les mentalités d'un coup de baguette magique). L'avenir ne paraît pas trop sombre bien que tous nos souhaits ne soient pas encore réalisés. Nous gardons l'espoir que les *Sciences de l'éducation* prendront une place de plus en plus importante dans la formation des éducateurs de tous les niveaux et que la préparation des maîtres s'améliorera dans la mesure où les aspects pratiques établiront des relations de plus en plus précises et de plus en plus nombreuses avec la recherche et la théorie ; la formation d'un éducateur n'est pas analogue à la formation d'un spécialiste en sciences de l'éducation ; former un enseignant c'est le préparer à utiliser les résultats apportés par les sciences de l'éducation ; à un autre niveau, nous voulons que les formateurs de formateurs soient considérés comme des spécialistes de sciences de l'éducation et que la licence et la maîtrise témoignent d'une véritable formation en ce domaine. Il serait aussi souhaitable que de telles études eussent de véritables débouchés et que le choix de ceux qui auront pour mission de préparer les autres à des fonctions éducatives ne continuât plus à se faire en prenant simplement en considération les autres aspects, non négligeables certes, de leur cursus universitaire, mais en prenant en considération leur spécialisation en sciences de l'éducation.

Au niveau des décisions d'ordre politique, les sciences de l'éducation sont appelées à jouer un rôle de plus en plus important dans la société de demain (rôle qu'elles ne jouent qu'insuffisamment actuellement dans nos sociétés). L'édification d'une politique cohérente de l'éducation aussi bien par rapport aux objectifs généraux du Plan que par rapport aux différents objectifs éducatifs, ne peut se faire sans s'appuyer sur un ensemble de données qui sont fournies par les sciences de l'éducation macroscopiques⁷¹. C'est dire que dans une société qui connaît de constants renouvellements, l'adaptation de la politique à l'évolution de la situation ne peut plus se faire à partir d'une simple intuition, même si celle-ci peut apparaître comme géniale à quelques-uns. Les laboratoires de sciences de l'éducation doivent constituer les bureaux d'études de l'entreprise éducative tout en constituant l'élément contestataire permanent ; leur rôle est d'aider à la prise des

décisions mais aussi de montrer les dangers d'une situation qui ne reçoit pas le traitement qu'elle mérite ou que les circonstances exigent de lui appliquer.

Nous ne pouvons nous empêcher de penser à Claparède quand nous parlons des sciences de l'éducation. Ce grand psychologue genevois a énoncé une loi de « prise de conscience », selon laquelle nous prenons d'autant plus tardivement conscience d'un fait que celui-ci nous est plus familier. L'éducation est de tous les temps ; sous des formes diverses, elle a toujours fait partie de la vie sociale, de l'initiation des jeunes générations, du passage d'un état à un autre. C'est peut-être cette familiarité qui nous a fait oublier qu'il s'agissait d'un processus d'une très grande importance et d'une relative complexité dont l'étude scientifique ne paraissait pas jusqu'ici s'imposer. Le ^{xx}e siècle a été celui de cette prise de conscience ; dès lors, la naissance et le développement des sciences de l'éducation, dernières venues dans le concert scientifique, prennent une importante dimension épistémologique. L'homme (qui s'est d'abord intéressé à l'astronomie, puis aux sciences physiques et naturelles, puis à la biologie, puis à la vie sociale dans laquelle il vivait) se tourne de plus en plus vers lui-même, objet difficile d'étude. La psychologie a pris maintenant sa place parmi les disciplines scientifiques. Les études sur les différentes activités de l'homme – l'analyse du travail en particulier – empruntent des voies scientifiques. Il restait à l'action la plus universelle, la plus nécessaire, à celle qui a existé de tous temps, l'éducation, de donner lieu à une étude scientifique. C'est une évolution qui se fait sous nos yeux. Le but de ce petit livre est précisément d'apporter sa contribution à la clarification et à l'accélération du processus. Nous croyons à l'importance de la richesse personnelle de l'éducateur : mais nous sommes profondément convaincus que le progrès de l'éducation ne peut plus, de nos jours, rester le fait de quelques hommes de génie ; si nous voulons qu'un nombre de plus en plus grand de personnes participent à cette évolution, il est indispensable de ne pas toujours recommencer à zéro. Les sciences de l'éducation peuvent nous aider dans cette tâche qui, selon nous, est essentielle – sans être pour autant totalement déterminante – pour l'avenir de l'Humanité.

Bibliographie⁷²

- L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*, Actes du VI^e Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, présentés par G. Mialaret, J. Ardomo, L. Marmoz, Paris, Éditions EPI, 2 tomes, 1976, 528 p.
- « Les sciences de l'éducation : Quel intérêt pour le praticien ? », *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, n° 334, mai 1995, 72 p.
- AECSE, *Les Sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, Paris, INRP, 1993, 78 p.
- Altet M., *La Formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, 1994, 264 p.
- Ardoino J., *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars, 3^e éd., 1977, 272 p.
- Ardoino J. et Lourau R., *Les Pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, « Pédagogues et pédagogies », 1994, 128 p.
- Ardoino J., *Les Avatars de l'éducation*, Paris, PUF, 2000.
- Arguin G., *Une théorie de l'organisation scolaire (les nouveaux collèges québécois)*, Paris, R. Pichon et R. Durand-Auzias, 1972, 212 p.
- Avanzini G., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976 ; 2^e éd., 1987, 182 p.
- Bany M. A. et Johnson L. V., *Conduite et animation de la classe*, Paris, Dunod, 1974, 312 p.
- Barre-de-Mimac C., Bounoure A., Delclaux M., *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*, Paris, INRP, « Rapports de recherches », 1985, n° 4, 222 p.
- Baudelot Ch., Establet R., *L'École primaire divise*, Paris, Maspero, 1975, 120 p.
- Binet A. et Henri V., *La Fatigue intellectuelle*, Paris, Schleicher Frères, 1898.

- Blanchard-Laville Cl., *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.
- Bernard M., sous la dir. de, « Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises », *Revue des sciences de l'éducation* et INRP, 1994.
- Boudon R., *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, 1973.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éd. de Minuit, 1971.
- Brousseau J.-L., « L'observation des activités didactiques », in *Revue française de pédagogie*, 1978, n° 45, p. 130-140.
- Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris-Lausanne, Unesco/BIE, Delachaux & Niestié, 1985, 162 p.
- Caston J., *L'Enfant et l'école : approche psychophysiologique*, Paris, PUF, 1993, 272 p.
- Chapron F., *Les CDI des lycées et collèges*, Paris, PUF, 1999 ; 2^e éd., 2001.
- Charlot B. et Beillerot J. (sous la dir. de et collab.), *La Construction des politiques d'éducation et de formation. Actes issus de la Deuxième Biennale de l'éducation et de la formation tenue à la Sorbonne*, Paris, avril 1994, Paris, PUF, « Pédagogie d'aujourd'hui », 1995, 294 p.
- Charlot B., *Les Sciences de l'éducation en 1993 : état des lieux et perspective de développement*, Paris, CORESE, 1993, 66 p.
- *Les sciences de l'éducation. Un enjeu. Un défi*, Paris, ESF, 1995.
- Chevallard Y., *La Transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1991, 240 p.
- Chobeaux J., « Un système de normes pédagogiques. Les 10 dans l'enseignement élémentaire français », in *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967, p. 34-56.
- Chombart de Lauwe M.-J., *Psychologie sociale de l'enfant inadapté*, Paris, CNRS, 1959, 276 p.
- Clerc P., « Démographie scolaire », in Debesse et Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, t. VI, 1977.

- Coulon A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993, 238 p.
- Cros L., *L'Explosion scolaire*, Paris, SEVPN, 1961.
- Debeauvais M., « Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation. Une perspective comparative », in *Perspectives*, vol. XIX, n° 3, 1989, p. 415-422.
- Drevillon J., *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, 1980, 360 p.
- Durkheim É., *L'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1938 ; 2^e éd., 1969, 404 p.
- Eicher J.-C., Garboua L.-L., *Économie de l'éducation*, Paris, Economica, 1979, 378 p.
- Erny P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1961, 204 p.
- Filloux J.-C., Psychologie des groupes et étude de la classe, in Debessé et Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, t. VI, 1977.
- Forquin J.-C., *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck Université, 1989, 248 p.
- Foulquié P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, n° 125, 2^e éd., 1997, 492 p.
- Froment M., Caillot M., Roger M. (sous la dir. de), *30 ans de sciences de l'éducation à Paris-V*, Paris, PUF, 2000, 194 p.
- Goldstein R., *Analyser le fait éducatif. L'ethno-éducation comparée, une démarche, un outil*, Lyon, Chronique sociale, 1998, 222 p.
- Hadji Ch., *L'Évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992, 232 p.
- Hallak J., *À qui profite l'école ?*, Paris, PUF, 1974.
- Halls W. D. (édité par et collab.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Étude préparée pour le Bureau international d'éducation, Paris, Unesco-BIE, 1991, 354 p., série « Sciences de l'éducation ».
- Hofstetter R., Schneuwly B., *Science(s) de l'éducation. XIX^e-XX^e siècles*, Berne, Peter Lang, 2002, 536 p.

- Isambert-Jamati V., *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éd. Universitaires, 1990, 234 p.
- Jacquinet G., *Image et pédagogie*, Paris, PUF, « L'Éducateur », 1977, 200 p.
- Landsheere G. de, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin-Bourrelle, 5^e éd., 1982, 454 p.
- *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1971, 238 p.
 - *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, 338 p.
 - *La Recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986, 400 p.
 - *Le Pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1994, 194 p.
- Lazar J., *La Science de la communication*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2634, 3^e éd., 1996, 128 p.
- Léon A., *L'Histoire de l'éducation aujourd'hui*, Paris-Genève, Unesco/BIE, 1985.
- Lerbet G., *Les Nouvelles sciences de l'éducation. Au cœur de la complexité*, Paris, Nathan, 1995, 286 p.
- Lê Thanh Khôi, *L'Éducation comparée*, Paris, A. Colin, 1981, 316 p.
- Marmoz L., *Les Sciences de l'éducation en France*, Issy-les-Moulineaux, 1988, 116 p.
- Martinand J.-L., « La Didactique des sciences en France ». Esquisse panoramique d'un champ de recherches, in *Sciences de l'éducation*, Sciences majeures, Éd. EAP, 1991.
- *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peter Lang, 1986.
- Mialaret G. (sous la dir.), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF, 1979, 458 p.
- Mialaret G., Vial J., *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, 4 t., 1981 (trad. espagnole, italienne, portugaise, iranienne).

- Mialaret G., *La Formation des enseignants*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 1703, 1977 ; 4^e éd., 1996 (trad. espagnole, italienne, portugaise, arabe).
- *La Pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2155, 1984 ; 3^e éd., 1996 (trad. italienne, grecque, espagnole).
 - *La Psychopédagogie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2357, 1987 ; 4^e éd., 1998, 128 p. (trad. italienne, portugaise).
 - *Pédagogie générale*, Paris, PUF, « Fondamental », 1991, 600 p. (trad. italienne).
 - *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 3475, 1999, 128 p. (trad. portugaise, espagnole).
 - *Les Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 3699, 2004, 128 p.
 - *Le Nouvel Esprit scientifique et les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, à paraître en novembre 2010.
 - « Défense des sciences de l'éducation », in *Les Cahiers rationalistes*, n° 574, janv. -fév. 2005.
- Morin L. et Brunet L., *Philosophie de l'éducation*, t. I, *Les Sciences de l'éducation*, Sainte-Foy (Québec), PU, Laval, 1992, 328 p., t. II, 1996, 432 p.
- Noizet G., Caverni J.-P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978, 232 p.
- Not L., *et al. Une science spécifique pour l'éducation ?*, Toulouse, Université, 1984.
- Plaisance E., Vergnaud G., *Les Sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte, 1993, 124 p.
- Postic M., *La Relation éducative*, Paris, PUF, 1979 ; 9^e éd., 2001, 308 p.
- Queiroz J.-M. de, *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan, « 128 », 107, série « Sociologie », 1995, 128 p.
- Rassekh S., Vaideanu G., *Les Contenus de l'éducation. Perspectives mondiales*, Paris, UNESCO, 1987, 312 p.

- Reboul O., *La Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2441, 8^e éd., 1997, 128 p.
- Reuchlin M., et collab. *Traité de psychologie appliquée*, Paris, PUF, t. VI, 1973, 196 p.
- Robert A. et Terral H., *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF, 2000.
- Roulet M., *Les Manuels de pédagogie, 1880-1920*, Paris, PUF, 2001.
- Schoer L. A., *L'Évaluation des élèves dans la pratique de la classe (guide programmé à l'intention des enseignants des premier et second degrés)*, trad. R. Cohen, Paris, PUF, 1975.
- Sirota R., *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 2001.
- Van Daele H., *L'Éducation comparée*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2786, 1993, 128 p.
- Van Haecht A., *L'École à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990, 264 p.
- Wulf Chr., *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, A. Colin, 1995, 169 p.

Notes

1

Consulter M. Debeauvais, voir bibliogr.

2

Rac. lat. *dux, ducis* (guide, chef), d'où *ducere* (conduire, commander) et les comp. *educere* (conduire hors de) et *educare* (élever – hommes ou animaux –, former, instruire), Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*.

3

Expression déjà utilisée depuis longtemps à Genève.

4

Voir dans le compte rendu du congrès de Santiago de Compostelle (2004) la discussion entre J. Ardoino et G. Mialaret au sujet de l'attitude scientifique dans la recherche en sciences de l'éducation.

5

Voir [chap. I](#).

6

Voir p. 70.

7

On trouvera dans l'article de Wikipédia, *Institut universitaire de formation des maîtres*, un bon résumé de la question sur l'histoire des IUFM et les critiques qui leur ont été adressées. Consulter aussi A. Robert et H. Terral, *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*.

8

M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, t. I, p. 10.

9

Voir J. M. Chombart de Lauwe.

10

J. Ardoino, *Propos actuels sur l'éducation*.

11

Voir G. Mialaret, *Pédagogie générale*.

12

On trouvera un schéma encore plus général d'une situation d'éducation dans Mialaret, *Pédagogie générale*.

13

Voir G. Mialaret, *La Formation des enseignants*.

14

Consulter G. Mialaret, *La Pédagogie expérimentale*.

15

Maurice Debesse, *Traité des sciences pédagogiques*, t. II, p. 6.

16

É. Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France*.

17

Le lecteur intéressé trouvera dans les deux ouvrages suivants, une présentation résumée et très claire de tous les courants de la sociologie de l'éducation actuelle : E. Plaisance, G. Vergnaud, *Les Sciences de l'éducation* ([chap. VI](#) et [VII](#) en particulier), J.-M. de Queiroz, *L'École et ses sociologies*.

18

Il nous est évidemment impossible de développer tous ces points ; nous nous contentons de les signaler.

19

V. Isambert-Jamati, voir *Les Savoirs scolaires*.

20

J.-C. Forquin, *École et culture. Le Point de vue des sociologues britanniques*.

21

J. Ardoino et R. Lourau, *Les Pédagogies institutionnelles*.

22

A. Coulon, *L'Ethnométhodologie* ; voir aussi R. Goldstein, *Analyser le fait éducatif. L'ethno-éducation comparée, une démarche, un outil*.

23

P. Clerc, Démographie scolaire, in *Traité des sciences pédagogiques*, t. VI, [chap. VII](#).

[24](#)

J.-C. Eicher, « Aspects économiques et financiers de l'éducation », *Traité des sciences pédagogiques*, t. VI, chap. VIII.

[25](#)

J. Hallak, *À qui profite l'école ?*.

[26](#)

G. Arguin, *Une théorie de l'organisation scolaire (les nouveaux collèges québécois)*.

[27](#)

Joseph Lauwerys, « La pédagogie comparée : son développement, ses problèmes », in *Traité des sciences pédagogiques*, t. III, [chap. I](#).

[28](#)

Voir H. Van Daele, *L'Éducation comparée*.

[29](#)

M. Debesse, *Pour une géographie de l'éducation*.

[30](#)

Voir, en particulier, les travaux que dirige Hérin à Caen.

[31](#)

J. Caston, *L'Enfant et l'école : approche psychophysiologique*.

[32](#)

Consulter, pour plus de détails, G. Mialaret, *Psychologie de l'éducation*.

[33](#)

J. Chobaux, *Un système de normes pédagogiques. Les 10 dans l'enseignement élémentaire français*.

[34](#)

Voir L. S. Vygotski, *Pensée et langage*.

[35](#)

On pourra consulter, pour plus de détails, le chapitre de F. Le Ny, *Traité des sciences pédagogiques*, t. IV, [chap. IV](#) : « Les lois psychologiques fondamentales et l'activité psychologique de l'écolier. »

36

Voir, en particulier, tous les développements actuels de la psychologie cognitive.

37

Voir M. Altet, *La Formation professionnelle des enseignants*.

38

M. Altet parle de « Recherches du type “analyse des processus” ».

39

Consulter G. Mialaret, *La Psychologie de l'éducation*.

40

Voir Caverni et Noizet, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, et C. Barre de Miniac, A. Bounoure, M. Delclaux, *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation*.

41

J.-C. Filloux, *Traité des sciences pédagogiques*, t. VI, [chap. II](#).

42

M. A. Bany et L. V. Johnson, *Conduite et animation de la classe*.

43

Voir G. Mialaret, *La Psychopédagogie et Pédagogie générale*.

44

Consulter G. Mialaret, *La Formation des enseignants*.

45

Voir Brousseau.

46

Voir Chevallard, *La Transposition didactique*.

47

Voir Martinand, *Connaître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*.

48

Consulter, pour toutes ces questions, G. Mialaret *Pédagogie générale*.

49

A. Binet et Henri V., *La Fatigue intellectuelle*.

50

On peut consulter à ce sujet *Traité de psychologie appliquée*, t. VI, [chap. III](#) : « Les méthodes éducatives ».

51

J. Drevillon, *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*.

52

H. Piéron, *Examens et concours*, Paris, PUF, 1963.

53

G. de Landsheere, *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*.

54

Voir Hadji, *L'Évaluation des activités éducatives*.

55

Voir à ce sujet Lowell A. Schoer, *L'Évaluation des élèves dans la pratique de la classe* (guide programmé à l'intention des enseignants des premier et second degrés).

56

Voir *Traité des sciences pédagogiques*, t. IV, [chap. VI](#), et *Traité de psychologie appliquée*, t. VI, [chap. II](#).

57

La philosophie n'est pas une science ; nous l'avons considérée comme appartenant aux « sciences de l'éducation » définie (p. 80 et 81) en tant que discipline réfléchissant sur les conditions d'existence et de fonctionnement des situations d'éducation.

58

R. Lévêque, F. Best, in *Traité des sciences pédagogiques*, t. I, [chap. III](#).

59

P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*.

60

Voir Lê Thành Khôi, « Planification de l'éducation », in *Traité des sciences pédagogiques*, t. VI.

61

Nous insistons encore sur le fait que dire de telle discipline soit davantage en rapport avec telle fonction ne signifie pas que les autres fonctions doivent ignorer cette discipline ou que cette discipline n'apporte rien aux autres fonctions.

62

On consultera le compte rendu de la réunion organisée par l'AECSE le 10 décembre 1999 : *Sciences de l'éducation : unité institutionnelle, épistémologie plurielle*.

63

Voir G. Mialaret, *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*.

64

AECSE, Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation.

65

AECSE, *Les Sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, p. 36.

66

IEA : *International Educational Achievement*.

67

Consulter *Cahiers pédagogiques*, n° 334.

68

Voir G. Mialaret, *La Formation des éducateurs*.

69

IUFM, Institut universitaire de formation des maîtres.

70

Avanzini, p. 29.

71

Consulter B. Charlot et J. Beillerot, *La Construction des politiques d'éducation*.

72

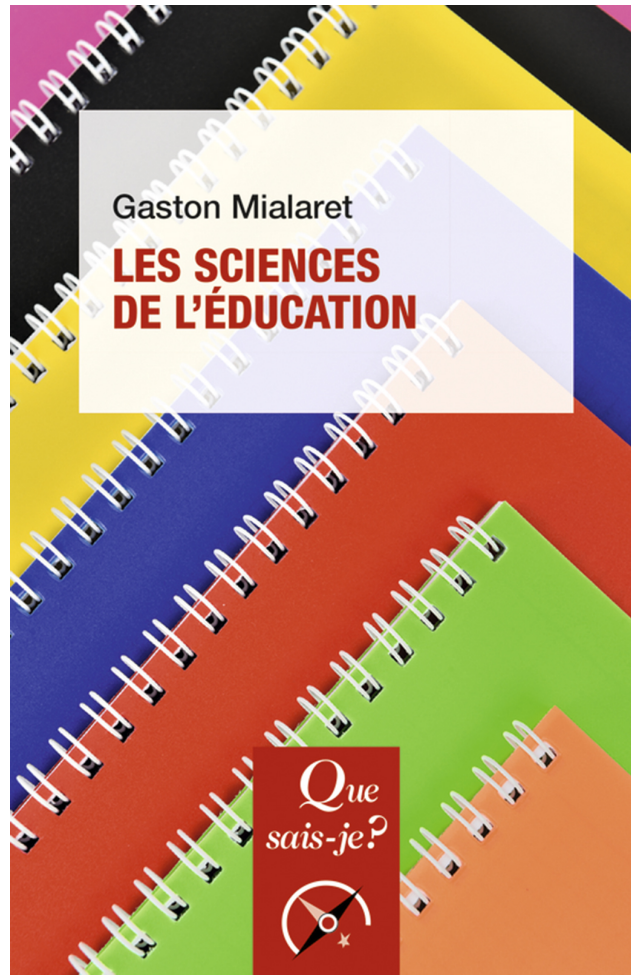
Bibliographie des ouvrages cités et de quelques rares ouvrages qui nous ont paru importants ; une bibliographie complète des travaux en sciences de l'éducation exigerait actuellement plusieurs centaines de pages.

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>



www.quesaisje.com

Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>



Azzeddine Aissaoui <azzeddine.aissaoui49@gmail.com>