

---

## Chapitre VI - Déontologie

---

La personne humaine est éminemment respectable et, au-delà de toutes autres considérations, l'expérimentateur ne peut jamais risquer de nuire sous le prétexte de faire avancer la science de l'éducation.

Le droit de refuser de participer à une expérience doit être reconnu et, lorsqu'il s'agit de mineurs, ce droit appartient aux parents.

Le respect de l'éthique professionnelle place souvent le chercheur devant des problèmes difficiles. L'un des cas les plus fréquents provient de l'exigence théorique de soumettre, au pur hasard, des groupes d'élèves à différents traitements. Surtout quand l'unité d'échantillonnage n'est pas le groupe-classe entier, l'organisation de la vie scolaire peut ainsi être troublée. D'où l'obligation d'accepter des compromis par rapport à l'idéal scientifique.

Les participants à une recherche doivent être informés des buts poursuivis et des raisons des dispositions prises. Les professeurs dont les élèves sont impliqués jouissent des mêmes droits. Au terme de la recherche, les personnes qui y ont participé ont le droit d'en connaître les résultats, spécialement ceux qui les concernent. Ces résultats doivent être communiqués dans un langage compréhensible.

Il importe d'assurer la confidentialité des informations qui touchent l'individu et dont la connaissance par d'autres pourrait être dommageable. Ceci est vrai, non seulement pour l'immédiat, mais aussi pour le futur. Il s'impose donc de coder

les archives, d'en limiter l'accès et de prendre toutes mesures de protection lors de leur élimination.

Le chercheur n'a, par ailleurs, pas le droit d'utiliser, à des fins étrangères à la recherche, les informations dont il dispose.

Enfin, le chercheur a pour devoir de refuser toute limitation à son indépendance scientifique.

### Bibliographie

- Adamczwski G., La recherche-action. Essai de bibliographie thématique, in M.-A. Hugon et C. Scibel, 1988, 157-182.
- Bardin L., *L'analyse du contenu*, Paris, PUF, 1983, 3<sup>e</sup> éd.
- Berelson B., *Content analysis*, Glencoe, Free Press, 1952.
- Berger P. et Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridien-Klincksieck, 1986.
- Bernard M., Bouthors M., Etève C. et Hassenforder J., *METHODOREF : Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation*, Paris, INRP-L'Harmattan, 1991, 2<sup>e</sup> éd.
- Boudon R., *Mathématiques en sociologie*, Paris, PUF, 1971.
- Bouveresse J., Explication et compréhension, *Le Monde*, Paris, 29 novembre 1980.
- Campbell D. et Stanley J., Experimental and quasi experimental design, in N. Gage, *Handbook of research on teaching*, Chicago, Rand McNally, 1963, 171-246.
- Cardinet J. et Schmutz M., *L'évaluation des recherches pédagogiques*, Neuchâtel, IRDP, 1975.
- Cattell R. B. (ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*, Chicago, Rand McNally, 1966.
- Cicourel A. et Kitsuse J., *The educational decision maker*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1963.
- Coleman J. S. et al., *Equality of educational opportunity*, Washington, US Office of Education, 1966.
- Coulon A., Ethnométhodologie et éducation, *Revue française de Pédagogie*, 1988, 82, 65-101.
- Coulon A., *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1987.
- Cronbach L., *Beyond the two disciplines of scientific psychology*, Communication à l'Assemblée générale de l'American Psychological Association, septembre 1974.
- Cronbach L. et Suppes P. (eds), *Research for tomorrow's schools*, New York, McMillan, 1969.
- De Ketele J.-M., *Méthodologie de l'observation*, Bruxelles, De Boeck, 1992.
- De Landsheere G., *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, A. Colin-Bourrelrier ; Liège, Dessain, 1982, 5<sup>e</sup> éd.
- De Landsheere G., *La recherche en éducation dans le monde*, Paris, PUF, 1986.
- De Landsheere G. et Delchambre A., *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1979.
- De Landsheere G. et Postlethwaite T. N., *Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays*, Paris, IPN, 1969.

- De Lannoz J. D. et Feysereisen P., *L'éthologie humaine*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- Delorme C., Du modèle expérimental à la recherche-action, *Bulletin Binet-Simon*, 1982, 585, II, 43-54.
- Glass G. V., McGaw B. et Smith M. L., *Meta-analysis in social research*, Beverly Hills, Sage, 1981.
- Hall B. et Kassam Y., Participatory research, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 3795-3800.
- Harris C. W., *Encyclopedia of educational research*, New York, MacMillan, 1960.
- Hugon M.-A. et Seibel C. (éd.), *Recherches impliquées. Recherches-action : le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1988.
- International Council for Adult Education, *Status report on the participation research project*, ICABE, 1977.
- Isambert-Jamati V., *Crises de la société. Crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.
- Jencks C. S. et al., *Inequality : A reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.
- Kaplan A., *The conduct of inquiry*, New York, Crowell, 1964.
- Kemmis S., Action research, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, p. 42.
- Kulik J. A. et Kulik C., Meta-analysis in education, *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, 3.
- Léon A., Cambon J. et Lumbroso M., *Manuel de psychopédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1987.
- Mehan H., Structuring school structure, *Harvard Educational Review*, 1978, 48, 1, 32-64.
- Mehan H., Le constructivisme social en psychologie et en sociologie, *Sociologies et sociétés*, 1982, 14, 1, 32-64.
- Mialaret G. et Ardoino J., *L'intelligence de la complexité. Pour une recherche en éducation soucieuse des pratiques*, Alençon, Discours d'ouverture du Colloque international de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIPELF), Alençon, juillet 1990.
- Miles M. B. et Huberman A. M., *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage, 1984, trad. : *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- Montagner H., *Communications non verbales et stimulations spécifiques chez les jeunes enfants à la crèche. Approche éthologique*, Besançon, Laboratoire de psychophysologie, s.d.
- Morin A., *La recherche-action : de la pratique à la théorie*, Montréal, Université de Montréal, 1986.
- Mucchielli R., *L'analyse du contenu des documents et des communications*, Paris, ESF, 1979.
- Piaget J., *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1972.
- Postic M. et De Ketele J.-M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988.
- Sowden S. et Keeves J., Humanistic studies, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education. Supplement I*, Oxford, Pergamon, 1989, p. 400.
- Spindler G., *Doing ethnography of schooling : education and anthropology in action*, New York, HRW, 1982.
- Sprenger-Charolles L. et al., Propositions pour une typologie de la recherche, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1987, 11, 49-72.
- Woods P., *L'ethnographie à l'école*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Zimmerman D., *La sélection non verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982.

## SIXIÈME PARTIE

### La recherche sur l'éducation

Pour des raisons évidentes, l'éducation attire l'attention privilégiée des autres sciences de l'homme et aussi, mais dans une mesure moindre, de toutes les autres sciences, ne fût-ce que parce qu'elles doivent se transmettre aux générations futures.

A côté des recherches que les spécialistes de l'éducation font dans leur propre domaine — on parle dans ce cas de *recherche en éducation* —, les *recherches sur l'éducation*, réalisées par des spécialistes d'autres disciplines, sont d'un intérêt incontestable. Celui-ci peut être tel qu'il devient malaisé de déterminer si certaines de ces recherches sur l'éducation ne devraient pas faire partie des fondements, plutôt que d'être considérées comme un éclairage particulier. C'est notamment le cas de la sociologie et de l'histoire de l'éducation.

En dernière analyse, cette interrogation ne présente cependant qu'un intérêt secondaire. L'important est que ces recherches existent et que l'éducation en tire tous les profits possibles.

Toutes les sciences qui se penchent sur l'éducation ne figurent pas par la suite. Seules ont été retenues celles qui apportent des contributions massives, directement significatives pour la politique ou la pratique éducatives, en éclairant les décisions, les actions, voire en les orientant.

---

## Chapitre I - Histoire de l'éducation

---

« Quoi de plus nécessaire, de plus indispensable que de nous instruire des principes, des procédés, des expériences, des succès et des déceptions de ceux qui nous ont précédés, dans la belle, mais difficile tâche d'élever l'homme ! Si nous voulons faire des progrès sages et sûrs dans la pédagogie, il est de toute nécessité que nous prenions conseil de l'histoire. »

Ainsi commence la préface de *L'histoire universelle de la pédagogie* que Jules Paroz publie en 1867 (Paris, Delagrave, 1881, 4<sup>e</sup> éd.). Il y a alors moins de trois cents ans qu'avec le *ratio studiorum* des Jésuites (1599), la pédagogie a réellement pris corps : organisation scolaire, partage clair des disciplines, techniques d'enseignement. L'histoire de Paroz ratisse large. Elle a pour sous-titre :

« Les systèmes d'éducation et les méthodes d'enseignement des temps anciens et modernes, les biographies de tous les pédagogues célèbres, le développement progressif de l'école depuis le moyen âge jusqu'à nos jours, la comparaison et la caractéristique des pédagogies anglaise, allemande et française, etc. »

La table des matières est aussi instructive :

La première partie traite « de l'éducation chez les peuples placés en dehors de la religion révélée » — Chinois, Hindous, Egyptiens, Grecs, Romains, Arabes.

La seconde partie concerne, elle, l'éducation chez les peuples soumis à l'influence de la religion révélée :

I. Chez les Juifs.

II. Chez les peuples chrétiens :

- au moyen âge et à la Renaissance ;
- aux temps modernes (de la Réformation à Pestalozzi) : courant protestant, courant catholique, courants essentiellement philosophiques ;
- aux temps actuels : Pestalozzi. Les pédagogies anglaise, allemande, française (y compris la Suisse romande et la Belgique).

Cet ouvrage ancien est évoqué parce qu'on y trouve, d'une part, la justification traditionnelle de l'étude de l'histoire de l'éducation et, d'autre part, un exemple presque parfait d'histoire chronologique, descriptive et biaisée des idées pédagogiques, parallèle à l'histoire de la philosophie et des religions, vue à travers des grands hommes qui l'ont illustrée, en particulier Platon, les penseurs de la Renaissance, de la Réforme et de la Contre-Réforme, du XVII<sup>e</sup> siècle (principalement Comenius et Locke), du Siècle des Lumières, et enfin de l'efflorescence pédagogique du XIX<sup>e</sup> siècle, s'arrêtant à Froebel et Pestalozzi.

En contre-exemple s'offre, parmi bien d'autres, la préface de *l'Education in the Perspective of History*, de Myers (1960), panorama inspiré de Toynbee, prenant pour toile de fond le contexte des grandes civilisations qui dominent l'histoire de l'humanité. Myers écrit (p. 3) : « Le propos de ce livre n'est pas de proposer des solutions aux problèmes actuels, ni même, dans la plupart des cas, de formuler des problèmes, mais bien d'ouvrir de larges perspectives. Si les experts et les non-experts trouvent dans ce livre des indices ou des suggestions qui les aident à formuler des problèmes et les mettent sur la voie de solutions, ce livre aura atteint son but. »

Snyders (1965, p. 438) dira plus simplement que l'histoire de la pédagogie peut jouer « un rôle éveilleur ».

Mais revenons à l'œuvre de Paroz et à celles d'autres auteurs qui s'inscrivent dans la même ligne conceptuelle. Elles revêtent une importance plus grande qu'on ne l'imagine aujourd'hui. En effet, elles paraissent à l'époque où les écoles normales prennent leur essor : la psychologie et la pédagogie expérimentales ne sont pas encore nées. Pestalozzi est l'auteur contemporain que l'on étudie le plus. Quant à la lecture des philosophes qui traitent de

l'enfance, elle n'est pas fréquente chez les futurs enseignants et leur a même parfois été interdite (les disciplines savantes étaient jugées hors de leur portée ou susceptibles d'exercer sur eux une influence subversive).

C'est pourquoi, pendant une bonne partie du XIX<sup>e</sup> siècle, le manuel d'histoire de la pédagogie reste la référence. Il faut attendre 1886 pour que paraisse *The Teacher's Handbook of Psychology* de Sully, le premier manuel qui introduit la psychologie nouvelle dans la formation des maîtres. Selon ses propres déclarations, Claparède ne découvre l'existence de cette psychologie qu'en 1888...

Il ne faut pas, toutefois, sous-estimer l'importance de revues pédagogiques qui paraissent dès la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Ainsi, aux Etats-Unis, l'*American Journal of Education*, fondé par Barnard, constitue un ensemble de 32 volumes, publiés entre 1855 et 1882 ; il équivaut à une encyclopédie de l'éducation, tant la variété des sujets traités est grande.

### **Evolution de la thématique**

Qu'elle soit l'œuvre d'historiens ou de pédagogues, l'histoire de l'éducation participe à l'évolution de la science historique.

Quand l'histoire de l'éducation prend son essor, dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, elle est essentiellement idéaliste, descriptive et assez littéraire. En écho aux nationalismes au service desquels l'école est mise, l'histoire de l'éducation fait place aux caractères nationaux et à leur influence sur les systèmes scolaires (décrits à l'exclusion d'autres institutions éducatives telles que la famille). L'étude des législations scolaires se développe.

Au début, il n'est guère question de soumettre les sources à un examen critique rigoureux, de ne parler d'influences qu'avec circonspection, de se garder d'extrapoler de façon téméraire. Au lieu de situer la pensée des auteurs dans leur contexte temporel et culturel, on semble, dans bien des cas, tenir sa validité pour évidente.

A mesure que la psychologie et la pédagogie fondées sur l'expérimentation se développent, l'histoire de l'éducation perd son rôle central, mais garde une place de choix. Les historiens vont d'ailleurs s'y intéresser de plus en plus.

Le courant positiviste, scientifique de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle impose son idéal de rigueur : toute affirmation se doit d'être attestée par une preuve objective, non déformée — document, objet, vestige.

Presque parallèlement, le pragmatisme anglo-saxon et le marxisme s'opposent à l'interprétation idéaliste des conceptions et des réalisations éducationnelles. Pour ce dernier, une théorie pédagogique ne se comprend que comme reflet de conditions sociales et économiques.

A cet égard, l'œuvre de Durkheim constitue un jalon incontournable. A celle-ci, la tendance marxiste va ajouter l'influence de la lutte des classes : dans une société ainsi structurée, l'éducation exprime l'idéologie dominante et cette situation ne peut se modifier que par un changement de la base sociale.

L'hypothèse durkheimienne est bien connue : l'éducation a pour mission de façonner l'homme tel que le veut la société, conditionnée par son économie. Le formalisme culturel est le moyen privilégié du maintien d'une société fermement stratifiée, où règne l'immobilisme économique et politique. Le réalisme n'est possible que dans la situation opposée.

En raison même de sa relation étroite avec l'économie, l'éducation n'évolue pas, à travers le temps, en un mouvement toujours ascendant vers un mieux, mais dépend, au contraire, des vicissitudes des conditions socio-économiques qui la secrètent.

L'œuvre entier de Clausse (1951, 1975) est consacré à l'illustration de cette théorie générale. Elle s'articule en trois thèses majeures :

1 / Les systèmes pédagogiques sont liés à des conditions historiques particulières : « L'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme abstrait, idéal, une perfection humaine vue à travers une philosophie éternelle, mais c'est l'homme tel que la société veut qu'il soit et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure » (Durkheim).

2 / « Les différents types d'éducation ne forment pas chronologiquement une ligne continue et progressive. Il ne s'agit pas d'une marche lente vers un type de plus en plus parfait : on retrouve des types semblables sinon identiques à des époques historiquement très différentes. Par exemple, l'École nouvelle est tout entière dans Montaigne ; l'école spartiate est l'application la plus parfaite d'une pédagogie réaliste et pragmatique dont nous cherchons toujours la formule. »



3 / « D'une société à l'autre, il y a toujours eu plusieurs types d'éducation correspondant aux différentes classes sociales. »

La théorie durkheimienne a exercé une influence considérable au XX<sup>e</sup> siècle. Mais, comme toutes les constructions trop générales, elle a conduit à un certain schématisme aux dépens des spécificités liées à la fois aux individus et à leur environnement. Le plus grand mérite de Durkheim reste d'avoir largement contribué à faire passer l'histoire de l'éducation de la *description* à l'*explication*. Comme le soulignera plus tard Avanzini (1981), pour rendre « intelligibles » les événements qui jalonnent l'histoire, sans en atténuer la complexité, on doit prendre appui sur les composantes de l'acte éducatif, dont les finalités ne sont que l'un des niveaux. Il importe de suivre le devenir des finalités et de le confronter aux mouvements des idées qui concernent l'éducation (et, ajouterions-nous, de voir à quoi ces mouvements sont dus).

En réaction à une approche trop générale, l'histoire de l'éducation s'est de plus en plus attachée à des thèmes spécifiques, traités en tenant compte des attentes particulières des différentes catégories sociales. Léon (1984, p. 35) parle du « recul de *l'histoire-période* (récit chronologique visant à reconstituer le vécu) au profit de *l'histoire-problème* (étude analytique d'une seule question sur des périodes considérées comme hétérogènes) ».

Les sujets traités deviennent donc plus spécifiques :

- quelle pouvait être, à un moment donné, la réalité quotidienne d'une classe ?
- l'histoire des contenus d'une discipline d'enseignement ;
- la formation des maîtres ;
- l'organisation de l'enseignement ;
- la formation professionnelle ;
- la discipline.

De tels thèmes ne sont pas nouveaux, mais sont abordés sous un angle différent. D'autres thèmes correspondent plus à certaines problématiques contemporaines (liées à l'histoire sociale) ou sont repris dans une perspective plus ethnologique :

- l'éducation familiale ;
- l'éducation du jeune enfant ;
- l'éducation permanente ;

- l'éducation des adultes ;
- l'histoire des mouvements de jeunesse ;
- l'éducation des pauvres, des minorités, des immigrés ;
- l'analphabétisme-l'illettrisme ;
- le syndicalisme des enseignants.

Des sujets plus technologiques retiennent aussi l'attention :

- histoire des tests ;
- histoire des examens ;
- la technologie de l'éducation.

Les grandes théories ne disparaissent pas pour autant. Le succès de la thèse de la *reproduction* de Bourdieu et Passeron — dont on n'a pas assez souligné la filiation avec l'élan durkheimien — et de la théorie de la *fabrication de l'excellence* de Perrenoud et Passeron se verront aussi reprocher leur manque de nuance : elles font, en effet, trop peu de place à des dynamiques plus individuelles, plus locales qui viennent corriger, ou même démentir en certain cas, les généralisations.

La tendance dominante est cependant claire : on n'entend négliger aucun des aspects de la relation entre l'histoire intellectuelle et la société, considérée de façon macroscopique ou microscopique.

### **Evolution méthodologique**

Au travail sur des documents de seconde main dans lesquels il est loin d'être toujours possible de distinguer les faits avérés des interprétations subjectives, ou des affabulations des auteurs, le mouvement de la critique historique, auquel le positivisme a donné son grand élan, va substituer la discipline du retour aux documents originaux — écrits (archives, textes législatifs, manuels scolaires...), monuments, objets, photographies... L'authenticité de ces documents sera soumise à toutes les vérifications possibles.

L'étude des écarts entre les théories et les pratiques, aidée en cela par la sociologie contemporaine, va ébranler bien des mythes.

Pendant les premières décennies du xx<sup>e</sup> siècle, les analyses seront essentiellement du type clinique. A partir des années 50, l'analyse quantitative, bientôt facilitée par les grands progrès de la statistique et de l'informatique, prend un essor considérable. Par ailleurs, la démographie trouve une place de choix dans les travaux des historiens de l'éducation.

L'histoire structuraliste et l'historiographie récente produisent des œuvres marquantes dont le travail d'Ariès revêt presque valeur paradigmatique.

Plus récemment encore, la méthode ethnologique — qui marque la réaction contre une approche devenue trop quantitative — donne à l'histoire de l'éducation un souffle nouveau. A la limite, la personnalité du témoin historique et les conditions de production du témoignage suscitent autant l'intérêt que le contenu (Léon, 1984, p. 14).

Dans un document récent, Frank (1990) montre, en particulier, le tournant significatif que permet de prendre l'histoire orale. Voici l'essentiel de son remarquable exposé :

Le terme *histoire orale* serait dû à l'Américain Gould (1942). La méthode générale (qui a fait ses premiers pas dès le début du siècle) est aujourd'hui bien connue : des entretiens permettent de récolter des témoignages qui, sous forme enregistrée, constituent des archives orales à analyser, critiquer, interpréter par les historiens.

Selon leurs intérêts, les historiens de l'oral se tournent tantôt vers les grands de ce monde, tantôt vers les travailleurs. A partir des années 70, la France entre résolument dans le mouvement, en particulier avec l'ouvrage de Le Roy Ladurie, *Montaillou, village occitan*. L'histoire des dominés, des exclus, des silencieux est privilégiée, avant que ne se développe aussi l'intérêt pour les décideurs, les élites.

Dans la ligne ethnométhodologique, l'histoire orale s'attache au vécu personnel, aux multiples facettes de l'environnement particulier, aux perceptions des acteurs principaux et aux interprétations, aux explications qu'ils donnent.

Frank relève les grands thèmes suivants :

- l'enfance (« l'oubliée de l'histoire »), l'adolescence, et la culture indépendante qu'elles secrètent ;
- les mouvements de jeunesse et d'étudiants ;
- les enseignants : voir l'étude pionnière d'Ozouf (1967) et aussi Berger (1979) ;

- l'histoire des établissements scolaires et des universités ;
- l'histoire des disciplines ;
- les décideurs, les syndicalistes et la façon dont les décisions relatives à l'éducation ont été prises (Singer, 1987).

### Conclusion

Deux conclusions paraissent s'imposer au terme de ce bref survol d'une science de plus en plus complexe. D'abord sur son importance : si l'on convient que la mutation culturelle dont nous sommes les témoins et les acteurs prendra probablement une importance historique aussi grande que celle de la Renaissance, il paraît évident que l'éducation va jouer et joue déjà un rôle d'une ampleur jamais atteinte dans le passé.

Sans vouloir naïvement trouver dans les temps révolus les solutions toutes faites aux problèmes du présent, il importe de connaître et de comprendre le mieux possible la nature et la genèse de ces problèmes. L'histoire aide à cette compréhension et, dans certains cas, alerte. Nous avons grand besoin de cette aide et de ces signaux.

Quant à la nature même de l'histoire de l'éducation, son évolution se caractérise par la contribution croissante que d'autres sciences, à la limite toutes les autres sciences, lui apportent, car rien de ce qu'ont fait les hommes, dans quelque domaine que ce soit, n'est étranger à l'histoire. L'interdisciplinarité s'impose donc.

### Bibliographie

- Ariès P., *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960.
- Avanzini G., *Histoire de la pédagogie du XVII<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, 1981.
- Berger I., *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Caspar P. (éd.), *Guide international de la recherche en histoire de l'éducation*, Paris, INRP, 1990.
- Clausse A., *Introduction à l'histoire de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1951.
- Clausse A., *La relativité éducationnelle*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1975.
- Compayre G., *Histoire de la pédagogie*, Paris, Delaplane, 1886.
- Demnard D. et Fourment D., *Dictionnaire de l'histoire de l'enseignement*, Paris, Delarge, 1981.

- Durkheim E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, réédition Halbwachs, 1969.
- Fourrier Ch., *L'enseignement français de 1789 à 1945. Précis d'histoire des institutions scolaires*, Paris, Institut pédagogique national, 1965.
- Frank M. T., *Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945*, Paris, INRP, document ronéotypé, 1990.
- Frijhoff W. et Julia D., *Ecole et société dans la France d'Ancien Régime*, Paris, A. Colin, 1975.
- Furet F. et Ozouf J., *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Editions de Minuit, 1977.
- Lelièvre C., *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990.
- Léon A., *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980.
- Léon A., *L'histoire de l'éducation aujourd'hui*, Paris, Unesco-BIE, 1984.
- Le Roy Ladurie E., Le sentiment de l'enfant et les âges de la vie, dans *Montaillou, village occitan*, Paris, Gallimard, 1974.
- Myers E. D., *Education in the perspective of history*, New York, Harper, 1960.
- Ozouf J., *Nous les maîtres d'école : autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Paris, Julliard-Gallimard, 1967.
- Prost A., *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968.
- Singer M., *Le syndicat général de l'Education nationale, 1937-1970 (SGEN)*, Lille, Presses Universitaires, 1987.
- Snyders, G., *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris, PUF, 1965.
- Suchodolsky B., *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Paris, Scarabée, 1960.
- Viguerie (de) J., *L'institution des enfants. L'éducation en France, XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Calmann-Lévy, 1978.
- Zind P., L'évolution des problèmes pédagogiques jusqu'à l'aube du XVII<sup>e</sup> siècle, in G. Avanzini (éd.), *Histoire de la pédagogie*, Paris, PUF, 1981.

---

## Chapitre II - L'éducation comparée

---

### **Objet**

Comme le souligne Olivera (1988), le processus social d'éducation qui tend partout à satisfaire le même besoin fondamental n'en prend pas moins des formes systémiques différentes et se trouve confronté à des problèmes différents dans chaque société ou groupe social distinct.

« Mais », écrit Olivera (p. 186-187), « par-delà ces études particulières fondées sur des disciplines différentes, il est possible d'atteindre un niveau supérieur de façon à analyser la diversité en tant que telle, autrement dit, les variations d'un système, d'un problème ou d'une situation foncièrement identiques lorsque les conditions varient. » Partant de ces observations et de leur interprétation, les comparatistes s'efforcent de formuler des théories, des lois, des hypothèses de recherche.

### **Définition**

De la façon la plus générale, l'éducation comparée peut se définir comme l'étude des faits éducatifs et des relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel (Le Thanh Khoi, 1981, p. 43).

Plus spécialement, les définitions suivantes sont proposées :

— Etude critique des similarités et des différences éducatives dominantes dans une société ou une culture, ou parmi plusieurs sociétés ou cultures.

— Identification et diagnostic des problèmes éducatifs, des déterminants, des idéaux, des présuppositions existant dans une société donnée, en vue de les interpréter en se référant à des éléments similaires observables dans d'autres sociétés.

— Etude des interactions entre l'éducation et la culture ou les sous-cultures au niveau national ou international, en vue de comprendre les forces et les faiblesses des systèmes éducatifs et de chercher des solutions aux problèmes éducatifs locaux ou universels.

— Etude de l'éducation dans différents pays à la lumière du développement historique des théories et des pratiques pédagogiques, et compte tenu du développement social, culturel, économique de ces pays. Le but poursuivi est d'accroître la compréhension des conditions qui permettent de susciter partout le progrès de l'éducation.

Le rôle du facteur historique apparaît clairement dans plusieurs de ces définitions, ce qui fait dire à Kandel (1959, p. 17) que l'éducation comparée peut être considérée comme la continuation de l'étude de l'histoire de l'éducation dans le présent. De son côté, en soulignant qu'une institution n'a de sens que si elle est vue à travers les yeux des hommes qui l'ont créée ou auxquels elle s'applique, G. de Landsheere (1966, p. 8) montre l'indispensable relation à établir entre l'éducation comparée et l'anthropologie culturelle. Le comparatiste ne doit-il pas « non seulement situer ses observations de systèmes éducatifs étrangers par rapport au sien, mais aussi devenir lui-même l'étranger, voir à travers ses yeux ». Cette décentration est d'autant plus difficile que c'est la culture dans sa globalité qu'il faut saisir, faute de quoi des faits et des phénomènes, même correctement observés, sont souvent non interprétables.

Jusqu'à la fin de la première moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle, l'éducation comparée a été une science non expérimentale et donc descriptive. Le passage à la forme expérimentale se produit dans la seconde moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle.

### Objectifs

Contribuer au développement de la théorie générale de l'éducation est sans doute l'objectif scientifique le plus général de l'éducation comparée.

Elle est à la fois descriptive et normative. Elle est descriptive lorsqu'elle s'interroge sur les ressemblances et les différences entre systèmes éducatifs et cherche à les expliquer ou encore lorsqu'elle examine comment un même problème a pu être résolu par des voies variant selon les lieux. Elle devient normative lorsqu'elle ambitionne de mettre sur la piste de moyens permettant d'améliorer ou de réformer des systèmes éducatifs.

Les objectifs suivants sont poursuivis :

- comprendre pourquoi des systèmes éducatifs sont ce qu'ils sont ;
- se constituer un cadre de référence permettant de mieux comprendre son propre système éducatif ;
- réagir contre le provincialisme pédagogique ;
- contribuer à la compréhension entre les peuples ;
- mieux comprendre où réside la difficulté à résoudre certains problèmes ;
- découvrir que la façon dont on éduque ou enseigne en un lieu donné n'est pas nécessairement la seule et la meilleure possible, même si les objectifs poursuivis sont les mêmes qu'ailleurs ;
- identifier des problèmes communs à plusieurs nations, régions... ;
- informer sur les différentes solutions qui ont été apportées à un même problème (par exemple, la formation ou la pénurie d'enseignants).

### Histoire et méthodes

#### L'approche descriptive. Les transplantations

Le Thanh Khoi (1981, p. 10) rappelle que, dès 430 avant Jésus-Christ, Xénophon compare, dans sa *Cyropédie*, le système de formation aristocratique des jeunes Perses à celui d'Athènes.



De tous les temps, en effet, des voyageurs ont observé des systèmes d'éducation dans des contextes autres que le leur. Parfois, ces observations étaient même le but de leur visite. Dans les temps modernes, cette démarche deviendra de plus en plus fréquente. Tantôt, elle procède de la simple curiosité, tantôt elle a pour but d'étudier sur place, en vue de leur introduction éventuelle dans le pays d'origine de l'observateur, des façons de faire ou d'organiser, et de découvrir des innovations pédagogiques devenues fameuses. On traversait l'Europe pour voir Pestalozzi ou Froebel à l'œuvre, tout comme, plus tard, on viendra voir Freinet au travail. Un souci scientifique réel n'est pas présent dans ces démarches.

Jullien est généralement considéré comme le précurseur, sinon le fondateur de la science qui nous occupe. En 1817, il publie son *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Le sous-titre est éloquent :

*Ouvrage entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les Etats de l'Europe ; et séries de questions sur l'éducation, destinées à fournir les matériaux de Tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans différents pays de l'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but.*

Dans l'introduction de son ouvrage, Jullien précise qu'il s'agirait de recueillir « les matériaux d'un travail général sur les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction de différents Etats de l'Europe, rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport ». La suite du texte vaut d'être citée, car elle préfigure ce que sera, en bonne partie, l'éducation comparée jusqu'au milieu du xx<sup>e</sup> siècle.

« Des séries de questions sur chaque branche d'éducation et d'instruction, rédigées d'avance, classées sous des titres uniformes, seraient données à des hommes intelligents et actifs (...) qui en chercheraient la solution dans les établissements d'éducation, particuliers et publics, qu'ils auraient la mission de visiter et d'observer sur différents points.

« Ces résumés analytiques de renseignements recueillis en même temps, et dans le même ordre (...) procureraient successivement, en moins de trois années, des tableaux comparatifs de l'état

actuel des nations européennes (...). On pourrait juger, avec facilité, quelles sont celles qui avancent, celles qui reculent, celles qui demeurent dans un état stationnaire ; quelle est, dans chaque pays, la partie faible ou souffrante ; quelles sont les causes des vices intérieurs qu'on aurait remarqués ; ou quels sont les obstacles à l'empire de la religion et de la morale et à l'avancement social, et comment ces obstacles peuvent être surmontés ; enfin quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre, avec les modifications et les changements que les circonstances et les localités pourraient faire juger convenables.

« Pour que la science de l'éducation se soutienne, s'étende et se perfectionne, elle a besoin, comme les autres sciences, que plusieurs nations à la fois s'y attachent et la cultivent. (...) Une politique judicieuse, libérale, éclairée découvre dans le développement et dans la prospérité des autres nations un moyen de prospérité pour son propre pays. »

Ce texte parle de lui-même. Contentons-nous de souligner au passage que Jullien parle déjà de *La science de l'éducation* et que ses considérations sur le développement sont prémonitoires.

Comme le note Tournier (1981, p. 77), la naissance de l'éducation comparée n'est pas un fait de génération spontanée. « Elle est fille du mouvement des idées de l'époque où elle est née : le XVIII<sup>e</sup> siècle est marqué par le développement des sciences naturelles, sciences de classification dans lesquelles Buffon et d'autres ont employé avec succès la méthode comparative. »

Il faudra cependant attendre la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle pour que des données sur les systèmes éducatifs étrangers soient méthodiquement collectées, et que le XX<sup>e</sup> siècle soit bien engagé pour que des statistiques permettent de réaliser le rêve de Jullien : observer en permanence les hauts et les bas qui se produisent. Ce sera, en particulier, la tâche du Bureau international d'Éducation (BIE) ; il la réalise chaque année, en préparation de la Conférence internationale de l'instruction publique. Rossello, qui fut longtemps la cheville ouvrière de cette entreprise, aimait comparer aux cours de la bourse des valeurs ces statistiques qui permettaient de constater les mouvements à la hausse et à la baisse de maints aspects des systèmes éducatifs.

Les statistiques internationales relatives à l'éducation font souvent problème. D'une part, il n'est pas toujours facile de vérifier si une même rubrique ne recouvre pas des réalités différentes. D'autre part, les données sont fournies par les pays eux-mêmes. Or non seulement la qualité de leurs services des statistiques peut grandement varier, mais il arrive aussi que, pour donner une image flatteuse à l'extérieur, les chiffres fournis soient délibérément déformés. C'est donc avec un esprit critique toujours en éveil que les statistiques doivent être lues.

La description est reine dans les travaux qui viennent d'être évoqués. Olivera (1988, p. 171) relève qu'aux congrès mondiaux d'éducation comparée de 1984 et de 1987, environ la moitié des communications restent de nature descriptive.

Quant à ceux que l'on range traditionnellement parmi les grands fondateurs — tels Arnold ou Sadler —, ce sont surtout des observateurs. Ainsi, l'Anglais Arnold publie, en 1868, un ouvrage intitulé *Schools and Universities on the Continent* et, en 1900, Sadler fait paraître son *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education*. (Dans quelle mesure l'étude des systèmes éducatifs étrangers peut-elle nous être d'intérêt pratique ?)

Beaucoup de ceux qui se rendirent à l'étranger pour y trouver la solution de problèmes éducatifs qu'ils devaient résoudre commirent l'erreur de se limiter aux aspects techniques (modalités d'organisation, contenu des programmes, etc.) et voulurent les transplanter dans leur pays en négligeant un aspect crucial : l'enracinement culturel profond des pratiques pédagogiques. Ainsi s'explique un véritable phénomène de rejet des innovations et des réformes inconsidérément introduites. Ce phénomène se produira encore lorsque, par exemple, les Etats-Unis voulurent imposer leur système éducatif au Japon après la défaite de ce pays en 1945.

Sadler n'échappe pas à cet écueil, mais il a au moins compris qu'un système éducatif est un organisme vivant dont l'état s'explique par des combats livrés et des difficultés surmontées dans un passé parfois lointain. Il voit aussi qu'étudier de façon rigoureuse un système étranger devrait permettre de mieux comprendre le sien. Sadler souligne ainsi l'un des principaux intérêts de l'éducation comparée. Il ne semble cependant pas conscient du biais que constitue le préjugé favorable que des observateurs

américains ou autres ont, au XIX<sup>e</sup> siècle, en faveur des universités européennes ou de certains systèmes éducatifs comme celui de la Prusse.

#### L'approche historique et culturelle

Les grands fondateurs de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle font un pas en avant en se plaçant résolument dans une perspective historique et culturelle. Ils font une large place aux « mentalités » des populations, à leur idéologie politique ou religieuse, aux valeurs, aux attitudes et aux pratiques sociales qui leur donnent une identité. Prenant une nation comme unité descriptive, ces comparatistes s'efforcent de valider une hypothèse générale. L'éducation comparée entre dans sa période pronostique : elle ne se borne plus à préparer des emprunts à des systèmes extérieurs aux pays ; elle veut, en outre, prédire le succès probable d'un système d'éducation après avoir étudié ailleurs des précédents et des expériences similaires.

Ainsi, Kandel met son ouvrage *Comparative Education* (1933) au service du grand idéal de paix qui fut à l'origine de la Société des Nations, créée en 1920 par les signataires du traité de Versailles. Il croit fermement que, chacune à leur manière, les nations s'efforcent de contribuer au progrès et au bien-être mondial. Kandel est convaincu que les systèmes d'éducation sont ancrés dans la culture, les idéaux, les aspirations de chaque nation.

Hans illustre aussi cette tendance. Pour expliquer la nature de systèmes éducatifs, il tient compte des facteurs naturels (géographie physique et humaine, climat...) et, plus encore, des facteurs idéologiques. Son hypothèse centrale est que chaque nation possède un caractère propre qui se révèle le mieux en étudiant l'histoire. Ce caractère imprègne profondément l'éducation et il importe donc d'en identifier les manifestations. Kandel est d'ailleurs proche de cette position. Il estime aussi que, même s'ils ne sont pas fixés à jamais, le caractère national ou les façons nationales de penser et de se comporter, ou encore, l'éthique nationale possèdent cependant un noyau commun de traits permanents dû à l'histoire et aux circonstances changeantes qui les ont produits. Et Kandel (1959) de citer Bertrand Russell selon lequel les résultats de la recherche scientifique qui se veut objective sont aussi marqués par la façon nationale de penser et de se comporter.

Même s'il serait injuste devant l'histoire de sous-estimer l'intérêt des nombreuses études, plus ou moins entachées de subjectivisme, qui paraissent avant la Seconde Guerre mondiale, ce n'est cependant qu'après celle-ci que l'éducation comparée scientifique prend son véritable essor. Il s'explique notamment par les progrès foudroyants des moyens de communication, par la création et l'intervention de grandes organisations internationales gouvernementales et par la fondation de nombreuses associations spécialisées.

La création de l'Unesco, en 1946, marque un tournant décisif, mais il faut aussi compter avec — outre le BIE qui continue son activité, même après son absorption par l'Unesco —, l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPÉ), dépendant de l'Unesco, avec le Conseil de l'Europe, l'OCDE, la Commission des Communautés européennes, la Banque mondiale, et bien d'autres.

Parmi les grandes associations scientifiques apparaissent la *Comparative Education Society* (fondée à New York en 1956 et devenue, en 1969, *Comparative and International Education Society*), la *Société européenne d'éducation comparée* (fondée à Londres en 1961), et aussi de nombreuses associations nationales comme l'*Association francophone d'éducation comparée* (1973), chapeautées par un *Conseil mondial* (1970).

#### L'approche analytique

Avec l'arrivée des années 60 et la mondialisation de l'économie et de la culture, l'éducation comparée se cherche une méthodologie scientifique plus rigoureuse que par le passé. A l'approche souvent affective et éthique, sinon romantique des précurseurs, la jeune génération entend substituer la rigueur théorique, la critique méthodologique, la formulation claire des objectifs à atteindre et la construction ou le choix d'instruments de validité éprouvée. L'emprunt et la prédiction ne sont pas exclus, mais ils devront s'appuyer sur des bases objectives, se fonder sur des lois vérifiées.

On considère généralement que ce nouvel esprit est le mieux incarné par Bereday, du *Teachers College* de l'Université de Columbia, à New York, dans son ouvrage *Comparative methods in education* (1964).

Bereday pose pour principe de départ que les faits pédagogiques ne peuvent pas être comparés sans tenir compte de la situation totale dans laquelle ils se situent. Parmi les exemples fournis à l'appui de cette thèse, il relève que l'affirmation fréquente selon laquelle les diplômés de l'enseignement secondaire anglais sont mieux formés que les diplômés américains n'est pas fondée. Au moment où il écrit, les *Grammar schools* élitistes anglaises diplôment environ 20 000 élèves par an, alors que les *High schools* des États-Unis en sortent un million. En tenant compte du nombre d'habitants des pays, il faudrait comparer les 20 000 Anglais aux 80 000 meilleurs Américains, le reste devant être opposé aux élèves qui font leurs études dans les écoles techniques, professionnelles, etc.

Ce qui intéresse le plus Bereday, ce sont les leçons qui peuvent être tirées des variations des pratiques éducationnelles dans les différents pays. Il propose une démarche en quatre étapes :

1 / *Décrire* le système éducatif de chaque pays ou région qui va entrer dans la comparaison, cette description ne pouvant être valablement faite que si l'on connaît la langue étrangère, réside dans le pays et, si possible, y enseigne, et qu'à condition de contrôler à chaque instant ses propres biais culturels et personnels.

2 / *Expliquer* les phénomènes observés. Cette explication appelle des équipes pluridisciplinaires, car elle ressort de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, des sciences politiques, de l'économie, de l'histoire et, évidemment, de la science de l'éducation.

3 / *Juxtaposer* les observations de phénomènes correspondants observés dans différents pays.

4 / *Comparer* réellement, c'est-à-dire analyser simultanément les caractéristiques des divers systèmes étudiés. Bereday illustre cette démarche par un exemple frappant (p. 23) :

« Dans une perspective comparative, les aspects inhabituels des programmes scolaires fournissent parfois des indices qui permettent de découvrir des caractéristiques pédagogiques plus générales. Par exemple, nous observons que les écoles japonaises prévoient un cours sur l'arrangement floral, les Juifs insistent sur la mémorisation du Talmud, et certains *colleges* des États-Unis incluent un cours de bowling dans leurs programmes. De ces observations, on peut faire découler les notions plus générales de recherche de la contemplation de la beauté chez les Japonais, de l'attachement des Juifs à la rigueur intellectuelle, et de la préoccupation américaine d'éduquer pour les loisirs. »

Bereday mentionne enfin que la comparaison peut se faire, soit à propos de problèmes particuliers, soit sur les systèmes considérés dans leur intégralité. En raison de la grande complexité et du poids du travail ainsi conçu, les comparaisons intégrales ne sont plus guère entreprises aujourd'hui que par de vastes équipes de chercheurs. On se tourne de plus en plus vers des problèmes tels que l'enseignement des mathématiques dans différents pays, le rôle des écoles privées, l'éducation des femmes, l'égalité des chances éducatives, etc.

#### L'approche expérimentale

À la fin des années 50, l'informatique permet d'entreprendre des recherches quantitatives d'une ampleur impossible à atteindre dans le passé. Un petit groupe de chercheurs imaginent de vérifier objectivement l'existence des vertus et des faiblesses que des comparatistes croient percevoir dans différents systèmes éducatifs. Le monde est conçu comme un laboratoire pédagogique où la comparaison des différentes pratiques nationales révélerait les déterminants des effets de l'éducation. Un groupe se constitue à cet effet en 1959 : l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) — qui allait devenir la plus grande organisation de recherche expérimentale en éducation — venait de naître.

Après le succès d'une étude de faisabilité réalisée entre 1959 et 1962 dans douze pays et portant sur les résultats de l'enseignement de la lecture, des mathématiques, des sciences et de la géographie (population : 10 000 élèves parlant huit langues différentes), des recherches de plus en plus ambitieuses se sont succédé jusqu'à nos jours.

La première a porté sur les mathématiques (1961-1967) et a produit des informations d'un grand intérêt sur les relations entre les acquis scolaires et les caractéristiques des systèmes (durée de la scolarité, nombre d'élèves par classe, curriculums, degré de sélectivité), la formation des enseignants, les facteurs sociaux, les différences entre sexes...

La seconde (1966-1973), réalisée dans vingt-deux pays, a porté sur six disciplines (sciences, lecture, littérature, éducation civique, français ou anglais enseignés comme seconde langue). Pour chaque

matière et pour chaque âge, 200 à 500 variables ont été étudiées et, au total, plus de 150 millions d'informations ont été recueillies, puis introduites dans une banque de données.

Ont suivi d'autres recherches de plus en plus élaborées sur les mathématiques, les processus d'enseignement (pratiques pédagogiques, conduite de la classe, perception de l'enseignement et du mode de gestion de la classe par les élèves, comportements d'apprentissage, résultats scolaires), l'expression écrite, les sciences, l'utilisation de l'ordinateur à l'école, l'éducation préprimaire (modes d'accueil et d'éducation de l'enfant de quatre ans et étude différentielle des effets sur le développement), l'alphabétisation. D'autres projets s'étendant jusqu'à l'an 2000 sont en préparation.

L'IEA, qui compte aujourd'hui une quarantaine de pays membres, a contribué significativement au progrès de la recherche comparative quantitative. Elle n'est pas restée absente du grand débat épistémologique contemporain et a accordé une place croissante à l'approche qualitative. Son paradigme dominant est cependant resté celui de la mathématique politico-sociale qui joue aussi un rôle historique dans la sociologie. On trouve dans Le Thanh Khoi (1981) une intéressante présentation de l'approche expérimentale en éducation comparée.

#### **L'approche systémique**

Cette approche plus récente présente un intérêt considérable. En effet, malgré le progrès qu'elle apporte, la démarche illustrée par Bereday reste insatisfaisante, faute d'une théorie structurante. On ne voit pas comment les comparaisons terme à terme qu'il propose et les explications qu'il entrevoit vont s'articuler, s'intégrer en un modèle d'ensemble. L'approche systémique résout ce problème. L'éducation étant conçue comme un système particulier à l'intérieur du système social global, on peut alors formuler des hypothèses sur l'organisation des rapports humains, sur le fonctionnement des sociétés ainsi que sur leur interdépendance. C'est le fonctionnement et la compréhension de ces systèmes et sous-systèmes qui seront les pièces maîtresses de l'éducation comparée.

La

Per  
toutes  
avaient  
discipl  
et mé  
qualit  
ment  
thèse  
sur la

Q

comp

Le

C  
recou  
natio  
suppl  
progr

La

C  
l'excl  
mod  
d'étu  
comp  
A  
input  
l'ana  
ce q  
élève  
et le  
que  
s'im

gran  
cess



### La tendance synthétique

Pendant longtemps, les rencontres et les conférences de toutes espèces qui réunissaient les comparatistes de l'éducation avaient pour principal sinon exclusif objet la méthodologie de la discipline et non ses apports. On opposait méthodes descriptives et méthodes explicatives, et aussi, démarches quantitatives et qualitatives. Même si ce débat récurrent n'est pas définitivement clos, on est manifestement entré dans une période de synthèse des différentes approches, les contenus prenant enfin le pas sur la méthodologie.

Quelles tendances dominantes caractérisent l'éducation comparée d'aujourd'hui ?

### Le souci de rigueur

Ce souci a été résumé en une formule lapidaire : ne plus recourir à des explications « mentalistes » comme le caractère national ou le poids de l'histoire que si l'addition de variables supplémentaires, dans les études corrélatives, ne permet plus de progresser dans la compréhension.

### La coexistence de paradigmes antagonistes

On l'a déjà mentionné, on revendique de moins en moins l'exclusive pour l'approche quantitative (en particulier pour le modèle *input-output*) ou l'approche qualitative, qu'il s'agisse d'études macroscopiques ou microscopiques. C'est en termes de complémentarité que l'on raisonne de plus en plus.

Ainsi, au lieu de la rejeter, on essaie plutôt d'affiner l'étude *input-output*. On est, en effet, encore loin d'avoir assez approfondi l'analyse des relations entre les *inputs* dans les systèmes scolaires, ce que l'on enseigne effectivement dans les écoles, ce que les élèves apprennent et les interactions entre les produits cognitifs et les facteurs affectifs et sociaux. C'est évidemment à ce propos que l'approche qualitative, notamment ethnométhodologique, s'impose comme complémentaire.

Dans le même ordre d'idées, on raisonne tantôt en termes de grands constituants du système social, tantôt en termes de processus liés aux facteurs locaux.

De même encore, le *paradigme fonctionnaliste* trouve son

contreponds dans le paradigme radical. Les *fonctionnalistes* repartent du constat que l'éducation ne se déploie pas dans l'abstrait, mais est intimement liée aux autres institutions sociales et politiques. A cette observation qui n'est pas neuve, ils ajoutent :

— Le recours aussi intensif que possible à des méthodes scientifiques, surtout quantitatives.

— L'étude de thèmes socio-éducatifs, comme, par exemple : dans quelle mesure les individus cherchent-ils des formes d'éducation qui leur seront les plus favorables, étant donné la structure de l'emploi, et provoquent ainsi spontanément un équilibre entre l'enseignement et l'économie ?

— La focalisation sur le rôle réel de l'école dans les processus sociaux, politiques et économiques : sélection sociale, fabrication des élites, intégration sociale ou nationale, développement des ressources humaines...

— L'analyse des effets qu'ont pour l'éducation des changements qui interviennent dans d'autres sous-systèmes de la société.

— La recherche de relations invariantes permettant de formuler une théorie de l'éducation.

Le *paradigme radical* est introduit en réaction contre le fonctionnalisme et a subi l'influence du marxisme. On reproche, en effet, au fonctionnalisme de ne pas assez tenir compte de la structure du pouvoir dans la société et du type d'économie qui est la sienne. Dans cette perspective, on va, par exemple, étudier comment les systèmes éducatifs de différents pays servent différemment les groupes sociaux ou encore, comment, dans différents contextes, des minorités, voire des individus (Paulo Freire) utilisent l'éducation pour abattre le pouvoir dominant.

#### **La rénovation des thèmes de recherche**

L'éducation comparée est nettement influencée, dans le choix actuel de ses sujets d'étude, par les grands mouvements sociaux contemporains. On relève notamment les thèmes suivants :

— L'égalité des chances, l'égalité de la réussite ?

— Selon la théorie du *capital humain*, l'éducation doit être considérée, non pas comme un bien de consommation, mais bien

comme un investissement. Il suffirait donc d'élever quantitativement et qualitativement l'éducation du plus grand nombre pour assurer le développement, la prospérité des individus et des nations. Cela se vérifie-t-il partout ?

Se fondant sur 53 recherches portant sur la relation entre l'éducation et ce que les individus gagnent en termes d'argent et d'autres bénéfices sociaux, Psacharopoulos (1973) observe que :

- a) le rapport de l'investissement est généralement plus élevé dans les pays en développement que dans les pays les plus avancés ;
- b) les bénéfices les plus élevés sont dus au développement de l'enseignement primaire ;
- c) les bénéfices provenant de l'investissement dans l'enseignement professionnel sont nettement inférieurs à ceux que rapportent des études secondaires générales.

— L'efficacité de l'école. D'abord recherchée au niveau national par la mise en place de systèmes de pilotage (*monitoring*), la réponse à cette question est maintenant recherchée par des enquêtes internationales ou interrégionales. S'inscrit dans cette direction le vaste projet du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, projet dont la préparation a commencé en 1988 : il s'agit de créer un système international de prélèvement d'indicateurs permettant d'évaluer la productivité des systèmes éducatifs, de déceler les tendances et d'expliquer aussi finement que possible les phénomènes observés.

— L'égalité des sexes devant l'éducation.

— L'influence qu'exerce sur les systèmes éducatifs une certaine mondialisation de la culture, due aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

— Les effets de la régionalisation, de la décentralisation du pouvoir sur les systèmes éducatifs.

— Les effets de la conquête de l'indépendance par les anciennes colonies.

— La tendance à la privatisation de l'enseignement.

### Conclusion

Malgré ses racines lointaines et d'indiscutables acquis, l'éducation comparée donne l'impression d'être encore une science jeune, à laquelle il reste un chemin considérable à parcourir pour produire tout ce que l'on est en droit d'espérer d'elle.

## Bibliographie

- Auba J. *et al.*, Pédagogie comparée, in M. Debesse et G. Mialaret (éd.), *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 3, Paris, PUF, 1972.
- Barnard H., *Systems, Institutions, and Statistics of Public Instruction in Different Countries*, New York, Steiger, 1972.
- Bereday G., *Comparative methods in education*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- Debesse M., Education comparée, *Bulletin de psychologie*, 1968, 5-6.
- De Landsheere G., Anthropologie culturelle et éducation comparée, *Revue internationale de Pédagogie*, 1966, 12, 5-14.
- Furter P., *Les systèmes d'enseignement dans leur contexte*, Berne, Lang, 1980.
- Hans N., *Comparative education : A study of educational factors and traditions*, Londres, Routledge & Kegan, 1949.
- Heyman R., Comparative education from an ethnomethodological perspective, *Comparative Education*, 1979, 15, 3, 241-249.
- Hilker F., *La pédagogie comparée : introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*, Paris, IPN, 1964.
- Jullien M.-A., *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris, Colas, 1817 ; réédité en fac-similé par le Bureau international d'Éducation, Genève, 1962.
- Kandel I., *Comparative education*, Boston, Houghton-Mifflin, 1933.
- Kandel I., The methodology of comparative education, in *Thoughts on comparative education*, numéro spécial de la *Revue internationale de Pédagogie*, Unesco, 1959, 5, 3, en l'honneur de Pedro Rossello.
- Kluckhohn C., *Initiation à l'anthropologie*, Bruxelles, Dessart, 1964.
- Lauwerys J., *Notes on the aims of comparative education*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1955 (ronéotypé).
- Lauwerys J., La pédagogie comparée : son développement, ses problèmes, in M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, 3, Paris, PUF, 1972.
- Le Thanh Khoi, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981.
- Olivera C. E., Pour une théorie de base de l'éducation comparée, *Perspectives*, Unesco, 1988, 18, 2, 171-191.
- Psacharopoulos G., *Returns to education. An international comparison*, San Francisco, Jossey-Bass, 1973.
- Tournier M., Aperçu de l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger, *Revue française de Pédagogie*, 1981, 54, 790.
- Vexliard A., *La pédagogie comparée : méthodes et problèmes*, Paris, PUF, 1967.
- Wall W. D., *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris, Unesco, 1991.

---

### Chapitre III - L'ethnologie de l'éducation

---

« La scène sur laquelle se joue l'éducation, c'est l'expérience que l'homme a façonnée par son extraordinaire ingéniosité, ses craintes, ses rêveries et ses loisirs » (Brameld, 1957, p. 6). Cette scène est la civilisation ou la culture, termes qui seront tenus pour synonymes dans ce chapitre. Elle donne à l'éducation non seulement ses outils et sa matière, mais aussi sa raison d'être.

Dès 1871, Tylor (1921, p. 1) définit la culture comme « un tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, la morale, les lois, les coutumes, et toutes les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société ». Cette définition est importante, car elle fait, dès le départ, la distinction entre une société — agrégat d'hommes ou d'animaux liés par un ensemble de relations —, et la culture qui est nécessairement humaine et n'existe que là où des valeurs et des techniques communes sont acquises, entretenues, transmises. La culture comprend aussi bien la philosophie et la science que les superstitions et le folklore.

Cinquante ans après, Boas (1930, p. 9) ajoute une dimension plus comportementale à la définition de Tylor : « La culture comprend toutes les manifestations des habitudes sociales d'une communauté, les réactions de l'individu affecté par les habitudes du groupe dans lequel il vit, et les produits de l'activité humaine déterminés par ces habitudes. » De fait, la psychologie occupe une place croissante dans l'anthropologie avec, par exemple, Malinowski qui, en insistant sur le caractère fonctionnel de la culture, rejoint la pensée de Dewey. Kroeber, qui s'inspire de la

psychologie de la Gestalt et, plus tard, tous les spécialistes de l'anthropologie psychologique ou cognitive, étudient dans quelle mesure l'utilisation des processus psychiques est culturellement influencée.

Les valeurs caractéristiques d'une culture sont déterminantes ; elles lui donnent ses normes et l'un des rôles majeurs de l'éducation est de les transmettre.

Un modèle proposé par G. de Landsheere (1992, p. 35) montre que, dans un premier temps, l'éducation est l'expression directe d'une culture née des interactions entre une société et son environnement, mais que, par la suite, l'éducation peut jouer un rôle plus ambigu. Trois modalités sont envisagées :

« Dans une *culture purement dynamique*, l'éducation initie les enfants à la culture des parents pour leur permettre de s'insérer activement dans la société et donne en même temps les moyens et la liberté de contester la culture existante, de la modifier pour mieux répondre aux besoins ressentis par l'homme à un moment donné de l'histoire.

« Dans une *culture purement statique*, la culture secrète l'éducation, et l'éducation ramène intégralement à la culture initiale.

« Dans une *culture de caractère mixte*, en partie dynamique et en partie statique, l'éducation reflète tantôt la culture actuelle, tantôt une ou des cultures passées. Dans ce cas, l'éducation prépare partiellement à l'intégration dans la culture actuelle (convergence), à l'intégration à une culture qui a disparu (aspect rétrograde) et, éventuellement, à l'avènement d'une culture nouvelle (divergence).

« Cette troisième hypothèse correspond le mieux à la situation actuelle des pays industrialisés où les sociétés dans leur ensemble et chacun des individus qui les composent, allient, à des taux très divers, l'esprit de régression, de *statu quo* et de progrès. Cette diversité constitue à la fois une explication et une des justifications du pluralisme des valeurs.

« C'est dans ce large contexte que l'idéologie de l'éducation va se situer. »

A ce schéma de G. de Landsheere, il faut ajouter la situation où plusieurs cultures, quelle qu'en soit la nature, entrent en contact direct et durable et s'engagent dans une lutte d'influence. L'impérialisme culturel existe.

Des processus d'acculturation sont ainsi déclenchés et peuvent aboutir à une transformation significative de tous les

groupes en présence ou seulement de l'un d'eux. On sait combien tragiques ont parfois été les ébranlements culturels brutaux provoqués par des colonisateurs avides de richesses et, en même temps, convaincus de leur supériorité et donc de leur droit à imposer leurs valeurs.

Il est d'ailleurs caractéristique qu'il faille attendre les années 60 pour que l'ethnologie de l'éducation prenne son véritable essor. Car si, pendant la première moitié du  $xx^e$  siècle, des anthropologues ont été consultés à propos de problèmes d'éducation, c'est essentiellement dans le but d'aider les pouvoirs coloniaux à trouver les voies appropriées pour imposer leur culture. (Lorsqu'il s'agira d'aider les anciennes colonies devenues indépendantes à se développer, des anthropologues seront de nouveau appelés à la rescousse... pour aider les pays qui apportent leur assistance à mieux imposer *leur* modèle de développement.) De façon similaire, dans les pays à forte immigration comme les Etats-Unis, la préoccupation éducative majeure est d'acculturer, c'est-à-dire, dans ce cas, de faire adopter le plus vite possible l'*American way of life* aux nouveaux venus ou aux minorités indiennes, hispaniques, chinoises... A l'époque coloniale, ceux qui imposent leur culture ont d'autant meilleure conscience qu'ils trouvent chez d'éminents anthropologues comme Boas « l'explication », par des facteurs biologiques et géographiques, de l'infériorité intellectuelle supposée de certaines populations africaines ou autres.

Une culture complexe comme la nôtre résulte d'innombrables interactions avec d'autres, en sorte que son identité, sa spécificité sont difficiles à saisir. Partant, la nature des forces qui se manifestent dans le phénomène éducatif est loin d'être toujours aisée à cerner. Ainsi s'explique l'intérêt de l'observation approfondie de sociétés dites primitives : elles se différencient nettement de la nôtre, peuvent avoir pratiquement échappé à l'influence d'autres cultures et donc ne se transformer que très lentement.

### ***Education et culture***

La pédagogie doit aux anthropologues plusieurs apports fondamentaux.

### Sur les apprentissages normatifs

L'un des apports majeurs de l'anthropologie culturelle a été de montrer combien les notions de bien et de mal, de politesse et d'impolitesse, de convenable et d'inconvenant sont culturellement liées. D'où l'intérêt des analyses de plus en plus fines des aspects normatifs propres à différentes cultures. Les valeurs et les attitudes qui y correspondent imbibent profondément tous les actes de la vie quotidienne, ce qui explique leur ancrage profond dans les personnalités.

Kluckhohn (1964, p. 245) écrit : « ... il existe deux formes d'apprentissage culturel : l'une que nous appelons *technique* et l'autre *normative*. Apprendre les tables de multiplication est un apprentissage technique ; apprendre les bonnes manières — ne pas cracher à terre, par exemple — est un apprentissage normatif. (...) Dans notre société, nous réservons traditionnellement à l'école l'éducation technique, à la famille et à l'Eglise l'éducation normative. Sans doute y a-t-il de nombreux chevauchements, la famille enseignant certaines techniques, l'école, de son côté, enseignant certaines notions morales et certaines « manières ».

L'école agit sur le plan normatif principalement à travers un curriculum caché qui pose d'autant plus de problèmes que les enseignants le mettent principalement en œuvre de façon inconsciente. Si les valeurs et les attitudes qui sous-tendent ce curriculum s'opposent à celles qui habitent le plus profondément les élèves, les incompréhensions, les malentendus peuvent hypothéquer l'entreprise éducative. Ce n'est pas le moindre mérite de l'ethnologie de l'éducation d'avoir suscité une conscience nouvelle de ce phénomène déterminant.

### Sur les aptitudes des membres de différentes cultures

Nous y avons déjà fait allusion, il s'est trouvé des ethnologues pour défendre la thèse de l'infériorité intellectuelle des membres de certaines cultures. Cette thèse va, par la suite, être vigoureusement combattue. Par exemple, Malinowski a démontré que les pauvres résultats obtenus par des populations d'Afrique à des tests construits en Occident étaient liés à la nature de ces épreuves et non aux aptitudes véritables des individus testés.



On a aussi pu montrer que les stades développementaux de l'intelligence, mis en évidence par Piaget, se retrouvent partout, éventuellement avec de simples décalages temporels (voir, par exemple, l'étude de l'enfant Baoulé de Côte-d'Ivoire par Dasen *et al.*, 1978).

#### Sur la compréhension des codes culturels

Pour comprendre un système éducatif, il faut non seulement acquérir une vue précise de son fonctionnement, mais aussi et surtout découvrir les codes culturels qui le sous-tendent. Ces codes, toujours logiques et originaux, déterminent, en effet, les attitudes et les représentations, influencent les comportements et donnent leur sens à l'organisation et à l'action de l'institution (Camilleri, 1986).

#### Sur l'approche globale des phénomènes éducatifs

Comme la psychologie pour l'individu, l'anthropologie montre, à l'échelle des civilisations, que seule la situation globale est significative. Pris isolément et mis en listes, les composants d'une culture ou d'une situation éducative ressemblent « à une carte où seraient mentionnés toutes les montagnes, tous les lacs, tous les fleuves, mais sans souci de leurs relations topographiques réelles » (Kluckhohn, 1964, p. 46). Deux systèmes pédagogiques d'apparence presque identique, si l'on ne tient compte que de leur inventaire, peuvent, en réalité, être très différents. On ne peut apprécier la pertinence d'une action éducative systématique qu'en fonction de son harmonie avec les autres caractéristiques de l'environnement physique et humain dans lequel elle a lieu. Détacher le phénomène de son contexte culturel, c'est inévitablement en déformer le sens.

#### L'essor de l'ethnologie de l'éducation

L'ethnologie (ou anthropologie) de l'éducation prend son essor dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. En 1955, Spindler publie le premier manuel de cette science. Au même moment,

un philosophe de l'éducation, Brameld, part d'une profonde réflexion anthropologique pour aider à remodeler la culture portoricaine, puis passe au plan théorique avec son ouvrage *Cultural foundations of education*, préfacé par Kluckhohn (1957).

Dans les années 60, le développement de l'ethnologie de l'éducation s'accélère encore, d'abord aux Etats-Unis, puis bientôt en Europe :

- Alors que, jusque-là, les anthropologues s'étaient surtout intéressés aux cultures lointaines, ils perçoivent de mieux en mieux qu'à l'intérieur de leurs pays respectifs existent des cultures particulières, constituées par des populations pauvres, voire extrêmement démunies (le quart monde) et par des minorités qui se sentent étrangères dans les écoles.
- En un premier temps, on parle de « handicaps » socioculturels, puis cette notion est rejetée lorsque l'on comprend la nature et l'adéquation des spécificités culturelles de ces groupes. A la notion de *handicap* se substitue celle de *différence*, différence par rapport à la culture des dominants qui organisent les écoles et conçoivent l'enseignement. Il existe donc une *rupture* culturelle entre l'école et une partie de ses élèves.
- Le concept de rupture fait l'objet d'une attention croissante. Les ruptures ou discontinuités provoquées par l'école, qui reste souvent le reflet de la culture bourgeoise, sont multiformes, qu'il s'agisse de langage, de valeurs, de cadres de référence. Pour des enfants provenant de familles éloignées de ce type de culture, l'école est un monde étranger. Des exemples d'expériences vécues, des mots tenus pour simples ou familiers par l'enseignant, peuvent être totalement dépourvus de signification pour certains de leurs élèves. D'où les malentendus, les erreurs d'apprentissage.

La discontinuité peut se manifester là où on la soupçonne peut-être le moins : l'universalité des processus cognitifs (capacité de garder en mémoire, de former des concepts, de raisonner logiquement) a longtemps occulté le fait que les habiletés cognitives, qui sont des façons de mettre ces processus en œuvre, de les exploiter pour résoudre des problèmes, sont, elles, culturellement liées (Cole et Scribner, 1974). Pour un enfant accoutumé, dans son milieu d'origine, à des descriptions faites presque

exclusivement de simples énumérations de caractéristiques, tomber dans un nouveau milieu où l'on insiste surtout sur les relations entre ces caractéristiques peut représenter une redoutable épreuve.

C'est par des observations de ce genre que l'ethnologie de l'éducation contribue à l'explication de phénomènes comme l'échec scolaire.

L'anthropologie est d'autant mieux armée pour se situer sur le terrain de l'éducation qu'un nombre croissant de facettes de la relation entre culture et développement psychologique sont étudiées, à commencer par l'influence que le contexte culturel exerce sur la personnalité.

***Contestation du paradigme processus-produit,  
essentiellement quantitatif,  
de la recherche expérimentale en éducation***

Les considérations qui précèdent expliquent pourquoi les ethnologues de l'éducation ont réagi vivement contre le paradigme processus-produit et l'orientation à forte dominante quantitative qui domine la recherche expérimentale en éducation des années 50 et 60.

Ogbu (1985, p. 279) relève une série de points soulevés par les anthropologues. Nous développons chacune de ces remarques au passage.

1 / Une liste de traits ne suffit pas à définir une culture. Tout le problème de la validité des indicateurs est ainsi posé, et il est plus que jamais d'actualité.

Par exemple, on est loin de cerner la culture de certains milieux très pauvres en les caractérisant par un faible niveau de scolarité des parents, le chômage, des conditions d'habitat proches du taudis, le fait que la famille ne se réunisse qu'exceptionnellement pour prendre les repas...

2 / L'école n'est pas seulement agent de dispensation systématique d'instruction. Il faut y voir un microcosme qui possède sa propre culture. Elle possède son propre langage — verbal et non verbal —, des modes d'organisation spécifiques, ses rôles, son folklore, et véhicule ses propres valeurs ; elle les transmet surtout par le curriculum latent.

C'est seulement dans un passé récent que les anthropologues ont étudié l'école comme une institution sociale particulière, spécialement dans des villages, des quartiers déshérités des grandes villes, dans des minorités ethniques.

3 / Les buts poursuivis par la bureaucratie scolaire ne sont pas nécessairement les mêmes que les buts éducatifs de la société.

4 / Les élèves ne peuvent pas être étudiés adéquatement si on les considère de façon isolée. Leurs comportements ne s'expliquent que dans le contexte de la culture scolaire, voire dans la culture du groupe-classe, car ces cultures spécifiques leur assignent une identité, des rôles, leur imposent des rites.

5 / Les problèmes d'apprentissage ne se situent pas uniquement « dans la tête » de l'étudiant. On ne peut, de nouveau, faire abstraction de ses origines culturelles particulières, de l'influence du groupe des pairs, des *a priori* culturels des enseignants, des mécanismes de reproduction de l'ordre social...

6 / Une recherche sur l'apprentissage scolaire doit comporter une observation de ce qui se passe effectivement dans la classe, dans l'école et tenir compte des points de vue, des perceptions de tous les acteurs. On retrouve ici le principe fondamental de l'évaluation répondante à laquelle Stake a attaché son nom (voir le chapitre consacré à l'évaluation de programmes).

### ***L'ethnométhodologie***

Les options méthodologiques fondamentales de l'ethnologie de l'éducation sont inscrites en filigrane dans les remarques d'Ogbu.

L'*immersion* aussi complète et longue que possible dans la culture à étudier constitue la règle d'or de l'ethnologue. Ainsi seulement est-il possible de dépasser l'illusion de connaissance que l'identification rapide de quelques caractéristiques peut donner. Des traits modaux existent certes, mais, considérés isolément, ils ne permettent pas de prédire ce que seront les comportements effectifs des membres du groupe observé.

L'exemple des grands pionniers de l'anthropologie est bien connu. C'est en vivant longtemps au sein des populations qu'ils souhaitaient étudier, en apprenant leur langue, en partageant chaque instant de leur vie quotidienne, qu'ils ont fini par s'iden-

tifier à elles et, grâce à cela, ont pu comprendre la signification véritable des faits et des événements.

Pour atteindre ce niveau de connaissance et de compréhension, il faut se limiter à des aires restreintes et, au départ au moins, aussi homogènes que possible. D'où les *études de cas* ou *ethnographies* d'une population de l'archipel des Samoa (Mead), des Indiens navajo (Benedict), etc.

Appliquée à l'éducation, l'ethnométhodologie, destinée à donner chair et vie aux squelettes que sont les apports des études statistiques, est utilisée pour étudier tantôt un ensemble comme une communauté éducative locale, tantôt un établissement, tantôt une classe. On s'efforce d'y découvrir les comportements, le jargon, les croyances, les valeurs, les rites, les coutumes, les règles d'organisation. L'objectif peut être l'étude d'un problème particulier (par exemple, comment l'échec se « fabrique »-t-il dans un ou plusieurs milieux scolaires?), la mise à l'épreuve d'une hypothèse (par exemple, est-il exact que l'échec de beaucoup d'enfants issus de milieux socio-économiquement défavorisés est, en partie, dû au fait qu'ils arrivent à l'école avec un esprit de « perdants »?).

On a vu, au chapitre consacré à la méthodologie de la recherche en éducation, que l'ethnométhodologie est devenue l'un des principaux instruments de la recherche qualitative et que ce type d'investigation n'est pas nécessairement abandonné à l'intuition, à la sensibilité des observateurs, mais peut, au contraire, être aussi réalisée avec beaucoup de rigueur.

Il est aussi apparu que les approches qualitatives et quantitatives ne s'excluent pas mutuellement ; elles sont complémentaires.

### Conclusion

Bien qu'encore jeune, l'ethnologie de l'éducation a déjà contribué significativement au progrès de la pédagogie. Elle ne devrait pas, par ailleurs, servir uniquement la recherche, mais bien devenir un instrument de culture générale. A ce titre et comme partie de l'anthropologie culturelle, elle mérite de figurer parmi les disciplines enseignées au plus grand nombre, à l'instar de l'histoire.

En effet, l'anthropologie culturelle apprend à connaître et à respecter les autres, aide à rejeter les hiérarchies artificielles que l'on a voulu établir entre les civilisations et donc entre les hommes. Son étude est fondamentale, en particulier pour qui-conque s'occupe d'éducation interculturelle.

Des connaissances anthropologiques aident à résoudre des problèmes éducatifs tels que celui des échecs scolaires et, plus généralement, à comprendre les besoins des élèves en fonction de la diversité de leur fonds culturel.

C'est aussi grâce à l'anthropologie que le rôle capital de l'éducation informelle, dans la famille ou ailleurs, est le mieux compris.

L'ethnologie de l'éducation doit donc trouver sa place dans la formation de tous les enseignants et des chercheurs en éducation, non seulement pour mieux les armer pédagogiquement, mais aussi pour aiguïser leur vigilance, ne fût-ce qu'en leur faisant prendre conscience du caractère raciste que peuvent prendre certains de leurs propos.

#### Bibliographie

- Abdallah-Preteille M., L'anthropologie dans la formation des enseignants, *L'école et les enfants d'émigrés*, 1984, 58, 82-87.
- Baudoux C., Typologie des analyses de la culture des établissements. *Revue française de Pédagogie*, 1990, 92, 41-50.
- Benedict R. *Patterns of culture*, New York, Mentor Books, 1959, 7<sup>e</sup> éd.
- Boas F., Anthropology, *Encyclopedia of the social sciences*, II, New York, MacMillan, 1930-1934.
- Brameld T., *Cultural foundations of education*, New York, Harper & Brothers, 1957.
- Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, Unesco ; Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1986.
- Cole M. et Scribner S., *Culture and thought. A psychological introduction*, New York, Wiley, 1974.
- Dasen P., Inhelder B., Lavallée M. et Retschitzki J., *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte-d'Ivoire*, Berne, Huber, 1978.
- De Landsheere G., Éducation comparée et dynamique culturelle, *Repères*, 1964, 3.
- De Landsheere V. et G., *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992 (7<sup>e</sup> éd.).
- De Landsheere G. et Delchambre A., *Les comportements non verbaux de l'enseignant*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1979.
- Erny P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1981.
- Forquin J.-C., *Ecole et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1989.
- Henriot A., Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe, *Revue française de Pédagogie*, 1987, 78, 73-108.

- Huberman M. et Miles M. B., *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck, 1991.
- Kluckhohn C., *Initiation à l'anthropologie*, Bruxelles, Dessart, 1964.
- Mead M., *Coming of age in Samoa : a psychological study of the primitive youth for Western civilization*, New York, Morrow, 1928.
- Ogbu J. U., Anthropology of education, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 276-298.
- Patton M. O., *Qualitative evaluation methods*, Beverly Hills, Sage, 1984.
- Proberts J. I. et Akinsanya S. K. (eds), *Educational patterns and cultural configurations : The anthropology of education*, New York, McKay, 1976.
- Servier J., *Les méthodes de l'ethnologie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1986.
- Spindler G. D., *Education and anthropology*, Stanford, Stanford University Press, 1955 (premier manuel d'anthropologie de l'éducation).
- Tylor E. B., *Primitive culture*, Londres, Murray, 1929, 5<sup>e</sup> éd.

---

## Chapitre IV - La sociologie de l'éducation

---

Apparentée à l'économie, l'anthropologie, la science politique, la psychologie sociale, la sociologie de l'éducation étudie la relation de l'éducation avec les autres aspects de la société. Quel rôle l'éducation y joue-t-elle ? Qui détient le pouvoir sur l'éducation ? Dans quelle mesure les parents, les élèves et les autres membres de la communauté éducative participent-ils à la décision ? Quelles relations observe-t-on entre l'éducation et les classes sociales ? L'égalité des chances devant l'éducation est-elle assurée ? L'éducation est-elle instrument de conservatisme ou de changements sociaux ? Quelles relations l'éducation entretient-elle avec les autres institutions sociales : famille, entreprises, partis politiques ?...

De façon plus spécifique, la sociologie de l'éducation étudie :

- l'éducation comme système social particulier : vie sociale de l'établissement et de la classe ; rôle, personnalité, origine sociale des enseignants ; modèles d'interactions enseignant-enseignés ; l'université comme système social ; ouverture ou fermeture vis-à-vis du monde extérieur... ;
- la relation entre les flux de scolarisation et certaines caractéristiques structurelles de la société ;
- les effets sociaux de l'éducation sur les élèves ;
- les facteurs sociaux liés au rendement scolaire. Les différences observées selon l'implantation géographique, la taille des établissements, la composition ethnique de la population... ;
- les aspects sociaux des contenus enseignés : curriculum caché, connaissances, représentations... ;

— les  
cul  
cho  
sen  
— le r

Le  
L'impe  
dans le  
publie  
lisme h  
au cent

Du  
des ins  
du for  
gramm  
société.

Ma  
théorie  
second  
champ  
prenne  
publie

Au  
tément  
jette. E  
tion, au  
figurer

Mé  
mondia  
l'éduca  
des ann

Les

Le  
tion est  
mathém



- les enseignants comme membres d'un groupe social particulier : caractéristiques et évolution du groupe, motifs du choix de la profession, normes et valeurs véhiculées, représentations... ;
- le rôle social de l'éducation permanente.

Le concept de sociologie de l'éducation est dû à Durkheim. L'importance et l'orientation de son œuvre ont déjà été dégagées dans le chapitre consacré à l'histoire de l'éducation. En 1922, il publie son ouvrage *Education et sociologie*. Influencé par le matérialisme historique de Marx, Durkheim place le facteur économique au centre de sa théorie : il détermine la nature de l'éducation.

Durkheim est à l'origine d'une tradition d'études historiques des institutions scolaires (dans lesquelles il souligne le rôle social du formalisme), de ceux qui les font fonctionner et des programmes, en relation avec un aspect déterminé de l'état de la société.

Malgré le premier élan ainsi donné et l'intense réflexion que la théorie durkheimienne a suscitée, il faut cependant attendre la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle pour que, parallèlement aux autres champs du savoir qui explosent, la sociologie de l'éducation prenne son essor. Ainsi, aux Etats-Unis, le livre que Brookover publie en 1955 est le premier à porter le titre *Sociology of Education*.

Aujourd'hui, la sociologie de l'éducation est une science hautement estimée en raison de la richesse des éclairages qu'elle projette. Elle devient l'un des fondements de la science de l'éducation, au même titre que la philosophie et la politique, et aurait pu figurer avec elles dans la première partie de ce livre.

Même si le premier grand élan de l'après-Seconde Guerre mondiale a été donné dans les pays anglo-saxons, la sociologie de l'éducation française s'est aussi rapidement développée à partir des années 60 et se trouve maintenant en pleine maturité.

### **Les grandes tendances**

Le développement contemporain de la sociologie de l'éducation est dominé par cinq grandes théories : le fonctionnalisme, la mathématique sociopolitique, la sociologie interprétative, les

théories de la reproduction et la théorie critique (Marjoribanks, 1985).

Ces cinq théories vont être présentées dans l'ordre chronologique de leur développement, mais on ne perdra pas de vue que l'émergence de l'une n'arrête pas le progrès et l'influence des autres. Ensemble, elles influencent simultanément la recherche d'aujourd'hui et lui donnent une richesse jamais égalée.

#### Le fonctionnalisme structurel

La société est conçue par les fonctionnalistes comme une structure bien intégrée d'éléments relativement stables. Chacun de ceux-ci remplit une fonction qui contribue à la stabilité du système, dont les membres partagent une communauté de valeurs.

Parsons, qui occupe une place déterminante parmi les tenants de cette théorie, étudie principalement les processus par lesquels l'école fait intérioriser par les élèves l'engagement et les capacités qui leur permettent de remplir le rôle qui leur est dévolu dans la vie adulte. Ainsi est produite la main-d'œuvre dont la société a besoin (fonctionnalisme technologique). L'école est ainsi conçue comme un instrument de développement économique et social : elle permet d'accroître le *capital humain*.

« De même que le capital physique se crée en transformant des matériaux en outils facilitant la production, de même le capital humain se crée en transformant des personnes de façon à leur faire acquérir des habiletés et des capacités qui leur permettent d'agir sous des formes nouvelles. » (Coleman, 1990, p. 304.)

Aux moins avantageés, on inculque le respect d'un système social qu'ils sont réputés incapables de gérer, ce rôle étant réservé à une élite.

On reproche au fonctionnalisme de s'attacher aux conséquences des phénomènes sociaux sans en chercher les causes profondes. Dire quelle est la fonction d'une partie ne permet pas de comprendre pourquoi il en est ainsi. En fait, le fonctionnalisme sous-estime l'influence des conflits et des idéologies, et exagère le rôle de la technologie.

Plus spécialement, les thèses « technofonctionnalistes » et la

théorie du capital humain ont été nuancées, sinon remises en question : l'élévation massive du niveau d'études et la réduction des inégalités devant l'éducation n'entraînent pas nécessairement une réduction des inégalités économiques.

#### La mathématique politico-sociale

Comme dans les autres sciences de l'homme, l'analyse quantitative domine la scène sociologique dans les années 60. Cette mathématisation s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs :

- les sciences prennent une rigueur jamais atteinte auparavant, grâce au progrès des connaissances fondamentales aidées par des moyens techniques de plus en plus perfectionnés et à un financement encouragé par la concurrence entre les grandes puissances politiques ;
- les sciences de l'homme veulent s'affirmer, notamment en réagissant contre une rhétorique qui se nourrit plus d'opinions et d'idéologie que de faits ;
- sous l'impulsion de grands statisticiens comme Fisher, le dogme de la manipulation d'une variable expérimentale unique — toujours illusoire en sciences de l'homme — s'écroule, grâce aux techniques d'analyse multivariée ;
- l'arrivée de l'ordinateur offre des possibilités de moins en moins limitées au traitement des données.

Ainsi s'explique l'efflorescence d'une recherche qui, fondée sur la corrélation, « explique », c'est-à-dire constate les relations entre des phénomènes, sans en chercher vraiment le pourquoi, c'est-à-dire les « comprendre ». Les facteurs sociaux prennent une importance considérable dans l'explication statistique des phénomènes observés.

A la même époque paraît le rapport révolutionnaire de Coleman *et al.* (1962) sur l'égalité des chances en éducation : selon les analyses corrélationnelles des auteurs, le système éducatif ne jouerait qu'un rôle mineur dans « l'explication » du rendement scolaire, par rapport à l'influence du statut socio-économique et socioculturel de la famille d'origine. Cette thèse sera nuancée par la suite. (En 1990, Coleman publiera son monu-

mental ouvrage sur les *Fondements de la théorie sociale*, qui peut être considéré comme un premier aboutissement historique d'une approche quantitative arrivée à sa maturité.)

En 1972 paraît l'étude quantitative de Jencks dont la conclusion est tout aussi défaitiste : dans une société essentiellement différenciatrice, il est illusoire de vouloir égaliser les conditions sociales en offrant une égalité des chances par l'éducation, car les inégalités ne se transmettent pas simplement : elles se reconstruisent continuellement.

En France, l'approche quantitative la plus avancée est représentée par Boudon qui, en 1971, publie sa *Mathématique sociologique* où il fait ressortir la puissance explicative de l'analyse des pistes causales. La contribution essentielle de Boudon à la sociologie de l'éducation est bien cernée par Forquin (1980, p. 85) :

« C'est un modèle "systémique" des processus de scolarisation et de stratification sociale correspondant au "type idéal" de la société industrielle libérale que propose Boudon. Ce modèle apporte une explication globale plausible d'un certain nombre de phénomènes statistiques (accès aux études, évolution des effectifs et de la composition sociale des populations scolaires, accès aux emplois et aux statuts) et de données sociologiques (concernant les mécanismes générateurs des inégalités). Ainsi, au prix de quelques hypothèses simples donnant lieu à quantification (concernant en particulier les probabilités de décision de scolarisation à chaque étape du cursus scolaire en fonction de la réussite scolaire et de l'appartenance sociale, le niveau d'études correspondant à la meilleure combinaison possible des coûts, des risques et des bénéfices escomptés ne pouvant pas être le même pour des groupes dont les possibilités économiques ne sont pas les mêmes — cf. aussi Eicher et Mingat, 1975 —, sans qu'il soit besoin de supposer des différences culturelles profondes entre classes sociales), on peut comprendre pourquoi l'inégalité des chances de scolarisation s'accroît très vite selon les degrés d'enseignement, et pourquoi la tendance à l'augmentation des taux de scolarisation (en valeurs absolues) par un accroissement plus rapide des effectifs issus des classes supérieures, en particulier aux niveaux scolaires les plus élevés (...). » Les ambiguïtés et les limites de la « démocratisation » ne manquent pas.

Parmi les grandes recherches quantitatives réalisées en France à partir des années 70 figurent les études longitudinales

du SIGES, destinées à fournir une vision d'ensemble sur la trajectoire scolaire de différentes cohortes d'élèves, et aussi les bilans Emploi/Formation publiés annuellement par l'INSEE (Institut national de la Statistique et des Etudes économiques) depuis 1977.

On sait le retentissement des études portant sur la relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur carrière scolaire. Elles mettent notamment en lumière le faible pourcentage d'élèves de la classe ouvrière qui accèdent aux études supérieures. L'importance accordée à cette relation se verra cependant réduite par la suite, la variable socio-économique étant maintenant considérée comme l'une parmi d'autres.

Au moment où la lutte pour l'égalité des droits civiques, dont l'égalité des chances devant l'éducation, battait son plein, l'observation de la liaison entre le statut socio-économique ou socioculturel et le rendement scolaire a suscité, d'une part, une intense réflexion sur la cause de ce phénomène et, d'autre part, des actions destinées à aider à surmonter ce qui est tenu pour *handicap* socioculturel.

L'explication du phénomène a été recherchée dans les différences de niveau d'aspiration, dans les systèmes de valeurs selon les classes sociales, dans les différences de climat éducatif familial, dans le langage. A ce dernier égard, la théorie de Bernstein (1975) est décisive. Elle montre combien le code élaboré, caractéristique de la bourgeoisie et utilisé par l'école, désavantage des élèves issus de milieux moins favorisés qui ne connaissent guère que le code restreint.

Après une flambée d'efforts dans les années 60 et 70 — en particulier au niveau préscolaire — pour compenser les « handicaps socioculturels », cette notion a été remise en question (Centre de Recherche de l'Education spécialisée et de l'Adaptation scolaire, CRESAS, 1970) et a cédé peu à peu le pas au concept de différence respectable, notamment par l'école.

« Nous mettons en question les thèses médicales ou psychologiques qui expliquent les difficultés scolaires par des inaptitudes, des déficiences ou des troubles individuels. Nous refusons d'attribuer les échecs des enfants des classes populaires à un handicap socioculturel, intellectuel ou linguistique, comme le faisaient de nouvelles thèses venues des pays anglo-saxons (...). Toutes ces thèses cherchaient l'explication du côté de l'enfant.

« Le CRESAS s'orienta (...) vers l'analyse des *médiations* — rôle, en particulier, du fonctionnement de l'école dans la genèse des échecs scolaires —, vers des *recherches-action* visant à créer, avec les maîtres, les *conditions* pour que tous les enfants puissent apprendre. » (Vial, 1990, p. 17.)

L'approche quantitative a objectivé l'existence de nombreux phénomènes et de leurs relations avec les effets de la scolarité. Elle a, en particulier, ouvert la voie au pilotage des systèmes d'enseignement, établissant, entre autres, dans quelle mesure les objectifs qui leur sont assignés par le groupe social sont effectivement atteints, globalement et par les différents sous-groupes de la population, ce qui permet d'établir les biais. Par la même occasion, le principe de la responsabilité en matière d'enseignement a commencé à faire son chemin. Dans des pays de plus en plus nombreux, tous les membres de la communauté éducative sont annuellement informés du rendement de l'enseignement, acte démocratique important. Un pas de plus est franchi par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) qui met progressivement sur pied, pour l'ensemble de ses Etats membres, un système annuel d'indicateurs relatifs aux cursus scolaires, aux produits, aux établissements, aux coûts et au domaine affectif (attitudes).

On apprécie la rigueur de l'approche quantitative, mais on lui reproche une certaine faiblesse théorique, notamment la confusion, dans des agrégats de variables, de phénomènes qui, s'ils étaient analysés finement de façon individuelle, auraient une signification importante.

#### La sociologie interprétative

Dès la fin des années 60, les sciences de l'homme réagissent contre une approche trop quantitative dont les indices statistiques globaux dissimulent d'importants phénomènes plus particuliers : on reproche à cette approche une mise en relation mécanique des *entrées* et des *sorties*, en laissant dans la *boîte noire* le pourquoi des corrélations découvertes. De *l'expliquer*, on veut alors passer au *comprendre*, comprendre ce qui se passe dans la boîte noire.

Ainsi se dessine la *nouvelle sociologie de l'éducation* ou *sociologie du*

*curriculum* qui se développe en Grande-Bretagne. Presque en même temps, un *mouvement ethnométhodologique* s'engage avec force aux Etats-Unis. Il entend tenir compte des « réalités profondes » des processus cognitifs et affectifs (dont les représentations) qui déterminent les comportements sociaux.

#### *La sociologie du curriculum*

Elle est ainsi appelée parce ce qu'elle repose sur l'hypothèse que l'analyse de l'organisation des savoirs au sein du curriculum apparent ou caché (qui transmet le mieux les modèles culturels) permet de comprendre le fonctionnement et les enjeux sociaux de l'éducation.

L'idée centrale est « que la connaissance est une construction sociale et hiérarchisée, jouant un rôle clé dans les rapports de pouvoir en participant au maintien du pouvoir des groupes dominants » (Van Haecht, 1990, p. 82). C'est le curriculum qui marque les connaissances reconnues comme valables. Les classes sociales dominantes font ce tri. La dénonciation de ce biais se produit au moment où s'enflamme la lutte pour l'égalité des chances qui deviendra revendication du droit à la différence, à la réussite.

Le père de cette orientation sociologique est Young (1971), de tendance marxiste.

La sociologie des curriculums a le mérite d'avoir bien mis en lumière les déterminations sociales des savoirs, de leur organisation, de leur transmission. Elle a attiré l'attention sur les enseignants et autres catégories d'experts, et sur les élèves. Elle a trouvé un terrain de réflexion propice, dans le débat entre égalitaristes et élitistes à propos de la création des écoles polyvalentes. Dans le même élan, la conception traditionnelle des disciplines d'enseignement a été remise en cause ; l'interdisciplinarité est devenue un thème favori.

#### *L'approche ethnométhodologique*

A la même époque, l'approche ethnographique se propage aux Etats-Unis, sous l'impulsion de Garfinkel ; elle explosera en France dans les années 80.

Cette approche constitue « une rupture d'avec le schéma

durkheimien d'une conscience collective s'imposant à l'homme comme un moule » (Mollo-Bouvier, 1986, p. 67). On considère maintenant *l'éducation comme un champ d'interaction* entre les générations, entre l'homme et ses différents milieux de vie.

Ainsi, dans le contexte scolaire, il importe de découvrir quel *sens* chaque membre d'un groupe donne à la situation, et d'observer comment les différentes perceptions s'influencent mutuellement. Dans cette perspective, les facteurs culturels revêtent beaucoup d'importance et le subjectif est reconnu comme déterminant : qu'est la « réalité » pour chacun des participants dans une situation donnée ?

La réponse à pareille question ne peut être trouvée que par une immersion profonde dans la situation. Ainsi s'explique en partie l'intérêt croissant pour la recherche impliquée, la recherche-action. On espère ainsi mieux comprendre comment, par exemple, les inégalités se créent, au lieu de se borner à en constater l'existence à un moment donné.

Concrètement, une leçon ou une autre activité éducative, une classe, un établissement, une communauté ou une zone éducative particulière deviennent objets de recherche. Les rôles, les fonctions, les perceptions de chacun des acteurs sont observés et analysés, de même que la « culture » propre qui se développe et règne dans ces entités, avec ses règles, ses lois, son langage, ses significations attribuées.

La *communauté*, entité particulière qui se distingue de la société globale, peut être un village, un quartier, ou un sous-ensemble de celui-ci. L'instauration des Zones d'Education Prioritaires (ZEP) en 1981, selon un modèle déjà éprouvé en Grande-Bretagne, implique la reconnaissance institutionnelle du rôle de la communauté. On essaie d'associer de plus en plus étroitement au processus éducatif les parents et les autres membres concernés de la communauté.

Une classe peut être considérée comme un microcosme original (Sirota, 1987, 1988), que l'on étudie au quotidien. Perrenoud (1984) y identifie les mécanismes qui transforment les différences interindividuelles en inégalités. Plusieurs recherches d'Isambert-Jamati et des membres de son groupe s'inscrivent dans la même problématique générale. Deux pôles apparaissent nettement : la manière de faire la classe et l'apprentissage du « métier d'élève », c'est-à-dire des stratégies qu'il faut appren-



dre pour répondre aux exigences et aux règles de la vie scolaire (Sirota).

Derouet (1987) illustre bien la recherche sociologique sur les établissements scolaires ; on y étudie les règles particulières, les rituels, le jeu des statuts et des rôles, le climat... qui les caractérisent. On perçoit beaucoup mieux l'influence spécifique des établissements selon leur qualité, leur ouverture à l'innovation (voir aussi l'étude pionnière de Paty sur douze collèges en France, 1980). « L'établissement dispose d'une identité qui s'approprie les éléments qu'on lui injecte de l'extérieur, les retravaille, les reformule par une sorte de métabolisme qui reste à définir » (Derouet, 1987, p. 88).

Les apports de la sociologie interprétative sont considérables, principalement par les prises de conscience qu'elle a suscitées. Mais les faiblesses fréquentes de cette approche ne peuvent être ignorées :

- pointillisme et mise sur un même pied des observations accumulées. On finit par se trouver devant une masse de détails difficiles à structurer, à hiérarchiser ;
- la représentativité des observations n'est pas établie et les critères de sélection inévitable (on ne peut tout voir) ne sont pas explicités ;
- l'observation microscopique tend à faire abstraction des facteurs macroscopiques. On tend à perdre de vue les enjeux globaux ;
- plus spécialement, une situation particulière est souvent considérée sans tenir compte des contextes structurels plus larges dans lesquels elle s'insère.

Comme dans la recherche en éducation en général, où l'approche qualitative trouve peu à peu sa rigueur méthodologique (voir, par exemple, Huberman et Miles, 1984), la sociologie interprétative s'est disciplinée sous l'impulsion de chercheurs comme Cicourel (1974) et Mehan (1979) qui préconisent notamment :

- que les données puissent être contrôlées par des chercheurs qui ne les ont pas collectées ;
- que le recueil des observations soit aussi exhaustif que possible (par exemple, en filmant en continu) ;
- que les interactions soient systématiquement analysées.

**La théorie de la reproduction sociale**

La sociologie française a contribué de façon majeure au développement de cette théorie, préfigurée par l'analyse durkheimienne du rôle social du formalisme pédagogique. Est qualifiée de formaliste la conception selon laquelle la formation intellectuelle doit essentiellement consister en un entraînement des facultés, indépendamment des contenus auxquelles elles s'appliquent, en fréquentation des « grands livres » porteurs d'idées éternelles, en culture de la forme : élégance (codifiée) des comportements, en particulier, de l'expression orale ou écrite, bref en ce qui n'est pas lié aux réalités quotidiennes et aux problèmes matériels. Une telle culture est l'apanage des classes sociales dominantes — et qui entendent le rester ; elles jouissent de loisirs, tandis que le travail manuel, la résolution des problèmes contingents sont le lot des classes sociales inférieures.

Quand l'organisation scolaire se met en place, la dualité enseignement général - enseignement professionnel correspond au dualisme formalisme - réalisme. La reproduction des statuts sociaux est ainsi assurée.

Althusser (1976) ne dit au fond rien de très différent en observant que l'école fonctionne de façon à éjecter « en route » des parties définies de la population des élèves. Les futurs ouvriers d'abord, les techniciens, les employés, les petits bourgeois ensuite, et finalement ceux qui exerceront le pouvoir, chacun de ces groupes se voit inculquer une idéologie conforme au rôle qui lui est assigné dans la société. Ainsi se reproduisent les relations exploités - exploités.

La parenté avec la thèse de Bourdieu est nette. Pour lui, comme pour Passeron, Baudelot, Establet, l'école est un système de classement des individus perpétuant la division de la société en classes et contribuant ainsi au maintien des inégalités.

Baudelot et Establet (1971) prennent une position marxiste en distinguant le réseau scolaire primaire - professionnel vers lequel l'échec scolaire (consciemment ou inconsciemment organisé) conduit les enfants du prolétariat, et le réseau secondaire - supérieur « où les enfants de la bourgeoisie apprennent à devenir les "interprètes actifs" de l'idéologie dominante en vue de maintenir la domination de leur classe sociale » (Forquin, 1980, p. 81).

Bourdieu et Passeron (1970) se sont, eux, plus directement intéressés aux mécanismes de la différenciation éducationnelle. Avant eux, les inégalités de la réussite scolaire étaient, on l'a vu, principalement expliquées par des facteurs culturels et motivationnels. Forquin (1980, p. 82) souligne que l'inégalité naît, selon cette conception, du fait que l'enseignement traite de la même façon des élèves qui sont inégalement armés devant la culture scolaire. Bourdieu et son école affinent l'explication en démontant le mécanisme qui donne à cette injustice une apparence d'équité :

« Une condition supplémentaire est nécessaire cependant pour que joue ce mécanisme de conversion des inégalités culturelles en inégalités scolaires : qu'il soit méconnu comme tel. C'est "l'idéologie du don" qui assure cette transmutation des apparences en faisant percevoir comme des inégalités naturelles entre individus ce qui en fait le produit d'une différenciation sociale. "Ainsi peut s'organiser" dans l'illusion générale de l'équité et de l'universalité la fonction scolaire de reproduction culturelle et de conservation sociale. » (Forquin, 1980, p. 82-83.)

Bien qu'elles se soient vérifiées largement, ces théories sont cependant formulées de façon trop absolue. D'une part, elles tendent à négliger des discriminations sociales préalables à l'acte éducatif. Or il est clair que des inégalités précèdent l'école, qui les reconnaît et les marque (Coulon, 1988, p. 70). D'autre part, elles semblent poser implicitement que tous les individus admettent sans réagir l'ordonnance sociale préétablie. Mais les exemples de contestations, de rejets de l'ordre établi ne manquent pas. En témoignent notamment la longue lutte contre la dichotomie enseignement général - enseignement technique, enseignement littéraire - enseignement scientifique, ou encore des phénomènes plus ponctuels comme la révolution estudiantine de Mai 68.

#### La théorie critique

L'apport sans doute le plus décisif de la théorie critique, c'est d'avoir compris que l'école ne reproduit pas simplement les inégalités sociales observables dans le monde adulte, mais qu'elle

en crée aussi. A cet égard *La fabrication de l'excellence scolaire* de Perrenoud (1984) revêt une importance majeure, car, sans contester les mécanismes de reproduction, il y est montré que l'école joue aussi un rôle décisif en créant elle-même des inégalités par ses choix curriculaires et ses pratiques d'évaluation. N'a-t-elle pas le pouvoir d'affirmer que tel élève est excellent, et de faire en sorte qu'il soit traité comme tel par la société ?

« ... les organisations ont le *pouvoir de construire une représentation de la réalité et de l'imposer à leurs membres et à leurs usagers comme la définition légitime de la réalité*. A aucun moment, le jugement de l'école ne se donne comme un point de vue sur l'élève parmi d'autres possibles. Dans le champ couvert par les normes d'excellence, l'école prétend attribuer à chacun son *vrai* niveau d'excellence et fonder sur cette évaluation une décision sans appel. Le pouvoir de l'organisation scolaire, qu'elle tient évidemment du système politique, est de faire d'un enfant qui se trompe dans ses soustractions, n'accorde pas le verbe avec le sujet ou ne maîtrise pas le passé simple, un « mauvais élève » (p. 17).

Perrenoud propose en fait une relecture plus complète du modèle de la reproduction : l'école produit bien des hiérarchies sociales, mais les élèves sont loin de rester totalement passifs dans ce processus. Ils choisissent (plus ou moins librement, il est vrai) leur type d'études et leurs cours selon les capacités qu'ils estiment posséder, et deviennent ainsi des agents partiellement actifs de leur position sociale.

Avec Van Haecht (1990), on peut penser que, grâce aux travaux de Perrenoud, la sociologie de l'éducation trouve son objet propre dans les années 80 : l'étude sociologique des pratiques pédagogiques, du fonctionnement des établissements et de la socialisation des élèves.

### **Conclusion**

La richesse des apports de la sociologie de l'éducation est considérable. Les différentes théories évoquées se complètent mutuellement en apportant chacune leur éclairage particulier. Comme dans les autres sciences de l'homme, on attend une

théorie intégrative qui opère profondément la jonction entre les niveaux macroscopique et microscopique, de même que l'on voit de mieux en mieux se dessiner la complémentarité entre le fonctionnalisme empirique privilégiant l'approche quantitative et la théorisation qualitative.

Combiner simplement les études microscopiques et macroscopiques ne semble cependant pas suffisant. « On voit mal comment le simple croisement de connaissances construites dans des espaces épistémologiques aussi différents pourrait être fécond » (Derouet, 1991).

Van Haecht (1990) s'attache spécialement au concept de compétences, parce que celles « que les individus mettent en œuvre en situation sont tout aussi générales, tout aussi politiques que celles qui soutiennent les raisonnements globaux et les lois nationales ».

Dans cette perspective, deux aspects sont fondamentaux. D'une part, la construction du sens. Pour le *constructivisme*, dont les racines sont anglo-saxonnes, et pour lequel Van Haecht opte résolument, le nœud est épistémologique : « ... ce que nous désignons comme réalité (...) constitue "une interprétation construite par et à travers la communication" » (p. 79). Comme les autres, les réalités sociales ne sont pas objectives, « mais ne sont en fait que les conséquences de la manière dont nous *recherchons* la réalité » (Watzlawick, 1988).

Et Van Haecht écrit (p. 102) : « La signification sociale des objets résulte du sens qui lui est conféré au cours de l'interaction et l'ensemble des significations sociales est l'objet d'une permanente renégociation au fil du temps, à la mesure même de la créativité reconnue aux acteurs sociaux. »

Dans l'école, qui a pour mission de transmettre les savoirs, il importe de clarifier les compétences des acteurs, de rendre compte de leur rationalité.

D'autre part, le concept de compétence ne peut pas être enfermé dans les situations, comme le fait l'ethnométhodologie (dont l'intérêt n'est pas contesté) ; il doit être déployé dans toute son historicité. Il faut pouvoir aller du particulier au général, tout en faisant aussi place à la philosophie politique.

En ce qui concerne l'histoire, « il ne s'agit pas de retracer les développements singuliers et chronologiques, mais de mettre des

théories sociologiques à l'épreuve des faits historiques. Cette mise à l'épreuve « nécessite surtout une reconstitution toujours partielle des rapports entre école et société » (Petitat, 1987, p. 14 ; cité par Van Haecht).

### Bibliographie

- Althusser L., Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat : sur la reproduction des conditions de la production (1970), repris dans L. Althusser, *Positions (1964-1975)*, Paris, Editions Sociales, 1976.
- Baudelot C. et Establet R., *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.
- Berger P. et Luckman T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.
- Bernstein B., *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, 1975.
- Boudon R., *Mathématiques en sociologie*, Paris, PUF, 1971.
- Boudon R., *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin, 1973.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Bowles S. et Gintis H., *Schooling in capitalist America : Educational reform and the contradiction of economic life*, New York, Basic Books, 1976.
- Chauveau G. et Duro-Courderesses L. (éd.), *Ecoles et quartiers*, Paris, L'Harmattan-INRP, 1989.
- Cherkaoui M., *Les changements du système éducatif en France*, Paris, PUF, 1982.
- Cherkaoui M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1986.
- Cicourel A. V. et al., *Language use and school performance*, New York, Academic Press, 1974.
- Clausse A., *La relativité éducationnelle*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1975.
- Coleman J. M. et al., *Equality of educational opportunity*, Washington, US Government Printing Office, 1966.
- Coleman J. M., *Foundations of social theory*, Cambridge, Harvard University Press, 1990.
- Coulon A., Ethnométhodologie et éducation, *Revue française de Pédagogie*, 1988, 82, 65-101.
- CRESAS, *Le handicap socioculturel en question*, Paris, ESF, 1978.
- Cunha-Neves A., Eidelman J. et Zagefka P., Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France : 1975-1983, *Revue française de Pédagogie*, 1983, 65, 55-69.
- Dannequin C. et al., Le concept de handicap linguistique, *Cahiers du CRESAS*, 1975, 12, 1-46.
- De Landsheere G. (éd.), *Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socioculturels affectant les enfants de 0 à 7-8 ans*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation nationale, 1973.
- De Landsheere G. et Postlethwaite T. N., *Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays*, Paris, Institut pédagogique national, 1969.
- Derouet J.-L., L'approche ethnographique, *Revue française de Pédagogie*, 1987.
- Derouet J.-L., Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs..., *Revue française de Pédagogie*, 1991, 95, 65-66.
- Durkheim E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922 (réédité en 1985).
- Durkheim E. et Halbwachs, *L'évolution pédagogique en France (1895)*, Paris, PUF, 1969.

toriques. Cette  
stitution toujours  
(Petitat, 1987,

la reproduction des  
asser, *Positions* (1964-

aspero, 1971.

, Méridiens Klinck-

, 1975.

Minuit, 1970.

*reform and the contra-*

Paris, L'Harmattan-

PUF, 1982.

», 1986.

rk, Academic Press,

Labor, 1975.

on, US Government

d University Press,

*Pédagogie*, 1988, 82,

cherche en sociologie

*ogie*, 1983, 65, 55-69.

s du CRESAS, 1975,

compensation des han-

Ministère de l'Édu-

ment des mathématiques

*dagogie*, 1987.

alité des acteurs...,

(1985).

5), Paris, PUF, 1969.

Forquin J.-C., La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations depuis 1965, *Revue française de Pédagogie*, 1979, 48, 90-100 ; 1979, 49, 87-100 ; 1980, 51, 77-92.

Forquin J.-C., *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

Forquin J.-C., L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1985, 5, 31-63.

Garfinkel H., *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New York.

Giddens A., *La constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.

Gras A., *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux* (préface de H. Janne), Paris, Larousse, 1971.

Huberman A. M. et Miles M. B., *Innovations up close. How school improvement works*, New York, Plenum Press, 1984.

Isambert-Jamati V., *Crise de la société, crise de l'éducation : sociologie de l'enseignement secondaire français*, Paris, PUF, 1970.

Isambert-Jamati V., *Analyse historique de la notion d'orientation dans l'enseignement secondaire*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1973.

Isambert-Jamati V., *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leur réforme*, Paris, Editions universitaires, 1990.

Jalade L. A., Niveau d'instruction et salaires, *Revue française de Pédagogie*, 1972, 21, 40-66.

Jencks C., *L'inégalité. Influence familiale et école aux Etats-Unis*, Paris, PUF, 1979.

Jencks C. et Bane M. J., L'école n'est pas responsable des inégalités sociales et elle ne les change pas (1972), in A. Gras, *o.c.*, 1974.

Marjoribanks K., Sociology of education, in T. Husén et T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 4680-4700.

Mehan H., *Learning lesson. Social organization in the classroom*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1979.

Mollo-Bouvier C., *La sélection implicite à l'école*, Paris, PUF, 1986.

OCDE, *L'éducation, l'égalité et les chances dans la vie*, Paris, OCDE, 1975.

Parsons T., A revised analytical approach to the theory of social stratification, in R. Bendix et S. M. Lipset (eds), *Class, status and power*, 1953 ; trad. : *Eléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, 1955.

Parsons T., La classe en tant que système social, in A. Gras, *o.c.*, 57-67.

Paty D., *Douze collèges en France*, Paris, La Documentation française, 1980.

Perrenoud P., *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984.

Perrenoud P. et Montandon C. (éd.), *Qui maîtrise l'école ?*, Lausanne, Réalités sociales, 1988.

Petit A., *Production de l'école, production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1982.

Petit A., Entre histoire et sociologie, une perspective constructiviste appliquée à l'émergence des collèges et de la bourgeoisie, *Revue française de Pédagogie*, 1987, 78, 21-29.

Prost A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

Sirota R., La classe, un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ?, *Revue française de Pédagogie*, 1987, 80, 69-84.

Sirota R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.

- Snyders G., *Ecole, classe et lutte des classes*, Paris, PUF, 1982.
- Van Haecht A., *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1990.
- Vial M., *Les enfants anormaux à l'école*, Paris, A. Colin, 1990.
- Vial M. et Stambak M., Le handicap intellectuel en question, in CRESAS, *Le handicap intellectuel en question*, Paris, ESF, 1978.
- Watzlawick P., *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, 1988.
- Young M., *Knowledge and Control*, Londres, Collier Macmillan, 1971.

le  
les  
op  
p.  
lis  
  
gé  
in  
tu  
de  
al  
  
ve  
so



---

## Chapitre V - La planification de l'éducation

---

### **Définition**

La planification de l'éducation a pour objectif de rationaliser le processus de développement de l'enseignement en réduisant les risques de gaspillage et en favorisant le réexamen régulier des options et des finalités des systèmes (Le Thanh Khoi, 1981, p. 49). Il s'agit de prévoir dans le temps et dans l'espace la réalisation d'objectifs éducatifs que l'on a décidé de poursuivre.

Le choix des buts poursuivis peut soit procéder d'une option générale — par exemple, alphabétiser pour donner à chacun un instrument de libération —, soit répondre à une carence ponctuelle — par exemple, la décision prise par la France, en 1990, de doubler au plus tôt le nombre de ses ingénieurs, afin de pouvoir aborder le XXI<sup>e</sup> siècle dans des conditions économiques favorables.

De façon plus générale, planifier l'éducation, c'est en concevoir l'évolution de façon à répondre au mieux aux besoins de la société globale et de chaque citoyen en particulier.

### **Evolution**

Même dans les temps anciens, toute organisation systématique de l'éducation ou de la formation a impliqué un certain plan. Le début de la planification de l'éducation à grande échelle remonte cependant à un passé récent, lorsque l'instruc-

tion s'est généralisée, puis est devenue obligatoire, c'est-à-dire à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>.

Dans les pays capitalistes, la planification est longtemps restée assez floue, même si le souci de répondre aux besoins croissants de l'économie n'était pas étranger à certaines décisions, spécialement en matière de formation professionnelle et technique. Rares sont cependant les cas où une analyse systématique et précise des besoins déterminait le plan.

Après la Seconde Guerre mondiale, la nécessité de reconstruire l'économie des pays dévastés, l'accélération du progrès de la science et des techniques, les transformations culturelles profondes ont rendu indispensables de vastes réformes des systèmes éducatifs : la nécessité de les planifier s'est imposée.

La situation a différé nettement dans les pays communistes, en Russie d'abord, après la révolution d'octobre 1917, puis plus tard en Chine et en Europe centrale. Ces pays ont vécu au rythme de plans économiques impératifs que l'éducation avait pour mission de servir au plus juste. La planification rigide et étroite, répondant à cette exigence, s'est finalement soldée par un échec à bien des égards.

L'accession à l'indépendance des anciennes colonies donna à la planification de l'éducation une orientation nouvelle. Des pays peu développés et pauvres en capital humain ont dû adopter des plans à court et à moyen terme pour se construire et prendre le plus tôt possible la place qui leur revient dans le monde. Ils furent aidés en cela par les grandes organisations internationales gouvernementales, à commencer par l'Unesco et la Banque mondiale. Ce sont elles qui, soutenues par la France et la Fondation Ford, suscitèrent la création de l'*Institut International de Planification de l'Éducation* (IIPÉ) à Paris, en 1964. Il a immédiatement joué un rôle majeur, tant grâce à ses études théoriques, que par ses travaux sur le terrain et ses activités de formation.

### **Typologie**

Weiler (1985, p. 1978) distingue cinq modèles de planification.

#### **Le modèle d'extrapolation éducative**

Exemple : si l'on souhaite qu'au terme de l'enseignement secondaire long, tous les élèves possèdent une connaissance active de l'anglais parlé, il est nécessaire de prévoir l'engagement d'un nombre suffisant de professeurs qualifiés, d'élaborer un programme d'apprentissage adéquat, de prévoir l'élaboration de manuels adaptés, l'acquisition de matériels, etc.

#### **Le modèle de projection démographique**

Exemple : en période d'explosion démographique, il importe de prévoir en temps utile l'expansion du système scolaire.

#### **Le modèle de main-d'œuvre**

Etant donné des objectifs économiques, on s'interroge sur la qualité et la quantité de la main-d'œuvre nécessaire pour les atteindre et l'on organise l'enseignement en conséquence.

#### **Le modèle de l'investissement**

En augmentant de façon planifiée la qualité de l'éducation et le nombre de ses bénéficiaires, on accroît le capital humain et enrichit ainsi la communauté.

#### **Le modèle de la demande sociale**

Il s'agit d'une planification conçue soit pour atteindre de grands objectifs sociaux (comme l'égalité des chances), soit pour permettre, idéalement à chacun, de s'éduquer en fonction de ses intérêts personnels et de ses valeurs, indépendamment du bénéfice économique direct qu'il peut retirer de sa formation.

Au-delà de ces modèles, la planification, qui fut d'abord essentiellement quantitative, n'a pas totalement abandonné cette approche, mais elle réserve une place croissante au qualitatif.

### **Evolution conceptuelle récente**

Ross et Mählck (1990, p. 7 sq.) jalonnent l'évolution de la planification, depuis 1960, de la façon suivante :

#### **La période confortable : planification pour l'expansion**

Elle concerne non seulement les pays en développement qui cherchaient à généraliser l'enseignement élémentaire, mais aussi les pays industrialisés qui ont pu conduire une partie de plus en plus importante des groupes d'âge jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire long et au-delà, tout en s'efforçant d'assurer effectivement l'égalité des chances.

Il appartenait au planificateur de prévoir les besoins en personnel, en bâtiments et en équipements, sans trop se demander si ces accroissements susciteraient réellement un progrès des apprentissages, des « produits » de l'éducation. C'est la période de l'argent facile, des *golden sixties*.

#### **La perte d'innocence : des résultats de recherche interpellent la planification**

La thèse du rapport Coleman a déjà été évoquée : le milieu familial déterminerait bien plus le rendement scolaire que tous les investissements dans le système éducatif !

Cette révision d'idées reçues, couplée avec les recherches sur la productivité des systèmes d'enseignement a donné une dimension nouvelle à la planification : l'incitation à apporter la preuve de l'efficacité des mesures prises.

#### **Les temps difficiles**

Avec les années 70, l'exigence de la preuve d'efficacité s'accroît et l'on assiste simultanément à une décentralisation des pouvoirs. Planifier centralement devient de moins en moins possible dans les pays industrialisés.

On exige que les décisions soient fondées sur de solides données de recherche, et non plus sur des opinions.

### **Une mission nouvelle pour la planification**

La crise économique des années 80 et l'endettement tragique des pays en développement obligent les planificateurs à ne plus proposer des dépenses que s'ils peuvent garantir qu'elles entraîneront une augmentation significative des rendements scolaires et du nombre d'élèves réussissant leurs études.

En d'autres termes, le planificateur ne peut plus être un théoricien qui gomme de son raisonnement des dimensions sociales, culturelles, financières et humaines : on attend de lui un grand réalisme. Il doit pouvoir s'appuyer sur un système d'information précis et de haut niveau, relatif à ce que les élèves apprennent effectivement (pilotage des systèmes scolaires). Un dialogue permanent s'impose entre ceux qui produisent cette information, les planificateurs et les décideurs.

### **La carte scolaire**

Concrétisant la planification quantitative, elle en est l'instrument privilégié, qu'il s'agisse de généraliser l'enseignement, de rationaliser un réseau d'écoles ou d'assurer à toutes des bâtiments et les équipements nécessaires à un moment donné (Hallak, 1976).

Quelle que soit sa raison d'être, une carte scolaire s'élabore selon certaines étapes et des principes communs : mise en place d'une organisation administrative respectant les principes de la hiérarchisation et de la spécialisation, différenciation entre zones rurales et urbaines, distinction entre services techniques et politiques.

Autre règle pratique, surtout si la carte est dressée pour la première fois : commencer par un exercice pilote au cours duquel le personnel concerné se familiarise avec la méthode de travail et avec les problèmes qui surgissent sur le terrain. Ce n'est qu'après cette préparation qu'un calendrier peut être adopté avec quelque sécurité.

Comme le montre bien Hallak, l'un des avantages de l'élaboration d'une carte scolaire est la nécessité de faire un diagnostic de la situation éducative : déséquilibres éventuels entre

régions rurales et urbaines, évolution de la demande d'éducation (par exemple, revendication d'une décentralisation des universités), changements d'objectifs (par exemple, souhaiter conduire 80 % du groupe d'âge au niveau du baccalauréat), etc.

Tout comme la planification en général, la carte scolaire peut être dressée soit de façon autoritaire, soit d'une manière plus démocratique, associant le maximum de membres de la communauté éducative à la prise des options.

### **Planifier la qualité**

La qualité de l'éducation se définit comme la pertinence des contenus et des modalités de la formation par rapport aux besoins (Coombs, 1980). « Planifier la qualité de l'éducation en prenant des décisions fondées exige l'accès à des informations précises et actuelles établissant la relation entre les ressources investies dans l'éducation, les conditions et les processus d'enseignement et d'apprentissage, et l'existence d'indicateurs valides relatifs aux connaissances, aux habiletés et aux valeurs acquises par les élèves » (Ross et Mählick, 1990, p. 3). On distingue deux dimensions dans les changements qualitatifs : le changement dans la salle de classe (ce qu'on y enseigne et comment) et le changement dans les flux d'élèves (qui reçoit l'enseignement et où).

La sanction ultime de la planification qualitative est donc le bénéfice qu'en retirent les étudiants.

### **Critiques**

Malgré d'insignes services qu'elle a rendus, la planification de l'éducation continue à faire l'objet de critiques sévères. Les plus fréquentes sont :

- beaucoup de plans sont encore élaborés de façon autoritaire, soit par des cabinets ministériels, soit par des techniciens, sans tenir compte des aspirations et des avis de la base ;

— b  
— b  
c  
e  
— u  
r  
c

#### **Bibli**

Beeby  
of  
Coler  
H  
Coor  
De L  
de  
Hall  
1  
Hall  
p  
Le T  
Levi  
Lock  
r  
Ross  
d  
Wei  
We  
We  
We

- beaucoup de plans restent des vues de l'esprit ;
- bien des facteurs éducatifs relèvent du domaine affectif et celui-ci se prête difficilement à une planification rigoureuse et rationnelle ;
- une planification n'est pratiquement jamais neutre. Elle n'échappe pas à l'influence des idéologies, de la politique et des forces économiques.

#### Bibliographie

- Beeby C. E., Educational quality in practice, in C. E. Beeby (ed.), *Qualitative aspects of educational planning*, Paris, Unesco-IIEP, 1969.
- Coleman J. S. et al., *Equality of educational opportunity*, Washington, Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- Coombs P., *Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?*, Paris, Unesco, 1980, 2<sup>e</sup> éd.
- De Landsheere G. et Postlethwaite T. N., *Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays*, Paris, Institut pédagogique national, 1969.
- Hallak J., *Rôle et méthodologie de la carte scolaire*, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor, 1976.
- Hallak J., *Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, IIEP et L'Harmattan, 1990.
- Le Thanh Khoi, *L'éducation comparée*, Paris, A. Colin, 1981.
- Levin H. M., *Cost-effectiveness : A primer*, Beverly Hills, Sage, 1983.
- Lockheed M. E. et Verspoor A., *Improving primary education in developing countries : A review of policy options*, Washington, The World Bank, 1989.
- Ross K. N. et Mählick L. (eds), *Planning the quality of education. The collection and use of data for informed decision-making*, Paris, Unesco, International Institute for Educational Planning ; Oxford, Pergamon, 1990.
- Weiler H., Vers une économie politique de la planification de l'éducation, *Perspectives*, Unesco, 1978, 8, 4, 271-292.
- Weiler H., L'économie politique de l'éducation et du développement, *Perspectives*, 1984, 52, 4, 501-512.
- Weiler H., Planning education : an overview, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 3923-3927.
- Woodhall M., *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation*, Paris, Unesco, 1970.

---

## Chapitre VI - L'économie de l'éducation

---

### **Définition**

« L'économie de l'éducation a pour principal objet d'étudier comment l'éducation positionne l'individu sur le marché du travail et augmente la capacité de production de l'économie. Il s'agit, en particulier, de déterminer la relation entre des salaires maintenus compétitifs, les décisions prises par ou pour l'individu à propos de sa scolarité et les effets globaux de ces décisions sur l'économie » (Carnoy, 1985, p. 3964).

Les économistes se soucient aussi de la satisfaction des besoins. L'économie de l'éducation retient trois variables principales qui conditionnent le bien-être (Van Haecht, 1991, p. 19) : « Le revenu national, l'équité distributive (un système qui ne maximiserait pas l'égalité des chances serait à la fois injuste socialement parlant et un gaspillage économiquement parlant), et l'emploi. L'éducation est censée affecter chacune de ces variables. »

Outre cet aspect descriptif, l'économie de l'éducation joue aussi un rôle normatif en cherchant les moyens de rationaliser les choix en matière d'offre d'éducation et la gestion des ressources allouées. A cette fin, elle s'efforce, en particulier, d'éclairer les décisions d'arbitrage entre les objectifs d'efficacité et d'équité, de quantité et de qualité, ou encore entre les différents modes de financement.

L'un des problèmes centraux est évidemment de déterminer les coûts. Ils sont soit directs (salaire du personnel enseignant, bâtiments, équipements, frais de fonctionnement...), soit indi-



rects (temps investi dans l'éducation et manque à gagner correspondant, coût des retards et des abandons scolaires, réduction du chômage par la prolongation des études...). Hanhar (1983) relève, en outre, d'une part, que le système éducatif consomme une partie de sa production puisque certains formés deviennent formateurs et que, d'autre part, les apprentissages doivent être de plus en plus souvent actualisés par des recyclages ou d'autres moyens ; autrement dit, le produit même doit être renouvelé.

Tout ce qui précède relève de l'*approche macro-économique*. L'*approche micro-économique* se focalise, elle, sur l'efficacité interne des systèmes d'éducation, par la mise en relation des coûts et des résultats obtenus. Elle se demande aussi qui paie l'éducation et qui profite de son action. Aide-t-elle, notamment, les pays les moins favorisés à se développer ?

### ***Théories et problèmes***

Nous remercions J.-C. Eicher qui a mis à notre disposition le texte encore inédit du chapitre « Economie de l'éducation », destiné à l'« Encyclopédie économique » éditée par Greffe, Mairesse et Reiffers (1990). Ce texte est la référence principale de notre exposé.

#### **Le capital humain**

Eicher (1990) rappelle qu'en 1776, Adam Smith écrivait déjà que « l'homme qui a été éduqué grâce à une dépense importante de travail et de temps » doit pouvoir fournir un travail « qui pourra lui rembourser le coût de sa formation avec au moins les profits ordinaires d'un capital de même valeur ». Il faudra pourtant attendre la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle pour que l'économie de l'éducation prenne son véritable élan.

L'éducation — qui interagit avec le patrimoine génétique de l'individu —, est considérée comme un investissement dans l'homme ; ainsi se constitue un *capital humain* dont il importe de tenir compte à côté du capital matériel.

Quant au modèle de la *demande d'éducation*, il repose sur l'idée

que chaque individu continue des études « tant que leur taux de rendement reste supérieur à celui d'investissements alternatifs ». Ce modèle, constate Eicher, correspond à un système méritocratique : les mieux doués font les études les plus longues et les plus difficiles, et constituent ainsi leur *capital humain* en un minimum de temps. On objecte, toutefois, que des individus possédant le même niveau de formation, peuvent réaliser des gains très différents, notamment en raison des caractéristiques des entreprises, de la localisation géographique, de l'origine familiale qui, par la voie des relations sociales, ouvrent à certains des portes qui restent fermées pour d'autres.

Eicher conclut que, malgré ces objections et d'autres, la théorie du capital humain garde une bonne validité, mais est nuancée par la théorie du filtre et la théorie des attributs.

Selon *la théorie du filtre*, l'éducation importerait moins par le savoir qu'elle procure à l'individu que par les qualités inhérentes qu'elle révèle en lui : son intelligence et ses caractéristiques personnelles. Ce serait plus par le développement de traits tels que le sens de l'effort, la curiosité d'esprit que l'éducation augmenterait la productivité individuelle.

Quant à *la théorie des attitudes* développée par Bowles et Gintis, elle avance que l'éducation cultive surtout les attitudes qui permettent le mieux de s'insérer dans le monde du travail tel qu'il existe (obéissance, conformisme, acceptation du travail en groupe...). Pourtant, en suscitant une prise de conscience de l'égalité, l'éducation peut aussi être la source de réactions, de remises en question.

*Le modèle de la reproduction* défendu par Bourdieu et Passeron (1970), qui postule que le principal rôle de l'école est de reproduire et de légitimer les relations hiérarchiques entre les classes sociales, peut être rapproché de la théorie des attitudes.

Même si cette théorie n'explique ni comment le pouvoir a été initialement acquis, ni comment le système éducatif réussit à évoluer, elle possède néanmoins un pouvoir explicatif important. Elle souligne, en particulier, que le niveau d'éducation n'est pas le seul facteur qui détermine la carrière professionnelle.

Enfin, il faut aussi tenir compte de *l'arbitrage de risques* : pour éviter le danger d'échouer, les étudiants d'origine modeste choisissent souvent des études plus faciles que celles qu'ils pourraient faire.

### L'efficacité économique

En économie, on considère qu'une dépense contribue au maximum au bien-être de la société si tout changement réalisé au bénéfice d'un groupe ne se fait pas aux dépens d'un autre (optimum de Pareto).

La question d'efficacité se pose notamment à propos des investissements dans les différents niveaux scolaires (primaire, secondaire, supérieur) ou à propos du volume des investissements en éducation par rapport aux investissements d'une autre nature. Ceci suppose, toutefois, que l'on peut estimer correctement le rapport coût-bénéfice des différents investissements. Or, surtout en éducation, les bénéfices sont difficiles à calculer de façon rigoureuse.

### L'économie de la famille

Le niveau socioculturel des familles influence les comportements, qu'il s'agisse de consommation, du contrôle des naissances (plus rigoureux dans les familles aisées), de dépenses pour l'éducation (moins il y a d'enfants, plus on peut consacrer d'argent à leur éducation).

Hallak (1974) observe que l'école n'est pas la seule à développer chez les enfants les mêmes traits que ceux que réclament les employeurs (subordination, discipline...). On constate aussi que, dans les familles ouvrières, on insiste plus sur le respect de l'autorité que dans les classes moyennes (où une plus grande attention est accordée à l'autonomie) et les classes aisées (incitation au contrôle de soi-même, à l'initiative).

### L'efficacité interne de l'école

Elle réside dans la relation entre ce que l'on consacre à l'éducation et ce qu'elle produit. Elle est difficile à évaluer, que l'on considère un seul type d'institution comme les universités ou l'ensemble d'un système scolaire.

Se référant à Hanushek (1986), Jarousse constate que l'efficacité pédagogique est souvent évaluée par des mesures des acquisitions des élèves et/ou du cursus scolaire. Prendre simple-

ment le rendement scolaire pour critère ne permet pas une estimation valide de l'efficacité :

« Les élèves, en effet, abordent tout niveau d'enseignement avec des acquis souvent très différents, liés à la fois à leurs aptitudes personnelles et à leur expérience familiale et scolaire passée. De fait, en associant directement les facteurs d'organisation scolaire mis en œuvre à un niveau donné aux acquisitions des élèves, mesurées au terme de ce niveau d'enseignement, on ne peut avoir une mesure correcte de l'influence spécifique de ces facteurs. » (Jarousse, 1991, p. 98.)

C'est pourquoi Hanushek prend pour critère la progression des élèves au cours d'un niveau donné ce qui « revient à mesurer l'impact des facteurs d'organisation scolaire sur le niveau des acquisitions individuelles atteintes en fin d'année, sous contrôle du niveau d'acquisitions individuelles en début d'année ».

Une autre approche consiste à essayer d'estimer le coût de diverses manières d'atteindre un même objectif éducatif, la diversité pouvant résider dans les méthodes d'enseignement, entre des établissements d'un même niveau, etc. Il est notoire que certaines écoles atteignent mieux leurs objectifs que d'autres. Toutefois, la publication du palmarès des lycées, simplement exprimé en pourcentage de bacheliers produits, sans tenir compte des mécanismes de sélection antérieure, montre combien l'estimation de la productivité est délicate.

D'autres facteurs de productivité retiennent aussi l'attention des économistes. Par exemple, quel est l'effet d'une modification du rapport numérique professeur/élèves ? L'effet est-il le même à tous les niveaux d'enseignement ?

#### **Le poids économique des échecs scolaires**

Il est considérable, surtout dans les pays qui pratiquent intensément le redoublement de classe : les pertes économiques sont subies à la fois par les individus, les familles, les pouvoirs organisateurs d'enseignement et l'appareil de production. Les abandons scolaires coûtent aussi très cher.

#### **Le financement de l'éducation**

Qui doit payer l'éducation ? La communauté ou les individus ? Les écoles privées doivent-elles être subsidiées au même titre que les écoles publiques ?

L'une des questions épineuses qui se posent à propos du financement est la suivante : si la communauté supporte la totalité des dépenses et rend ainsi l'enseignement gratuit, chacun devrait en bénéficier également. Or les enfants de milieux socio-économiques favorisés tirent plus de profit du système éducatif que les autres : les pauvres paient pour les riches (Psacharopoulos, 1977).

Ceci est particulièrement manifeste dans les pays où l'accès aux universités est pratiquement gratuit, alors que l'on sait que les enfants de la classe ouvrière y restent minoritaires. Certains pays essaient de résoudre cette question en subordonnant l'entrée dans l'enseignement supérieur au paiement de droits d'inscription élevés, mais en consentant en même temps, à ceux qui en ont besoin, des prêts d'études remboursables à long terme.

De nouveau se pose la question d'équité soulevée par Bourdieu : l'éducation permet-elle d'assurer une juste distribution des revenus ou sert-elle à reproduire les inégalités ?

#### **L'incidence des nouvelles technologies de l'éducation**

On espère que le recours intensif aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pourrait augmenter le rendement scolaire tout en réduisant les coûts. Là où l'enseignement continue à se faire en contact direct, et sans modification profonde des pratiques pédagogiques, ces espoirs ont été déçus. En revanche, l'éducation à distance profite largement des technologies. L'analyse économique de nouveaux modes d'organisation de l'enseignement doit être faite.

#### **Relation avec la planification de l'éducation**

La planification a notamment pour objectif de produire la main-d'œuvre nécessaire aux différentes activités économiques actuelles et futures. Les investissements en éducation devraient se faire en fonction des besoins ainsi évalués. L'expérience montre cependant que pareille prédiction manque souvent de validité, en raison de changements économiques imprévus, de modi-

fications techniques des moyens de production et aussi parce qu'une multiplicité de voies peuvent exister pour arriver à un même produit. Des approximations utiles sont cependant possibles, en particulier grâce aux simulations par ordinateur.

### L'économie politique de l'éducation

Alors que l'économie de l'éducation a pour principal objet d'étudier comment l'éducation place l'individu sur le marché du travail et augmente la capacité de production, l'économie politique de l'éducation examine comment l'éducation est déterminée par les rapports de pouvoir entre les groupes économiques, sociaux, politiques de la société. Ainsi, la théorie de la *reproduction* de Bourdieu et Passeron trouve sa place ici aussi.

« La quantité d'éducation reçue par un individu, la nature de cette éducation, et le rôle de l'éducation dans la croissance économique et la distribution des revenus font partie de ce rapport de forces.

« Pour un spécialiste de l'économie politique, toute étude d'un système éducatif ne peut être dissociée d'une analyse des objectifs et du fonctionnement du secteur gouvernemental. Comme le pouvoir s'exprime, au moins en partie, par le système politique d'une société, tout modèle d'économie politique relatif au changement de l'éducation doit s'appuyer sur une théorie soigneusement élaborée du fonctionnement gouvernemental, connue sous le nom de *théorie de l'Etat*. » (Carnoy, 1985, p. 3964.)

### Conclusion

Indispensable dans les sociétés contemporaines, industrialisées ou non, l'économie de l'éducation apporte des réflexions, des constats et des éléments de décision indispensables. Cependant, elle ne peut résoudre seule les problèmes conjoints de l'égalité et du développement ; elle doit s'intégrer aux autres méthodes d'approche : historique, psychologique, sociologique, politique... (Hallak, 1974).

Bibliog

Blaug

197

Bourdi

Bourdi

d'a

Bowles

con

Carno

Th

Coom

Eiche

19

Eiche

1,

Eiche

En

Hall

Hall

ga

Hall

Han

ré

Han

p

Jar

p

7

Oriv

d

l

Pag

Psac

r

Van

A

Wod

## Bibliographie

- Blaug M., *Economics of education : a selected annotated bibliography*, Oxford, Pergamon, 1971, 3<sup>e</sup> éd.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Bowles S. et Gintis H., *Schooling in capitalistic America : Educational reform and the contradictions of economic life*, New York, Basics Books, 1976.
- Carnoy M., Political Economy of Education, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 3964-3974.
- Coombs P., *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1989.
- Eicher J.-C. et Lévy-Garboua L. (éd.), *Economique de l'éducation*, Paris, Economica, 1980.
- Eicher J.-C., Quelles ressources pour l'éducation ?, *Perspectives* (Unesco), 1982, 12, 1, 59-70.
- Eicher J.-C., L'économie de l'éducation, in X. Greffe, J. Mairesse et J.-L. Reiffers, *Encyclopédie économique*, Paris, Economica, 1990.
- Hallak J., *Coûts et dépenses en éducation*, Paris, IPE-Unesco, 1969.
- Hallak J., Y a-t-il une limite de l'effort financier en faveur de l'école ?, *Revue française de Pédagogie*, 1971, 15, 15-21.
- Hallak J., *A qui profite l'école ?*, Paris, PUF, 1974.
- Hanhart S., L'apport des économistes aux sciences de l'éducation, *Education comparée*, 1983, 31-32.
- Hanushek E. A., Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions, *Journal of Human Resources*, 1979, 14, 3.
- Jarousse J.-P., L'économie de l'éducation : du « capital humain » à l'évaluation des processus et des systèmes éducatifs, *Perspectives documentaires en éducation*, 1991, 23, 79-105.
- Orivel F., Economics of educational technology, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 1554-1565.
- Page A., *L'économie de l'éducation*, Paris, PUF, 1971.
- Psacharopoulos G., The perverse effects of public subsidization of education, *Comparative education review*, 1977, 21, 69-90.
- Van Haecht A., *Du « besoin » à la demande : une réévaluation de la problématique scolaire*, Rapport, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 1991.
- Woodhall M., Economics of education, in T. Husén et T. N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 1546-1553.

---

## Chapitre VII - Administration de l'éducation

---

Comme tout système, le système scolaire est un ensemble d'éléments liés par des relations multiples, capable, en interaction avec son environnement, de répondre, d'évoluer, d'apprendre, de s'auto-organiser. Instrument de la politique, et plus ou moins bien contrôlée par elle, l'administration gère le système selon des options et des modalités qui se situent sur un continuum allant de l'autocratie à la démocratie de la participation, et même à l'autogestion. Selon l'option, et dans la meilleure des hypothèses, le système peut s'épanouir dans toutes ses composantes et faire preuve d'un dynamisme, idéalement permanent, auquel tous les membres de la communauté éducative contribueront, ou, à l'opposé, se figer, se bureaucratiser.

« Les grandes organisations ont tendance à s'asphyxier et à asphyxier ceux qu'elles dirigent. On peut expliquer ce phénomène de plusieurs manières :

- « — la multiplication des structures est due à la complexification du système et aboutit à des redondances qui compliquent la vision des utilisateurs (enseignants...) ; la compréhension en bout de chaîne s'en trouve particulièrement malaisée ;
- « — les grandes organisations "gèrent" le système en place, mais se "gèrent" aussi dans le sens où elles tentent d'affirmer la nécessité de leur existence ;
- « — les grandes organisations s'éloignent, de par leurs structures complexifiées, des utilisateurs que l'on retrouve dans le champ pédagogique pratique. » (Dupont, 1990, p. 106.) De ces conditions, conclut justement Dupont, peut résulter « une sorte de léthargie des utilisateurs ».



### **La gestion traditionnelle**

Pendant longtemps, l'administration a fonctionné de façon artisanale, selon des règles plus implicites qu'explicites. La réflexion sur son fonctionnement était de nature essentiellement descriptive et normative. Elle débouchait sur des propositions de structures et des règlements généraux. La conscience professionnelle consistait à investir un maximum d'énergie pour appliquer les règles à la lettre, en toute intégrité. Il s'agissait d'être un bon *serviteur* de l'Etat. L'édifice était rigoureusement hiérarchique.

Au moment où elle prend sa forme moderne — c'est-à-dire dans les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle —, l'administration de l'éducation évolue sous l'influence de fortes personnalités qui exercent un leadership pédagogique : les dispositions administratives sont mieux prises en fonction des objectifs éducationnels que les Etats s'assignent. Mais dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, un éclatement se produit : l'administration tend de nouveau à se replier sur ses tâches de gestion.

### **La gestion industrielle**

Il faut attendre le début du XX<sup>e</sup> siècle pour que se développe une science de l'organisation, de la gestion des entreprises, dont les principes vont plus ou moins se transférer à l'administration.

Le premier grand élan est donné par Taylor qui, en 1911, publie ses *Principes de gestion scientifique*. Trois ans après paraîtra la *Gestion scientifique de l'éducation* de Rice.

L'objectif est clair : augmenter le rendement en évitant tout gaspillage de temps. A cette fin, le plan selon lequel une production peut être le plus rationnellement réalisée est défini, chaque étape est précisée, quantifiée et le déroulement du travail qui y correspond est étudié dans chacun de ses pas et de ses gestes. Le travailleur est spécialisé dans l'exécution d'une fonction particulière et il doit à tout moment avoir tout ce dont il a besoin sous la main. Le travail à la chaîne naît : l'homme, simple exécutant, est mis sur le même pied que la machine.

Cette conception autoritaire est appliquée à l'administration, à la gestion. Elle se résume en cinq opérations : planifier, organiser, commander, coordonner et contrôler.

### **La gestion humaniste**

L'élan démocratique des années 30 se traduit dans les luttes ouvrières contre l'aliénation : l'homme ne veut plus être traité en outil que l'on jette après usage. Il entend être respecté, entendu au moment de prendre les décisions et donc participer au choix des buts à poursuivre et des moyens pour les atteindre.

En éducation — on l'a vu —, ces idées sont incarnées dans le mouvement de l'Education nouvelle dont Dewey définit le mieux la philosophie : l'enseignement se veut centré sur l'élève, appelé à se gouverner lui-même. Il importe de répondre à ses besoins, d'où les idéaux de l'individualisation, de l'école « par la vie, pour la vie ». L'administration ne devrait plus agir sans s'interroger sur les progrès pédagogiques qu'elle permet.

Le monde industriel commence aussi à évoluer en ce sens, et pas seulement sous la pression des revendications syndicales. Les spécialistes de la gestion découvrent que l'intérêt de l'entreprise n'est pas le mieux défendu par une organisation de type militaire. Un choc psychologique considérable est donné par la découverte de l'*effet Hawthorne*. En apportant des modifications factices aux conditions de travail dans une usine de la Western Electric à Hawthorne, non loin de Chicago, (par exemple, en faisant semblant de modifier l'éclairage), modifications plus ou moins concertées avec les ouvriers, Elton Mayo constate que la productivité augmente. Les travailleurs ont trouvé plus de cœur à l'ouvrage parce qu'on leur témoignait une considération inhabituelle. Le facteur subjectif, humain, s'est ainsi révélé aussi important qu'une organisation hautement rationalisée.

L'administration de l'éducation s'est efforcée de tirer les leçons de cette expérience en laissant plus d'initiative à la base et en favorisant sa participation à la gestion. Dans les années qui ont précédé la Seconde Guerre mondiale, un certain flou dans l'administration, et le désordre entraîné par les luttes sociales dans des pays comme la France ou la Belgique ont suscité la demande d'un retour à plus de rigueur.

La

La S  
sur le c  
trouver  
tiques  
jusque-  
démarc  
opérato  
l'épreuv  
rationn  
qui l'a  
décideu

Une  
répond

— q  
— r  
— s  
— a  
— l  
— a  
— s

Le  
d'étude  
de plac  
sion et  
des val  
dans ce  
gérer ce

Les  
oubliée  
dimens  
groupe  
mation  
que la  
finale,  
logies,

### **La gestion structuraliste**

La Seconde Guerre mondiale qui se prépare en bonne partie sur le continent américain, alors que les champs d'opération se trouvent sur trois autres continents, pose des problèmes logistiques d'une dimension et d'une complexité jamais atteintes jusque-là. La solution est trouvée dans l'application de la démarche fondamentale de la recherche scientifique (définition opératoire du problème, hypothèses de solution, mise à l'épreuve des hypothèses, action, évaluation) : la recherche opérationnelle est née. Le concept de système et la mathématisation qui l'accompagne prennent une importance considérable. Le décideur se veut spécialiste des sciences sociales appliquées.

Une nouvelle rationalité dans la gestion tend ainsi à se répandre. Weber (1947) en formule les principes directeurs :

- division claire du travail (déjà prônée par le taylorisme) permettant la spécialisation (qui va se solder par une séparation des problèmes éducatifs et des problèmes administratifs, séparation contre laquelle le mode de gestion humaniste s'élève) ;
- structure hiérarchique de l'autorité ;
- adoption de règles claires permettant de prédire comment les personnes vont ou devraient se conduire ;
- attitude impersonnelle des directeurs ;
- stabilité de l'emploi.

Le processus de la prise de décision devient l'un des sujets d'étude favori. Dans l'esprit du temps, on accorde cependant trop de place à la technique de gestion, aux bases factuelles de la décision et on ne tient ainsi pas assez compte du rôle de l'affectivité, des valeurs dans l'orientation des actions humaines, y compris dans celles des administrateurs. Par ailleurs, on tend plutôt à gérer ce qui existe qu'à se demander ce qui devrait exister.

Les leçons du passé ne sont cependant pas totalement oubliées. La psychologie sociale incite à tenir compte de la dimension humaine, de la psychologie des individus et des groupes, dont la dynamique est appréciée et cultivée. L'information sur les objectifs poursuivis est recommandée, de même que la consultation de toutes les parties intéressées ; la décision finale, qui se veut étrangère aux facteurs affectifs et aux idéologies, échappe cependant à la base.

### **Le système ouvert**

Il apparaît actuellement et constitue un changement radical dans le monde du travail. L'étroite spécialisation tayloriste privant chaque maillon de l'équipe de production de toute initiative tend à disparaître. D'abord parce que les robots, les grands programmes informatiques déchargent des tâches routinières standardisées. Celles qui restent à accomplir par une personne sont d'une telle complexité et présentent une telle variabilité que plusieurs conditions deviennent nécessaires : la pluralité de la compétence individuelle, l'initiative personnelle dans l'exécution des tâches, la capacité de communiquer et d'organiser, la flexibilité, l'aptitude au travail en équipe.

La tendance à la décentralisation de la gestion du système éducatif est nette, non seulement vers les régions, les communautés éducatives locales, mais aussi vers les établissements encouragés à formuler un projet propre qui implique aussi bien une certaine indépendance dans la gestion, l'utilisation des ressources, la conception du curriculum, que dans la formation ou le perfectionnement du personnel (voir la pédagogie du projet). Le degré de participation des enseignants à toutes les décisions augmente graduellement. Comme l'écrivent Dupont et ses associés (1988, p. 150) : « L'autonomie est sans doute l'expression la plus adaptée de la modernité, la clé de voûte de toute entreprise de rénovation. (...). Elle n'existera réellement que si elle apparaît dans la gestion quotidienne des établissements. »

Les directeurs généraux de l'enseignement assument un rôle politique croissant.

### **L'inspection scolaire**

La conception de la mission de l'inspection a profondément évolué en un siècle. Essentiellement administrative au départ, elle s'est focalisée de plus en plus sur les aspects éducatifs. Ce qui a été dit sur la personnalité des enseignants s'applique aussi aux inspecteurs ; ils peuvent, eux aussi, appartenir aux types X (dominante cognitive), Y (dominante affective) et Z (divergence), et à leurs intermédiaires.

Sur le plan administratif, les inspecteurs avaient pour mission de vérifier l'application des dispositions légales, des règlements (tenue du journal de classe, préparation des leçons, examen des cahiers d'élèves afin de vérifier si le programme prescrit avait été suivi, tenue des registres d'inscription des élèves, de présences, de comptabilité...). Sur le plan pédagogique, l'intervention principale consiste en une interrogation des élèves afin de tester leur savoir.

Selon le modèle autoritaire, l'inspecteur se présente en juge. Il observe, interroge, apprécie, donne des ordres, fait un rapport et attribue une note. Sa visite est redoutée.

La mission inspectoriale a cependant évolué vers une relation plus démocratique, centrée au maximum sur les aspects éducatifs. Les aspects administratifs subsistent, mais hormis les cas exceptionnels, ils se voient attribuer relativement moins d'importance.

Dans de bonnes conditions, l'inspecteur d'aujourd'hui collabore à la construction et à l'évaluation des curriculums et aide à leur recontextualisation (adaptation aux conditions environnementales). Il coopère à la formation continuée des maîtres et pratique surtout l'évaluation formative (voir le chapitre consacré à l'évaluation des enseignants).

L'aspect le plus démocratique et équitable de la relation entre inspecteur et inspecté se résume dans l'évaluation contractuelle, négociée selon des modalités qui, elles aussi, ont été décrites dans la partie relative au curriculum.

### ***Le directeur d'école***

La mission des directeurs d'école a d'abord été de caractère administratif (importance des travaux de secrétariat) et certains s'en sont accommodés — et s'en accommodent encore — avec complaisance. La mission s'est cependant élargie à une gestion plus large et l'autonomie que l'on accorde aujourd'hui aux établissements accentue cette tendance.

On souhaite que la mission du chef d'établissement fasse une place de plus en plus large à l'action éducative. Définir les objectifs à atteindre — en concertation avec les enseignants et, autant que possible, avec les autres membres de la communauté

éducative, y compris les élèves —, veiller au bon déroulement de l'enseignement, à sa qualité et au progrès des élèves sont des aspects majeurs des tâches à assumer. Idéalement, l'animation pédagogique et sociale (dynamisation du groupe éducatif dans une atmosphère d'entreprise démocratiquement gérée) devrait compter parmi les principales préoccupations du directeur. L'une des clés de cette animation est précisément le degré auquel les professeurs et les élèves sont associés au choix des objectifs prioritaires de l'éducation et de la gestion.

« L'esprit de l'école revêt une importance considérable pour toute innovation. C'est le sol dans lequel l'innovation peut prendre racine. » (Bollen et Hopkins, 1988, p. 235.)

Le rôle d'agent d'innovation et de perfectionnement tend à s'accroître. A cet égard, le fait que le directeur se tienne au courant des apports de la recherche en éducation et y intéresse son personnel apparaît déterminant. Toutefois, « si la dynamique du changement est lancée par le chef d'établissement, le besoin de faire participer tous les groupes d'une école au projet d'établissement comme à ses réalisations est absolument nécessaire, tant il est vrai que si des groupes sont écartés d'un projet, ils peuvent freiner, voire arrêter l'amélioration escomptée » (Dupont, 1990, p. 77).

En résumé, la transformation progressive du rôle de directeur peut se schématiser comme suit :

- le directeur-patron, s'arrogeant tout le pouvoir décisionnel ;
- le directeur-homme d'Etat dans un établissement scolaire démocratique ;
- le directeur spécialiste des sciences sociales appliquées ;
- le directeur agent d'animation et personne de ressources et de recours.

Au terme d'une recherche qui a impliqué 175 directeurs et 1 030 enseignants, Gross et Herriot (cités par G. de Landsheere, 1982, p. 285) tirent notamment les conclusions suivantes :

- 1 / Dans un établissement bien dirigé, les enseignants se sentent heureux de faire partie d'une équipe active ; l'action intégratrice du directeur n'est pas ressentie comme une atteinte à la liberté.
- 2 / Les enseignants éprouvent le sentiment d'une meilleure réussite professionnelle.

3 / Le rendement des élèves augmente en fonction du sentiment de réussite professionnelle des professeurs.

4 / Une bonne animation est inséparable de la gestion démocratique de l'établissement.

5 / La qualité de l'animation n'est pas en relation significative avec l'âge ou le sexe du directeur, la durée de ses études ou son ancienneté pédagogique.

6 / Les hommes ne sont pas meilleurs directeurs que les femmes.

7 / L'aptitude à résoudre les conflits interpersonnels est importante.

### Bibliographie

- Bollen R. et Hopkins D., *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, Paris, Economica, 1988.
- Bonnet F., Dupont P. et Huget G., *L'école et le management*, Bruxelles, De Boeck, 1990, 3<sup>e</sup> éd.
- Colloque de Ceresy, *L'auto-organisation. De la physique au politique*, Paris, Seuil, 1983.
- Crozier M., *Pour une théorie sociologique de l'action administrative : traité de science administrative*, Paris, Mouton, 1966.
- Delaire G., *Le chef d'établissement*, Paris, Berger-Levrault, 1986.
- Delaire G., *L'administration de l'éducation, Perspectives documentaires en Sciences de l'Education*, 1987, 11.
- De Landsheere G., *L'évaluation des écoles*, in *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Colin, 1982, 5<sup>e</sup> éd., 284-293.
- Dupont P., *La civilisation de l'école*, Bruxelles, Labor, 1990.
- Dupont P., Dupuis M. et Ossandon M., *A livre ouvert... dans la gestion de l'école*, Bruxelles, Ministère de l'Education, 1988.
- Eskil N. et al., *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.
- Gillig-Amoros L., *L'inspecteur et son image*, Paris, PUF, 1986.
- Gross N. et Herriott R., *Staff leadership in public schools : a sociological inquiry*, New York, Wiley, 1965.
- Harris B. M., *Supervisory behavior in education*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1985, 3<sup>e</sup> éd.
- Hopes C., *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.
- Likert R., *The human organization : its management and value*, New York, McGraw-Hill, 1967.
- Perié R., *Organisation et gestion de l'éducation nationale*, Paris, Berger-Levrault, 1988.
- Van Velzen W. G. et al., *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.
- Walcott H. F., *The man in the principal's office ; an ethnography*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- Weber M., *The theory of social and economic organization*, Glencoe, Free Press, 1947.

## Index des noms

*Les italiques renvoient à la bibliographie.*

- Aarnoutse C. A. J., 214, 217.  
Abbadie M., 444.  
Abdallah-Pretceille M., 587, 670.  
Adam C., 144.  
Adam J.-M., 232, 234.  
Adamczski G., 633.  
Agnès Y., 294.  
Agosti-Gherban C., 340, 345.  
Alain, 15, 21.  
Albertini J.-M., 296.  
Allal L., 482.  
Allen D., 360, 369.  
Allport G. W., 302, 303.  
Altet M., 361, 369.  
Althusser L., 682, 686.  
Alvarrez B., 555.  
André *et al.*, 338.  
Apostel L., 119.  
Appell G., 550, 555.  
Ardoino J., 2, 6, 21, 156, 157, 158, 170, 174, 625, 628, 634.  
Ariès P., 643, 644.  
Aristote, 122, 136.  
Arnaud P., 322.  
Arnauld A., 223.  
Arnold T., 651.  
Aronson E., 422.  
Arsac G., 263.  
Artigue M., 201, 203, 263.  
Association française pour la lecture, 217.  
Astolfi J.-P., 159, 199, 203, 263, 275, 422.  
Atkin M., 251, 263, 273, 275.  
Atkinson R. C., 60, 84.  
Attali J., 34.  
Auba J., 660.  
Audigier F., 196, 203, 282, 290, 312, 313.  
AUPELF, 442.  
Ausubel D. P., 302, 374, 380.  
Avanzini G., 1, 5, 6, 641, 644.  
Bachelard G., 21, 196, 203, 232.  
Bacher F., 457, 482.  
Bachy J.-P., 536.  
Bacquelaine M., 568, 570.  
Baillauques S., 369.  
Bain A., 138.  
Balacheff N., 193, 202, 261, 263.  
Baldner J.-M., 296.  
Bales R. F., 418.  
Ball R., 294.  
Ballard M., 290.  
Ballion R., 151, 471, 482.  
Bally C., 211, 224.  
Bandura A., 47, 83.  
Bane M. J., 687.  
Barbier J.-M., 528.  
Bardin L., 633.  
Barnard H., 639, 660.  
Barré de Miniac C., 119, 222.  
Barron F., 69, 85.  
Barth P., 351, 369.  
Barthes R., 232, 233, 234.  
Basedow J. B., 317.  
Bastien G., 217.



- Bates F. L., 482.  
 Baudelot C., 93, 682, 686.  
 Baudoux, C., 174, 670.  
 Bayer C., 322.  
 Bayer E., 462, 483.  
 Beeby C. E., 695.  
 Bell A., 403.  
 Bell M. S., 259, 263.  
 Benedict R., 669, 670.  
 Berbaum J., 144.  
 Bereday G., 653 sq., 660.  
 Berelson B., 609, 633.  
 Berge A., 555.  
 Berger I., 643, 644.  
 Berger P., 633, 686.  
 Bergson H., 20, 605.  
 Berliner D. C., 81, 82, 84.  
 Bernard C., 601, 605.  
 Bernard J., 269.  
 Bernard J.-M., 282.  
 Bernard M., 633.  
 Bernstein B., 206, 211, 677, 686.  
 Besnard P., 538, 544.  
 Besse H., 246.  
 Best F., 9, 7, 21, 119, 144, 192, 203, 313.  
 Beuve-Méry H., 539.  
 Bhola H. S., 519, 528, 563, 568, 570.  
 Billon-Grand F., 308.  
 Binet A., 5, 43, 174, 420, 497, 508.  
 Bireaud A., 442, 444.  
 Bisanz J., 56.  
 Black P., 251, 263, 273, 275.  
 Blackman L. S., 504, 509.  
 Blanchard G., 380.  
 Blaug M., 703.  
 Bloch M.-A., 21.  
 Bloom B. S., 24, 46, 58, 104 sq., 111,  
 164, 181 sq., 188, 255, 298, 303, 304,  
 455, 516, 517, 555.  
 Blot B., 338.  
 Boas F., 661, 663, 670.  
 Bobbitt F., 94.  
 Boisot M. H., 119.  
 Boivineau A., 349.  
 Bollen R., 710, 711.  
 Boltanski E., 330.  
 Bonnet R., 711.  
 Boon G., 178.  
 Boru J.-J., 593.  
 Boshier R. W., 523, 528.  
 Boucher A.-M., 247.  
 Boudon R., 34, 98, 101, 612, 633, 676,  
 686.  
 Bouler A., 349.  
 Bourbaki N., 251, 252.  
 Bourdieu P., 93, 112, 119, 117, 408,  
 642, 644, 682, 686, 698, 701, 672, 703.  
 Bourdoncle R., 482.  
 Bourguignon O., 555.  
 Bourneville, 496.  
 Bourricaud, P., 98, 101.  
 Bousquet M., 449.  
 Bouthors M., 348, 349, 370, 373, 633.  
 Bouveresse J., 615, 633.  
 Bowlby J., 550, 555.  
 Bowles S., 686, 698, 703.  
 Boyer E. G., 462, 483.  
 Brameld T., 7, 13, 17, 19, 22, 661, 666,  
 670.  
 Brassel P., 531.  
 Braun-Lamesch M.-M., 596, 597.  
 Britten J. D., 361, 369.  
 Broch M.-H., 174.  
 Bronckart J.-P., 52, 83, 84, 209, 211, 212.  
 Bronfenbrenner U., 549, 555.  
 Brookover W. B., 673.  
 Brousseau G., 135, 137, 140, 141, 150,  
 151, 191, 192, 198, 199, 201, 203, 261,  
 262, 263, 264, 271.  
 Brown G., 134.  
 Broyer G., 322.  
 Bru M., 174.  
 Bruce B. C., 15, 221, 222.  
 Bruchon-Schweitzer M., 322.  
 Brunault J., 510, 517.  
 Brunelle J., 321, 322.  
 Bruner J., 44, 50, 51, 84, 139, 252, 272.  
 Brunet L., 496, 509.  
 Brunetière F., 229.  
 Brunot F., 211, 224.  
 Brunswic E., 373.  
 Brusling, 361.  
 Buisson F., 138, 139.  
 Burguière E., 146, 148, 149, 150, 151.  
 Burjan V., 511, 517.  
 Burt, C., 43, 420.

Butle  
 Buys  
 Cace  
 Cain  
 Cam  
 Cam  
 Cam  
 Cam  
 Card  
 Card  
 Carr  
 Carr  
 Carr  
 Carr  
 Casp  
 Casti  
 Cata  
 Catt  
 Chal  
 Char  
 Char  
 Char  
 Char  
 Chas  
 Chat  
 Char  
 Char  
 Chav  
 Chaz  
 Cher  
 Cher  
 Chev  
 Chor  
 Chos  
 Chop  
 Chos  
 Chri  
 Cico  
 68  
 Clar  
 Clari  
 Clap  
 54  
 Clari

- Butler S., 370, 390.  
 Buysse R., 145.
- Caceres B., 528, 572.  
 Cain A., 247.  
 Cambon J., 634.  
 Cameron C. A., 211, 223.  
 Camilleri C., 587, 665, 670.  
 Campbell D., 612, 631.  
 Carbonel C. O., 190.  
 Cardinet J., 115, 455, 482, 602, 633.  
 Carnoy M. 34, 696, 702, 703.  
 Carraz R., 193, 204.  
 Carré P., 531, 644.  
 Carriaux G., 272.  
 Carroll J. B., 164, 184, 188, 212.  
 Caspar P., 482, 521, 528.  
 Castillo F., 330.  
 Catach N., 228.  
 Cattell R. B., 66, 633.  
 Chall J. S., 212, 214, 217.  
 Charbonnel N., 22.  
 Charles F., 369.  
 Charlier E., 195, 203.  
 Charters W. W., 103, 111.  
 Chassignat A., 436, 444.  
 Chatel E., 296.  
 Chaumié, 497.  
 Chauveau G., 686.  
 Chauvin R., 517.  
 Chave E. J., 304.  
 Chazal J., 314.  
 Chenouf Y., 214, 216, 218.  
 Cherkauoui M., 686.  
 Chervel A., 228.  
 Chevallard Y., 198, 203, 261.  
 Chombart de Lauwe, 539.  
 Chomsky N., 205, 211, 224, 245, 247.  
 Choppin A., 375, 377, 380.  
 Chosson J.-F., 540, 544.  
 Chrisman, 266.  
 Cicourel A. V., 467, 482, 619, 633, 681, 686.  
 Clamcey W. J., 391, 401.  
 Clanche P., 180.  
 Claparède E., 16, 19, 73, 84, 125, 429, 543, 639.  
 Clark C. M., 197, 203.
- Clausse A., 17, 18, 22, 112, 125, 132, 303, 308, 314, 640, 644, 686.  
 Claval P., 276, 280, 282.  
 Closset F., 247.  
 Closset J.-L., 195, 203.  
 Clouzot O., 84.  
 Clynes R., 448, 449.  
 Cogis D., 228.  
 Cohen R., 401, 430, 444.  
 Cole M., 666, 670.  
 Coleman J. S., 492, 593, 615, 633, 670, 674 sq., 686, 692, 695.  
 Colin T. I., 528.  
 Colin-Michaux M., 160.  
 Collins J. B., 523, 528.  
 Collo C., 528.  
 Colloque de Cerisy, 711.  
 Colmez F., 253, 263, 264, 270, 275.  
 Colomb J., 252.  
 Colon J., 202, 203, 264.  
 Colven, 447.  
 Combaz G., 322.  
 Comenius J. A., 137, 138, 139, 238, 317, 638.  
 Commission des Communautés Européennes, 332, 332, 561, 582.  
 Compayre G., 644.  
 Condorcet M., 520.  
 Conseil de l'Europe, 444, 533, 536, 544, 581.  
 Cook W., 405, 411, 422.  
 Coombs P. H., 565, 570, 694, 695, 703.  
 Coriat A., 517.  
 Coridan G., 330.  
 Cornell F. G., 405.  
 Coste D., 235, 247.  
 Coulon A., 157, 158, 619, 620, 621, 633, 683, 686.  
 Cousinet R., 131, 174, 175, 180, 415, 504.  
 Grahay M., 144, 444, 466, 476, 482.  
 Cresas, 509, 686.  
 Croissandeau J.-M., 294.  
 Cronbach L., 77, 84, 123, 132, 604, 616, 633.  
 Cropley A. J., 529, 531.  
 Cros F., 119, 160, 174.  
 Crowder M., 383.

- Crozier M., 711.  
 Cruicksank D. P., 369.  
 Cunha-Neves A., 686.
- Dale E., 373.  
 Dalin A., 572.  
 D'Ambrosio U., 249, 257, 264.  
 Dannequin C., 686.  
 Dardelin M.-J., 154.  
 Darst P., 322.  
 Darwin C. 15, 300.  
 Dasen P., 665, 670.  
 Daudel C., 282.  
 Dave R. H., 534, 536.  
 David M., 550, 555.  
 Davies I. K., 387.  
 Debesse M., 84, 218, 458, 482, 544, 556, 660.  
 Debesse-Arviset M.-L., 282.  
 De Blignière, 592.  
 De Block A., 108.  
 Decaigny T., 371, 373, 373.  
 Dechavanne N., 322.  
 Decorte E., 120, 132.  
 Decroly O., 131, 143, 174, 175 sq., 178, 180, 429, 504, 543, 547.  
 Deforge Y., 275.  
 De Ketele J.-M., 482, 607, 633, 634.  
 Delacôte G., 253, 261, 263, 264, 270, 275.  
 Delaire G., 422, 711.  
 De Landsheere G., 43, 75, 78, 92, 93, 104, 108, 109, 110, 111, 120, 148, 169, 132, 145, 148, 166, 169, 188, 215, 217, 218, 247, 303, 292, 294, 298, 352, 369, 379, 380, 386, 388, 396, 401, 404, 418, 421, 422, 450, 455, 458, 468, 474, 476, 482, 514, 517, 575, 583, 602, 608, 612, 630, 633, 647, 660, 662, 670, 686, 695, 710, 711.  
 De Landsheere V., 104, 108, 110, 111, 145, 148, 386, 455, 457, 483, 670.  
 Delandshere G., 461, 462, 483.  
 Delanno J. D., 634.  
 Delaunay A., 247.  
 Delchambre A., 92, 93, 462, 483, 670.  
 Delchet R., 509.  
 Deldime R., 62, 79, 84.
- Delfau G., 536.  
 Delhaxhe A., 144, 428, 430, 444, 467, 483.  
 Delième I., 345.  
 Delmelle R., 322.  
 Delorme C., 634.  
 Demnard D., 644.  
 Denyer M., 246.  
 Derouet J.-L., 173, 174, 681, 685, 686.  
 Derouet-Besson M. C., 449.  
 Descartes R., 7.  
 Deschamps G., 512, 514, 517.  
 Descordes V., 176, 178.  
 Desmet H., 555.  
 Destrée J., 428.  
 Detaille L., 137, 134, 191, 203.  
 Develay M., 148, 263.  
 Dewal O. S., 583.  
 Dewey J., 16, 17, 18, 19, 22, 89, 140, 155, 171, 175, 181, 257, 300, 304, 346, 429, 543, 605, 661, 706.  
 D'Hainaut L., 388.  
 Diesterweg A. W., 351.  
 Dieuzeide H., 371, 373, 373, 572.  
 Dolto F., 155.  
 Domenach J.-M., 119.  
 Dominicé P., 536.  
 Dottrens R., 129, 165.  
 Douady R., 202, 203, 256, 261, 263, 264.  
 Doyle W., 465, 483.  
 Droz R., 39, 84, 132.  
 Dubois Jacques, 225, 232, 233, 234.  
 Dubois Jean, 224.  
 Duborgel B., 8, 22.  
 Dubreucq-Choprix F. L., 178.  
 Duckenfield, 447.  
 Dumazedier J., 539, 544.  
 Dumortier J.-L., 234.  
 Dunlop I., 247.  
 Dunoyer de Segonzac, 539.  
 Duplantié M., 247.  
 Dupont P., 704, 708, 710, 711.  
 Durand-Prinborgne C., 444.  
 Durkheim E., 5, 6, 112, 303, 638 sq., 645, 686, 673.  
 Durning P., 555.  
 Dussault G., 321, 322.  
 Dutercq Y., 173, 174.

- 430, 444, 467,  
 81, 685, 686.  
 9.  
 517.  
 203.  
 , 22, 89, 140,  
 57, 300, 304,  
 , 706.  
 773, 572.  
 261, 263, 264.  
 233, 234.  
 178.  
 39.  
 , 711.  
 444.  
 , 303, 638 sq.,  
 Edeline F., 234.  
 Ehinger M., 210, 211.  
 Ehrlich S., 264.  
 Eicher J.-C., 676, 697, 703.  
 Eidelman J., 686.  
 Einstein A., 15.  
 Elliott J., 122, 132.  
 Ellis A. W., 218.  
 Eraut M., 111, 146, 148, 294, 387, 388,  
 401.  
 Erikson E. H., 61, 64, 84.  
 Erny P., 670.  
 Eskil N., 711.  
 Esquirol, 496.  
 Estabiet, R., 93, 682, 686.  
 Estrela M.-T., 84.  
 Eteve C., 633.  
 Etienne S., 229, 234.  
 Eysenck H., 67.  
 Faguet E., 229.  
 Farnen R. F., 308.  
 Faure E., 533, 537, 570.  
 Feeyereisen P., 634.  
 Ferran J., 444.  
 Ferrand P., 338.  
 Ferry G., 362, 369, 423.  
 Figari G., 171, 173, 174.  
 Filloux J., 151, 154.  
 Finkelsztein D., 160.  
 Fishbein M., 77, 84.  
 Fisher R., 675.  
 Flavell J. H., 302, 304.  
 Flesch R., 379, 380.  
 Fondation Nuffield, 268.  
 Fontanel-Brassart S., 349.  
 Forbes R. H., 558, 563.  
 Forquin J.-C., 112, 119, 198, 203, 670,  
 676, 682, 687.  
 Foucambert J., 216, 218, 397.  
 Fourment D., 644.  
 Fourrier C., 644.  
 Fraisse P., 345.  
 Frances R., 345.  
 Franceschi J., 32, 34.  
 Franck M. T., 643, 645.  
 Frédérique, 260, 264.  
 Freinet C., 19, 131, 132, 156, 179 sq.,  
 181, 209, 219, 298, 349, 388, 395, 504,  
 605.  
 Freinet E., 181.  
 Freire P., 100, 101, 156, 521, 528, 557,  
 560, 562, 563, 658.  
 Frémont A., 282.  
 Freud S., 41, 61, 62 sq.  
 Freudenthal H., 252, 261, 264.  
 Fries C. C., 208, 211.  
 Frijhoff W., 644.  
 Froebel F., 352, 428, 638.  
 Fulin A., 340, 346.  
 Fuller F. F., 363, 369.  
 Furet F., 563, 644.  
 Furter P., 660.  
 Gage N. L., 81, 82, 84, 129, 132.  
 Gagnard M., 345.  
 Gagné, 510.  
 Gagné R., 108, 211, 226, 384, 388.  
 Gaite A. J., 411, 423.  
 Gal R., 307.  
 Galisson R., 247.  
 Gall M. D., 419, 423.  
 Gallagher J. J., 258, 264.  
 Galton F., 419.  
 Garfinkel H., 679, 687.  
 Garrigue P., 304, 307.  
 Gartner A., 160.  
 Gateaux-Mennecier J., 509.  
 Gattegno C., 257.  
 Gauss C. F., 184.  
 Gautherin J., 149.  
 George G., 59, 84.  
 Gerlach V., 108.  
 Giaconia R. M., 129, 132.  
 Giddens A., 687.  
 Gillet P., 146, 148.  
 Gilliand P., 531.  
 Gillig-Amoros L., 711.  
 Gintis H., 686, 698.  
 Giolitto P., 338.  
 Giordan A., 193, 203, 266, 275, 587.  
 Girard D., 247.  
 Girod R., 23, 34.  
 Girod de l'Ain B., 593.  
 Glaser R., 84, 454, 483.  
 Glass G. V., 406, 423, 631, 634.

- Glatter R., 583.  
 Gloton R., 349.  
 Goffin C., 338.  
 Goguelin P., 528.  
 Goignoux R., 216, 218.  
 Golberg M. L., 423.  
 Goodlad J., 406, 410, 420, 423.  
 Gordon T., 555.  
 Gorgylski, 310.  
 Gougenheim G., 208, 211, 244, 247.  
 Gould J., 643.  
 Goutard M., 444.  
 Gras A., 687.  
 Gras R., 275.  
 Graves N., 314.  
 Grawitz M., 307.  
 Gray W. S., 558, 563.  
 Grevisse M., 223.  
 Gropius, 346.  
 Gros F., 117, 119.  
 Grosjean E., 544.  
 Gross M., 211, 224, 225.  
 Gross N., 474, 483, 710, 711.  
 Grössing S., 320.  
 Grossman H. J., 499.  
 Gubérina P., 247.  
 Guilford J. P., 68, 69, 108, 498, 509.  
 Guillaume G., 211, 224, 226.  
 Guillaume M., 6.  
 Guillot P., 583.  
 Guislain G., 174.  
 Gusdorf G., 119.  
 Guts Muths, 317.  
  
 Haag H., 320, 322.  
 Haby R., 434.  
 Haddad W. D., 411, 423.  
 Halberg, 595.  
 Halbwachs F., 194, 204, 686.  
 Hall B., 624, 634.  
 Hall E. T., 587.  
 Hallak J., 693, 695, 699, 702, 703.  
 Halté Z. S., 211.  
 Hamadache A., 563.  
 Hamaide A., 178.  
 Hamcline D., 147, 148, 154.  
 Hamilton S. F., 467, 483.  
 Hanhart S., 697, 703.  
  
 Hannoun H., 144.  
 Hans N., 446, 652, 660.  
 Hanushek E. A., 699, 703.  
 Harris B. M., 711.  
 Harris C. W., 634.  
 Harris Z. S., 211, 224, 225.  
 Harrow A. J., 105, 110.  
 Harry K., 583.  
 Hartshorne H., 302, 304.  
 Hartung P., 537.  
 Hassenforder J., 633.  
 Haton J. P., 401.  
 Haton M. C., 401.  
 Havighurst R. J., 61, 65, 84.  
 Hebert G., 322.  
 Hedge L. V., 129, 132.  
 Hegel F., 11.  
 Henri F., 583.  
 Henriot A., 473, 670.  
 Henriques A., 275.  
 Henry G., 307, 379, 381.  
 Héraclite, 17.  
 Herbart J. F., 120, 137.  
 Herriot R., 474, 483, 710.  
 Hersch J., 314.  
 Hess R. A., 158.  
 Heyman R., 660.  
 Hicter M., 541.  
 Hilgard E. R., 60, 84.  
 Hilker F., 660.  
 Hippocrate, 67.  
 Hodeige M., 290.  
 Hopes C., 711.  
 Hopkins D., 710, 711.  
 Horwitz R. A., 129, 132.  
 Host V., 265, 268, 275, 444.  
 Houston W. R., 358, 369.  
 Howard W. W., 345.  
 Howson A. G., 251.  
 Huberman M., 188, 369, 621, 627 sq.,  
 634, 671, 681, 687.  
 Hudson, 520.  
 Hugon M.-A., 625, 626, 634.  
 Hunter C. St. J., 560, 563.  
 Husén T., 34, 407, 423.  
 Hustin A., 597.  
 Hymes D., 206, 211.  
 IEA, 305, 608, 655.

Illich  
 Ingbe  
 Inhel  
 Iniza  
 INRP,  
*Intern*  
 553.  
 Irons  
 Isam  
 Isam  
 683.  
 Itard  
 Izzo  
  
 Jacqu  
 Jaffr  
 Jahn  
 Jala  
 Jala  
 Jalla  
 Jame  
 Jacqu  
 Jaro  
 Jean  
 Jenc  
 Jens  
 Jeter  
 Jobe  
 John  
 Jone  
 Jonn  
 Jud  
 Julia  
 Julli  
  
 Kab  
 Kab  
 Kar  
 Kar  
 Kar  
 Kap  
 Kas  
 Kay  
 Ked  
 Kei  
 Kel  
 Kel  
 Kel

- Illich Y., 93, 156, 521, 528, 568, 570.  
 Ingberg H., 544.  
 Inhelder B., 279, 280, 282, 670.  
 Inizan A., 218, 509.  
 INRP, 144, 152, 211, 225, 423, 625.  
*International Academy of Education*, 549, 555.  
 Ironside D. J., 518, 528.  
 Isambert A., 547, 555.  
 Isambert-Jamati V., 119, 609, 634, 680, 687.  
 Itard, 496.  
 Izzo D., 8, 22.
- Jacquinot G., 370, 373.  
 Jaffré J.-P., 228.  
 Jahn F. L., 317.  
 Jalade L. A., 687.  
 Jaladis M.-C., 345.  
 Jallade J.-P., 444.  
 James W., 17.  
 Jaques-Dalcroze E., 342, 344, 346.  
 Jarousse J. P., 699, 703.  
 Jeanson F., 544.  
 Jencks C. S., 615, 634, 676, 687.  
 Jensen A., 429, 444.  
 Jeter J., 336, 338.  
 Jobert G., 401.  
 Johnson C. J., 301, 302, 304.  
 Jones M. P., 32, 33, 34.  
 Jonnart P., 193, 203.  
 Judd C. H., 192.  
 Julia D., 645.  
 Jullien M.-A., 649 sq., 660.
- Kabwasa B. N. O., 531.  
 Kahahne J. P., 261.  
 Kamii C., 264.  
 Kandel I., 647, 652, 660.  
 Kant E., 3, 7.  
 Kaplan A., 634.  
 Kassam Y., 624, 634.  
 Kaye A., 574, 583.  
 Keeves J., 604, 629, 634.  
 Keitel C., 249, 264, 251.  
 Kellaghan T., 555.  
 Keller F. S., 189, 190.  
 Kellerhals J., 555.
- Kelly, 520.  
 Kemmis S., 624, 634.  
 Kergomard P., 428, 444, 352.  
 Kerschensteiner G. M., 179, 347, 438, 543.  
 Kilpatrick W. H., 22, 171, 174, 177, 251.  
 Kitsuse J., 619, 633.  
 Klinkenberg J.-M., 234.  
 Kluckhohn C., 669, 664, 665, 671.  
 Knibiehler Y., 290.  
 Kodaly Z., 342, 344, 346.  
 Kohlberg L., 44, 53, 54, 55, 73, 84, 302, 303, 304, 310.  
 Kokozowski M., 296.  
 Kounin J. S., 84.  
 Kourilsky A., 296.  
 Krathwohl D. R., 111, 298, 304.  
 Kroeber A. L., 661.  
 Kulik C. L., 406, 423, 632.  
 Kulik J. A., 406, 423, 632.  
 Kunst Gnamus O., 558, 563.
- Laborde G., 263.  
 Labourie R., 544.  
 Labov W., 206, 211.  
 Labrégère A., 509.  
 Laffont R., 509.  
 Laglée G., 313.  
 Lalande A., 451, 483.  
 Lamb J., 555.  
 Lamb W. A., 555.  
 Lambert C., 597.  
 Lambert J.-L., 499, 509.  
 Lamblet D., 529, 531.  
 Lancaster J., 403.  
 Lancelot C., 223.  
 L'Anfant M. F., 544.  
 Lanson G., 229.  
 Lapassade G., 155, 158.  
 Lapkin S., 247.  
 Lauwerys J., 660.  
 Lavallée M., 670.  
 Lavelle L., 12, 22.  
 Lawler R. W., 393, 401.  
 Lawton D., 211.  
 Layton D., 274, 275.  
 Lazanov G., 247.



- May M. A., 302, 304.  
 Mayfield J., 449.  
 Mayo E., 706.  
 McClelland D. C., 75.  
 McCutcheon G., 471.  
 McGaw B., 634.  
 McNeil J., 464.  
 McNemar Q., 404, 423.  
 Mead M., 669, 671.  
 Meadows D., 334, 338.  
 Mehan H., 634, 681, 687.  
 Mehl R., 304.  
 Meirieu P., 626.  
 Melun (de) A., 539.  
 Memmi A., 587.  
 Merenne B., 276, 279, 280, 282, 338.  
 Merriam S. B., 544.  
 Merrill M. D., 108, 385, 389.  
 Mialaret G., 84, 142, 144, 218, 314, 458, 482, 544, 556, 628, 634.  
 Mialaret J.-P., 339, 346.  
 Michea R., 247.  
 Michel G., 349.  
 Miles M. B., 621, 627 sq., 634, 671, 681, 687.  
 Miller R. B., 385, 389.  
 Mingat A., 676.  
 Minguet P., 234.  
 Minvielle Y., 528.  
 Mislevy R. J., 57, 84, 455, 483.  
 Moessinger P., 304.  
 Molo-Bouvier C., 680, 687.  
 Mommers M. J. C., 216, 218, 226.  
 Monchambert S., 34.  
 Moniot H., 290.  
 Montagner H., 618, 634.  
 Montaigne M., 640.  
 Montandon C., 555, 687.  
 Montessori M., 4, 180, 352, 428, 547.  
 Morganov I. B., 387.  
 Morin A., 634.  
 Morin F., 585.  
 Morin L., 141.  
 Morris R., 264.  
 Moscovici S., 203.  
 Mottet G., 373.  
 Moyne A., 152.  
 Mucchielli R., 423, 634.  
 Mullenders N., 231, 234.  
 Murray H., 74.  
 Murray V. K., 482.  
 Myers E. D., 638, 645.  
 Neill A. S., 154.  
 Neil M. W., 151, 152, 575, 582, 583.  
 Newton I., 15.  
 Nimier J., 264.  
 Nixon J. E., 320, 322.  
 Nora P., 290.  
 Not L., 125, 158, 131, 132, 156, 170, 172, 174, 175, 177, 179, 181, 509.  
 Nouvelle M., 290.  
 Nuffield Foundation, 268, 275.  
 OCDE-CERI, 93, 115, 119, 211, 223, 226, 332, 337, 338, 370, 402, 444, 449, 480, 494, 528, 585, 587, 678, 687.  
 Ochoa, 575.  
 Ogbu J. U., 665, 671.  
 Oléron P., 509.  
 Olivera C. E., 646, 651, 660.  
 Olofsson, 349.  
 Open University, 528.  
 Oppenheim A. N., 308.  
 Ordonneau H., 422.  
 Orff K., 342, 345, 346.  
 Organisation mondiale de la santé, 330, 498, 509.  
 Orivel F., 703.  
 Osiek-Parisod F., 330.  
 Osterrieth P., 40, 109, 555.  
 Ouane A., 562, 564.  
 Oury F., 156, 157, 158.  
 Overly N. V., 93.  
 Ozouf J., 563, 643, 644.  
 Page A., 703.  
 Painter F., 512, 517.  
 Pappert S., 392, 402.  
 Papy G., 250, 253, 260, 264.  
 Paris B., 322.  
 Parker F. W., 16.  
 Parkhurst H., 162, 163.  
 Parlebas P., 136, 137.  
 Parodi M., 296.  
 Paroz J., 76, 637.



Parsons T., 674, 687.  
 Passeron J.-C., 93, 642, 644, 682, 686,  
 698, 702, 703.  
 Passow A. H., 517.  
 Paterson N. D., 381.  
 Patton M. O., 671.  
 Paty D., 681, 687.  
 Pearce C., 17.  
 Pecorini M., 555.  
 Peel R., 588.  
 Pellerey M., 255, 264.  
 Penderleto, 146.  
 Pentz M. J., 151, 152, 575, 582, 583.  
 Peretti (de) A., 153, 154, 160, 370.  
 Perié R., 711.  
 Perrenoud P., 93, 187, 188, 212, 482,  
 642, 680, 684, 687.  
 Perret J.-F., 93.  
 Perret-Clermont A. N., 271, 276.  
 Perriault J., 373, 401.  
 Pestalozzi J. H., 138, 317, 346, 638.  
 Peters R. S., 11, 22.  
 Petersen P., 174, 410.  
 Peterson P. L., 129, 132, 135.  
 Petitat A., 686, 687.  
 Peyronnet G., 307.  
 Phillips D. C., 22.  
 Piaget J., 1, 6, 17, 40, 43, 44, 48, 49,  
 51, 52, 84, 85, 104, 127, 128, 139, 183,  
 189, 194, 205, 213, 248, 251, 265,  
 279, 280, 282, 302, 304, 372, 373, 591,  
 601, 602, 634, 665.  
 Picard M., 402.  
 Piéron H., 483.  
 Piéron M., 315 sq., 321, 322, 371.  
 Pikler E., 550.  
 Pinchemel P., 278, 282.  
 Pinnell G., 72, 85.  
 Pire F., 234.  
 Plaisance E., 148, 151, 444, 509.  
 Planazet F., 234.  
 Platon, 7, 136.  
 Pluinage F., 261.  
 PNUE, 332.  
 Pochet J., 158.  
 Popham W. J., 122, 459, 464.  
 Popper K., 10.  
 Porcher L., 307, 338, 587.

Postgate R., 581.  
 Postic A., 340, 483, 607, 634.  
 Potter F., 218.  
 Postlethwait S. N., 189.  
 Postlethwaite T. N., 34, 608, 633, 686,  
 695, 703.  
 Posthumus K., 184, 189.  
 Pourtois J.-P., 550, 554, 555.  
 Preiswerk R., 93.  
 Proberts J. I., 671.  
 Prosser R. C., 570.  
 Prost A., 2, 6, 34, 340, 444, 645, 687.  
 Psacharopoulos G., 659, 660, 701, 703.  
 Pujol M., 247.  
 Puren C., 237, 238, 239, 243, 246, 247.  
 Purpel D., 304.  
 Raffestin A., 537.  
 Rappe C., 340, 345.  
 Rassek S., 564.  
 Raveau F. H. M., 586.  
 Raymakers E., 568, 570.  
 Read H. E., 346, 348, 349.  
 Reboul O., 11, 22, 211, 304.  
 Rée P., 304.  
 Reinberg A., 597.  
 Renard R., 247.  
 Renzulli J. S., 517.  
 Resnick L. B., 84.  
 Resweber J.-P., 157, 158.  
 Retschinski J., 670.  
 Reuchlin M., 68, 84.  
 Revalard M., 290.  
 Ribière-Raverelet, 345.  
 Ricco G., 195, 203.  
 Rice D., 136, 137, 137, 705.  
 Richard J. F., 59, 84, 254, 261, 263,  
 264, 270, 275.  
 Richaudeau F., 218, 376, 379, 381.  
 Richelle M., 39, 45, 84.  
 Ricoeur P., 7.  
 Rigault A., 223, 226.  
 Risset C. A., 266, 276.  
 Ritzler I., 588, 594.  
 Rivenc R., 244, 247.  
 Roche M., 282.  
 Rogers C., 153, 154.  
 Rogers E. M., 327.

Roig  
 Rokea  
 Rome  
 Rond  
 Ropé  
 Ross  
 Rosse  
 Roth  
 Roth  
 Rouch  
 Rouch  
 Rouss  
 42E  
 Rouss  
 Roux  
 Rubin  
 Russe  
 Ruw  
 Ryan  
 Saddle  
 Sark  
 Sauv  
 Savoi  
 Scar  
 Schin  
 Schm  
 Schm  
 Scho  
 Scho  
 Schu  
 Schw  
 52  
 59  
 Schw  
 Scrib  
 Scri  
 Srin  
 Scup  
 Sean  
 Seg  
 Seib  
 Serr  
 Serv  
 Shel  
 Sho

- Roig C., 308.  
 Rokeach M., 303, 304.  
 Rome N., 444.  
 Rondal J., 207, 211.  
 Ropé F., 211.  
 Ross K. N., 692, 694, 695.  
 Rossello P., 650.  
 Roth J., 99, 101.  
 Roth R. E., 335, 338.  
 Rouchette M., 212.  
 Rouchier A., 194, 195, 203, 204.  
 Rousseau J.-J., 7, 10, 137, 148, 300, 428.  
 Roussel M. O., 144.  
 Roux F., 160.  
 Rubin A. D., 212, 218, 223, 402.  
 Russell B., 652.  
 Ruwet N., 212, 224.  
 Ryan K., 304, 360.
- Sadler M., 651.  
 Sarkey H., 314, 370.  
 Sauvageot A., 247.  
 Savoye E., 158.  
 Scardamalia M., 223.  
 Schirp H., 54, 84.  
 Schmid J. R., 158.  
 Schmutz M., 602, 633.  
 Schneuwly B., 84, 209, 212, 223.  
 Schoeni B., 212.  
 Schoumaker, 278.  
 Schubauer-Leoni M., 264.  
 Schwartz B., 151, 389, 395, 402, 440, 521, 528, 533, 537, 541, 594, 589, 591.  
 Schweinhart L. J., 430, 445.  
 Scribner S., 666, 670.  
 Scriven M., 99, 101, 118, 119.  
 Srinivasan L., 567, 570.  
 Scupman J., 583.  
 Searles W. E., 274, 276.  
 Seguin, 496.  
 Seibel C., 625, 634.  
 Serri J.-P., 141, 143, 144.  
 Servais E., 328, 330.  
 Sheldon W. H., 67.  
 Sherman J. G., 190.  
 Short M. J. E., 517.
- Shulman L. S., 460, 483.  
 Simon A., 462, 483.  
 Simon J., 507, 509.  
 Simon T., 43, 420, 497, 510.  
 Simonot M., 540, 541, 544.  
 Simpson E., 105.  
 Simpson J. A., 541, 544.  
 Sinclair H., 49, 84, 183, 189, 248, 264.  
 Sionnet C., 319, 322.  
 Sirota R., 680, 687.  
 Skinner B. F., 43, 45, 46, 47, 84, 123, 205, 381 sq., 389.  
 Slavin R. E., 416, 423.  
 Sloane K., 555.  
 Smith A., 697.  
 Smith B. O., 357.  
 Smith F., 218.  
 Smith M. L., 406, 423, 634.  
 Snow C. E., 123, 132.  
 Snyders G., 138, 139, 154, 638, 645, 688.  
 Socrate, 136.  
 Soëtard M., 3, 4, 6.  
 Soltis J. F., 21, 22.  
 Sousse A., 597.  
 Sowden S., 629, 634.  
 Spaulding S., 564.  
 Spearman C., 497.  
 Spies-Bong G., 135, 137, 423.  
 Spindler G., 634, 671.  
 Spinoza B., 7.  
 Spitz R., 549, 555.  
 Spreng B., 381.  
 Sprenger-Charolles L., 218, 634.  
 Scriven M., 99, 101, 118, 119.  
 Stake R., 668.  
 Stambak M., 686.  
 Stanley J., 612, 631.  
 Stern H., 497, 555.  
 Steward J., 473, 483.  
 Steward P. K., 373.  
 Stiemerling N., 537.  
 Suchodolsy B., 536, 645.  
 Sue R., 544.  
 Süllwold F., 612.  
 Sully J., 639.  
 Suppes P., 604, 633.  
 Suzuki S., 342, 343, 346.  
 Swain M., 247.

Swanson G., 438, 445.  
Szonyi E., 345.

Tangy L., 445.  
Tarakowsky P., 594.  
Tastayre R., 509.  
Taylor B., 705.  
Taylor C. W., 42, 69, 85, 103, 169.  
Taylor W. L., 379.  
Terlon C., 400, 402.  
Terman L. M., 43, 420, 423, 497.  
Terrassier J.-C., 512, 517.  
Terrot N., 528.  
Testu F., 596, 597.  
Thibault J., 321, 322.  
Thomas R., 322.  
Thomas R. M., 56, 58, 85.  
Thorndike E. L., 36, 43, 44, 82, 192, 302, 381.  
Thurstone L. L., 77, 302, 304.  
Tiberghien A., 263, 270, 276.  
Tinker M. A., 381.  
Tochon F. V., 148, 203.  
Torney J., 308, 310, 311, 314.  
Torrance E. P., 510.  
Tournier M., 650, 660.  
Toynbee A. J., 638.  
Trinon H., 234.  
Trojer J., 555.  
Troulot P.-Y., 555.  
Tschoumy J. A., 314.  
Turcotte C., 321, 322.  
Tyler R., 94, 103, 181, 478, 483.  
Tylor E. B., 661, 671.

Ullman J., 322.  
UNESCO, 264, 276, 294, 314, 331, 335, 338, 564, 572, 587, 518, 521, 533, 562.  
UNICEF, 332.

Valence E., 93.  
Valéry P., 230, 234.  
Vandenplas-Holper Ch., 85.  
Van Enckevort, 581.  
Vangioni J., 322.  
Van Haecht A., 679, 684, 685, 688, 696, 703.  
Vaniscotte F., 445.

Van Passel F., 247.  
Van Velzen W. G., 711.  
Vasquez A., 156, 157, 158.  
Vaugelas C., 223.  
Veck B., 234.  
Velis J.-P., 564.  
Vellas P., 530.  
Vergnaud G., 85, 204, 192, 193, 194, 195, 200, 203, 204, 261, 264, 272.  
Vergnioux A., 144, 251, 254, 264.  
Verhaegen M., 316, 318, 322.  
Vermeulen S., 62, 79, 84.  
Vernon P. E., 302, 303.  
Véronique D., 247.  
Verspoor A., 695.  
Vexliard A., 660.  
Veyne M., 290.  
Vial J., 132, 174, 445, 497, 556, 564.  
Vial M., 495, 509, 678, 688.  
Viennot L., 195, 204.  
Vigarello G., 6.  
Vigerie (de) L., 645.  
Vignaud G., 587.  
Vinh Bang, 275.  
Violet M., 216, 218.  
Vivet M., 201, 204, 402.  
Voisin A., 528.  
von Raumer, 351.  
Vygotsky L., 44, 52, 53, 85, 205, 212.

Wadell E. G., 583.  
Walberg H., 132.  
Walcott H. F., 711.  
Wall W. D., 509, 660.  
Wallon H., 37, 51, 61, 85, 176, 177, 178.  
Washburne C., 164, 165, 182.  
Watson J. B., 46.  
Watzlawick P., 294, 685, 688.  
Wayson W. W., 72, 85.  
Weber A., 591, 593.  
Weber M., 707, 711.  
Wechsler D., 496.  
Wedemeyer C. A., 151.  
Weikart D., 430, 445.  
Weil-Barais A., 276.  
Weiler H., 690, 695.  
Weinbrenner P., 381.

Wilson  
Wilson  
Winki  
Wirth  
Withw  
Wittg  
Wittw  
Wood  
Wood  
Wood  
Wray  
Wulf

Xéno

- Wilson J., 308.  
Wilson T. C., 381.  
Winkin Y., 294.  
Wirthner M., 212.  
Withwall A., 531.  
Wittgestein L., 615.  
Wittwer J., 212, 218, 223, 226.  
Woodhall M., 695, 703.  
Woods P., 634.  
Woodward N., 381.  
Wray D., 216, 218, 226.  
Wulf C., 315.
- Xénophon, 648.
- Yates A., 423.  
Ynger R. J., 197, 203.  
Young M., 677, 688.  
Youngman M., 386.
- Zachrisen B., 381.  
Zackari G., 521, 524, 528.  
Zagefka P., 686.  
Zais R., 111, 119.  
Zay, D., 7, 40, 22.  
Zazzo R., 41, 85, 445, 509.  
Zimmermann D., 634.  
Zind P., 645.  
Zucman, 507.

## Index des notions

*Les italiques marquent l'endroit où le concept est défini.*

- Accélération scolaire, 513.  
Accommodation, 49.  
Actes implicites, 46.  
Activité d'éveil, 141, 269, 433.  
Adaptabilité des bâtiments, 448.  
Agressivité, 71.  
Alphabétisation, 556.  
Alphabétisation fonctionnelle : mathématiques, 258.  
Alphabétisation musicale, 341.  
Alternance, 439.  
Analphabète fonctionnel, 212, 557.  
Analyse clinique, 617.  
Analyse coût-bénéfice, 470.  
Analyse des tâches, 384.  
Analyse de texte, 228.  
Analyse du contenu, 608.  
Analyse institutionnelle, 155.  
Analyse rationalisante externe, 231.  
Analyse rationalisante interne, 231.  
Analyse sociologique des textes, 232.  
Analyse textuelle, 230.  
Andragogie, 526.  
Anomalie, 496.  
Anthropologie de l'éducation, 665.  
Anxiété, 71.  
Apprentissages, 664.  
Apprentissage de la langue maternelle, 205.  
Apprentissage indépendant, 141.  
Apprentissage sans erreur, 46.  
Apprentissage vicariant, 47.  
Approche communicative, 246.  
Approche scripto-visuelle, 242.  
Approche situationnelle, 362.  
Arriération mentale, 499.  
Assimilation, 49.  
*Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA)*, 182, 305.  
Attitude, 77.  
Audiovisuel, 371.  
Auto-apprentissage, 577.  
Auto-observation, 359.  
Autodidaxie, 151, 179, 571.  
Autoscopie, 359.  
Autostructuration, 130-131.  
Axiologie, 12.  
Banque d'objectifs, 398.  
Banque de questions, 398.  
Base de données, 399.  
Bâtiment scolaire, 446.  
Bauhaus, 346.  
Besoin, 73.  
    Besoin d'accomplissement, 75.  
    Besoin d'appartenance, 75.  
    Besoin de puissance, 75.  
    Besoin psychogénétique, 74.  
Besoin secondaire, 74.  
Bloc complet d'apprentissage, 168.  
*Brainstorming*, 419.  
But de l'éducation, 102.  
Capital humain, 658.  
Carte scolaire, 696.



- Ecole du travail, 179.  
 Ecole maternelle, 427.  
 Ecole traditionnelle, 15.  
 Ecole « unique », 407.  
 Ecosystème, 549.  
 Education à l'environnement, 331.  
 Education continuée, 519.  
 Education des adultes, 518.  
 Education environnementale, 331.  
 Education familiale, 547.  
 Education informelle 565.  
 Education multiculturelle, 584.  
 Education musicale, 339.  
 Education non formelle, 565.  
 Education nouvelle, 16, 127.  
 Education permanente, 519.  
 Education physique, 317.  
 Education récurrente, 519.  
 Effet de halo, 91, 420, 452.  
 Effet Hawthorne, 610, 706.  
 Effet placebo, 610.  
 Effet Pygmalion, 73, 91, 409, 463.  
 Effet Topaze, 135.  
 Efficacité économique, 699.  
 Enfant à risques, 487.  
 Enseignement  
   — à distance, 572, 572 ;  
   — centré sur l'élève, 127 ;  
   — centré sur la matière, 125 ;  
   — centré sur le maître, 125 ;  
   — de base, 432 ;  
   — du premier degré, 424 ;  
   — du second degré, 425 ;  
   — du troisième degré, 425 ;  
   — en équipe, 412 ;  
   — fondamental, 432 ;  
   — individualisé, 160 ;  
   — individualisé sur ordonnance,  
     166 ;  
   — modulaire, 442 ;  
   — mutuel, 403 ;  
   — postgradué, 426 ;  
   — préprimaire, 424 ;  
   — programmé, 381 ;  
   — secondaire, 433 ;  
   — spécial, 504 ;  
   — supérieur, 425 ;  
   — technique, 436.  
 Environnement à risques, 493.  
 Environnement Logo, 392.  
 Epistémologie, 10.  
 Epreuve  
   — de compétence minimale, 457 ;  
   — de préparation, 456 ;  
   — de prérequis, 456 ;  
   — de rendement, 457 ;  
   — de réquisits, 456 ;  
   — diagnostique, 458 ;  
   — pronostique, 456 ;  
   — standardisée, 453.  
 Equifinalité, 169.  
 Equilibration, 49.  
 Equilibration majorante, 50.  
 Equipe d'enseignants, 413.  
 Erreur par contraste, 452.  
 Erreur type sur la mesure, 454.  
 Etalonnage, 453.  
 Ethnicité, 585.  
 Ethnographie, 679.  
 Ethnomathématiques, 249.  
 Ethnométhodologie, 618, 668.  
 Ethologie, 617.  
 Etude des processus médiateurs, 466.  
 Etude du caractère, 301.  
 Etude du milieu, 265.  
 Etude longitudinale, 458.  
 Etude processus-produits, 465.  
 Etude transversale, 458.  
 Evaluation des besoins, 99.  
 Evaluation des établissements, 472.  
 Evaluation des produits de l'enseigne-  
   ment, 463.  
 Evaluation de programme, 469.  
 Evaluation du curriculum, 470.  
 Evaluation formative, 454.  
 Evaluation normative, 454.  
 Evaluation répondante, 96.  
 Eveil, 142.  
 Eveil musical, 340.  
 Exosystème, 54.  
 Examen externe, 457.  
 Examen interne, 457.  
 Ex cathedra, 133.  
 Expérience évoquée, 601.  
 Expérience rétrospective, 458, 601.  
 Expérimentation, 605.

Expérimentation, 605.  
 Expert, 57.  
 Expression écrite, 218.

Fiches du Mail, 165.  
 Filière, 414, 435, 409.  
 Financement de l'éducation, 700.  
 Fins de l'éducation, 102.  
 Flexibilité des bâtiments, 448.  
 Fonctionnalisme structurel, 674.  
 Fonctionnaliste, 658.  
 Fonctions sémiotiques, 49.  
 Formalisme, 112.  
 Formalisme, 640.  
 Formation continuée des enseignants, 365.  
 Formation des enseignants, 350.  
 Formation  
 — en alternance, 588 ;  
 — en fonction des compétences attendues, 357 ;  
 — humaniste, 354, 362 ;  
 — infuse, 354 ;  
 — personnalisée, 363.  
 Français fondamental, 208, 244.  
 Fusion disciplinaire, 115.

Gestion du temps, 197.  
 Gestion scientifique, 703.  
 Gestion structuraliste, 707.  
 Graduat, 426.  
 Grammaire fonctionnelle, 224.  
 Grammaire générative, 205.  
 Grammaire normative, 223.  
 Grammaire transformationnelle, 205.  
 Groupe de niveau, 414, 421.  
 Gymnastique, 317.

Habilité de base, 43.  
 Handicapé, 495.  
 Handicap mental, 494.  
 Handicap socioculturel, 429, 548, 666, 677.  
 Hasard, 602.  
 Herméneutique, 11, 615.  
 Hétérostructuration, 130-131.  
 Heuristiques, 395.  
 Histoire des mentalités, 285.

Histoire événementielle, 284.  
 Hypertexte, 222, 398.

IA (Intelligence artificielle), 400.  
 Identité culturelle, 585.  
 IEA, 181, 305.  
 Illettré-Illettrisme, 212, 557.  
 Immersion, 241.  
 Imprimerie à l'école, 179.  
 Inadapté, 495.  
 Indicateur, 478.  
*Individually Prescribed Instruction* (IPI), 166.  
 Ingénierie, 370.  
 Ingénierie didactique, 192, 201.  
 Inspection scolaire, 707.  
 Institution ouverte, 576.  
 Instrumentalisme, 18.  
 Intégration des handicapés, 506.  
 Intelligence artificielle (en anglais AI), 400.  
 Interaction aptitude-traitement, 83.  
 Interdisciplinarité, 114, 115, 271.  
 Interdisciplinarité structurale, 115.  
 Intérêt, 78.  
 Intuition directe, 138.  
 Intuition indirecte, 139.  
 Intuition mentale, 139.  
 Invariants de la connaissance, 49.

Jeu didactique, 262.

Laboratoire de langues, 244.  
 Leçon de choses, 138.  
 Lecture, 212 ;  
 — processus ascendant, 213 ;  
 — processus descendant, 214 ;  
 — commentée, 229 ;  
 — cursive, 229 ;  
 — dirigée, 229 ;  
 — disséminante, 232 ;  
 — expliquée, 22 ;  
 — ludique, 232 ;  
 — plurielle, 232 ;  
 — suivie, 229.  
*Legibility*, 376.  
 Lisibilité, 376.  
 Lisibilité psychologique, 376, 378.

Lisibilité  
 Littérature  
 Logique  
 Logo  
 Loi d  
 Loi d

Mac  
 Mac  
 Mais  
 Man  
 Man  
 Mas  
 Mat  
 Mé  
 Mé  
 Me  
 Mé  
 Me  
 Mé  
 Mé  
 Mé

N  
 N  
 N  
 N  
 N



- 84.
- , 400.
- 7.
- struction (IPI),
- 201.
- , 506.
- anglais AI),
- ment, 83.
- , 271.
- le, 115.
- ce, 49.
- 4.
- 213 ;
- 214 ;
- , 378.
- Lisibilité typographique, 376.
- Littérisme, 558.
- Logique, 11.
- Logo, 392.
- Loi de l'effet, 44.
- Loi de l'exercice, 44.
- Machine à enseigner, 382.
- Macrosystème, 549.
- Maison des petits, 429.
- Manuel interactif, 398.
- Manuel scolaire, 373.
- Mastery Learning*, 181.
- Mathématique politico-sociale, 675.
- Médecine scolaire, 324.
- Mémoire à court terme, 55.
- Mémoire à long terme, 55.
- Mentalisme, 44.
- Mésosystème, 549.
- Mesure, 450.
- Méta-analyse, 129 sq.
- Méta-analyse, 631.
- Métaphysique, 10.
- Méthode
- audiovisuelle, 243 ;
  - directe, 238 ;
  - d'autodétermination, 154 ;
  - des projets, 171, 430 ;
  - des projets de Kilpatrick, 170, 172 ;
  - de travail, 82 ;
  - du questionnement, 134 ;
  - globale, 176 ;
  - grammaire-traduction, 237 ;
  - intuitive, 137 ;
  - PUZZLE, 417 ;
  - STAD, 416.
- Méthodologie contextuelle, 618.
- Méthodologie descriptive, 618.
- Méthodologie naturaliste, 618.
- Méthodologie observationnelle, 618.
- Micro-enseignement, 360.
- Micro-objectif, 102, 386.
- Micromonde, 393.
- Microsystème, 549.
- Mode tutoriel impositif, 390.
- Mode tutoriel intelligent, 390, 400, 408.
- Modèle centre-périphérie, 29, 94.
- Modèles de planification, 691.
- Modèle périphérie-centre, 29, 94.
- Modèle praxéologique, 629.
- Modèle scientifique, 629.
- Modèle systémique, 123.
- Module d'acquisition, 167.
- Module, 166.
- Module d'enrichissement, 168.
- Module de base, 168.
- Module de correction, 167.
- Module incident, 168.
- Module intégrateur, 168.
- Monitoring*, 475, 659.
- Monodisciplinarité, 115.
- Motivation, 74.
- Multidisciplinarité, 115.
- Niveau-seuil, 235.
- Niveau d'aspiration, 75.
- Nomothétique, 602, 614.
- Non-directivité, 153.
- Note vraie, 454, 603.
- Nouveau dualisme, 615.
- Nouvelle sociologie de l'éducation, 678.
- Objectif
- d'expression, 102 ;
  - de maîtrise, 102 ;
  - de transfert, 102 ;
  - intermédiaire, 102 ;
  - opératoire, 102.
- Objectif-obstacle, 271.
- Observation, 200 ;
- aperçue, 608 ;
  - extensive, 607 ;
  - impliquée, 608 ;
  - inaperçue, 608 ;
  - intensive, 607 ;
  - non participative, 608 ;
  - participante, 469 ;
  - participative, 608, 622.
- Obstacle, 196.
- Obstacle épistémologique, 196.
- Obstacle objectif, 196.
- Ontologie, 9.
- Open University*, 576, 578.
- Opérations infralogiques, 49.

Opérations logico-mathématiques, 49.

*Opportunity to learn*, 184.

Ordinateur multimédia, 389.

Organisation horizontale, 412.

Orientation, 434.

Orientation progressive, 408.

Orthographe, 226.

Orthopédagogie, 505.

Pairs, 79.

Paix négative, 314.

Paix positive, 314.

Paradigme écologique, 467.

Paradigme fonctionnaliste, 658.

Paradigme processus-produit, 667.

Paradigme radical, 658.

Paratexte, 375.

*Parentage*, 548.

Partialité défendable, 13.

*Package*, 168, 169.

Pédagogie

— de Decroly, 175 ;

— de Cousinet, 174 ;

— de l'éveil, 265 ;

— de la maîtrise, 181, 442 ;

— différenciée, 159 ;

— du contrat, 147, 148, 159 ;

— du projet, 147, 149 ;

— Freinet, 178 ;

— institutionnelle, 155 ;

— par objectifs, 145, 147 ;

— universitaire, 442.

Performance, 457.

Personnalité, 60.

Personnalité de base, 42.

Phénoménologie, 11.

Philosophie analytique, 11.

Philosophie de l'éducation, 7.

Philosophie essentialiste, 15.

Philosophie pérennialiste, 16.

Philosophie progressiste, 16.

Philosophie reconstructiviste, 19, 20.

Pilotage, 475, 659.

Pilotage administratif, 475.

Pilotage du rendement scolaire, 477.

Pilotage formatif, 475.

Planification d'accompagnement, 31.

Plan de Dalton, 162, 165, 180.

Planification de l'éducation, 689.

Plan de Winnetka, 164.

Planification didactique, 197.

Plan Keller, 161, 166, 189, 442.

Planification provisionnelle, 31.

Pluridisciplinarité, 115.

*Policy*, 23.

*Politics*, 23.

Politique de l'éducation, 23.

Postalphabetisation, 563.

Praxis, 3, 5.

Préceptorat programmé, 387.

Prélecture, 214.

Première prise de fonction, 365.

Prérequis, 41.

Processus cognitif inférieur, 106.

Processus cognitif supérieur, 106.

Processus d'adaptation, 49.

Processus d'enseignement, 461.

Processus médiateur, 463.

Production divergente, 69.

Produit didactique, 202.

Programmation structurale, 387.

Programme, 469.

Programme-noyau, 160.

Programme compensatoire, 429.

Programme en spirale, 51, 252.

Programme linéaire, 383.

Programme ramifié, 383.

Progression en spirale, 410.

Projet, 169.

Projet-cadre, 173.

Projet d'établissement, 170, 173, 474.

Projet éducatif, 8, 170.

Projet pédagogique, 170.

Promotion automatique, 410.

Psychologie des disciplines, 36, 192.

Psychologie humaniste, 48.

Qi, 495.

Quasi-contrat, 149.

Questionnement, 134.

Question fermée, 453.

Question ouverte, 453.

Quotient intellectuel, 497.

Ratio maître-élèves, 406.

Rattrapage, 396.

689.  
7.  
442.  
31.  
7.  
365.  
106.  
106.  
61.  
387.  
429.  
52.  
73, 474.  
3, 192.
- Readability*, 376, 378.  
*Readiness*, 456.  
Recherche  
— action, 621, 624, 626 ;  
— de développement technique, 604 ;  
— décisionnelle, 604 ;  
— du type historique, 600, 617 ;  
— expérimentale, 601 ;  
— humaniste, 617 ;  
— impliquée, 621 ;  
— longitudinale, 607 ;  
— opérationnelle, 614 ;  
— orientée vers des conclusions, 604 ;  
— orientée vers des décisions, 604 ;  
— participative, 621 ;  
— ponctuelle, 607 ;  
— transversale, 607.  
Recontextualisation, 271.  
Recontextualisation du curriculum, 97.  
Redoublement, 409.  
Rendement scolaire, 457.  
Renforcement, 45.  
Réplication, 599, 606.  
Réponse en miroir, 136.  
Représentation, 195, 253.  
Reproduction, 698.  
Reproduction sociale, 112, 408, 682.  
Réquisit, 113.  
Responsabilité pédagogique, 464.  
Rétrécissement des échantillons, 607.  
Rythmes biologiques, 595.
- Satellite Olympus, 581.  
Savoir théorique, 591.  
Schéma expérimental, 611.  
Schéma pré-expérimental, 612.  
Schéma quasi expérimental, 612.  
Science de l'éducation, 1.  
Sciences de la société, 277, 282.  
Science politique de l'éducation, 27.  
Sciences sociales, 277.  
Scolarisation des savoirs, 112.  
Seuil statistique, 616.  
Simulation, 395.  
Simulation de situations d'enseignement, 359.
- Situation a-didactique, 140, 262.  
Situation d'action, 262.  
Situation de formulation, 262.  
Situation de validation, 262.  
Situation didactique, 262.  
« SMIC » culturel, 434.  
Socialisation, 78.  
Société ouverte, 541.  
Sociolinguistique, 206.  
Sociologie du curriculum, 679.  
Sociologie interprétative, 678.  
Sous-module, 167.  
Spirale réflexive, 624.  
Spoutnik, 265, 347.  
Stades d'apprentissage de la lecture, 214.  
Stades du développement, 40.  
Structuralisme, 208.  
Structures de connaissances, 55.  
Structures intégratives, 59.  
Style, 220.  
Surdoués, 510.  
*Survey* normatif, 457.  
Synchronie, 284.  
Synchrétisme, 176.  
Système contractuel, 463.  
Systèmes d'individualisation, 162.  
Système de catégories, 462.  
Système de signes, 462.  
Système dual, 440.  
Système expert, 391.  
Système modulaire, 166.  
Système ouvert, 707.
- Taux d'encadrement, 406.  
Taxonomie : objectifs des mathématiques 255.  
Taxonomie des objectifs affectifs, 108.  
Taxonomie des objectifs cognitifs, 105.  
Taxonomie des objectifs psychomoteurs, 110.  
Taxonomie, taxinomie, 103.  
Techniques audiovisuelles, 371.  
Technologie (Enseignement de la), 273.  
Technologie de l'éducation, 370.  
Télécours, 580.  
Temps didactique, 198.

- Temps investi dans la tâche, 185.  
Tendance centrale, 452.  
Test, 453.  
Test critique, 454.  
Test de Flesch, 379.  
Test de performance, 457.  
Test normatif, 453.  
Test papier-crayon, 457.  
*Testing* sur mesure, 398.  
Théorie des attitudes, 698.  
Théorie de l'apprentissage de Carroll, 185.  
Théorie de l'Etat, 702.  
Théorie du filtre, 698.  
Théorie du traitement de l'information, 55.  
Traits de personnalité, 66.  
Trame conceptuelle, 199.  
Transdisciplinarité, 115.  
Transfert, 59.  
Transposition didactique, 197, 225, 271.  
Travail en groupe, 414.  
Travail indépendant, 571.  
Triangulation, 627.
- Troisième âge, 529.  
Tronc commun, 92.  
Trouble, 496.  
Tuteur, 160.  
Tutorat, 160.  
Typologie des enseignants, 459.
- Unités capitalisables, 166, 168.  
Unité d'apprentissage, 167, 385.  
Unité d'enregistrement, 609.  
Unités de valeur, 166, 168, 442.  
Université du troisième âge, 530.  
Université ouverte, 576.
- Valeurs, 78.  
Validité du contenu, 455.  
Validité théorique, 45.  
Variable dépendante, 611.  
Variable indépendante, 611.  
Vidéodisque, 399.  
Vocabulaire de base, 244.
- ZEP, 680.  
Zone d'éducation prioritaire, 680.

459.  
168.  
385.  
9.  
442.  
e, 530.

1.

e, 680.

Imprimé en France  
Imprimerie des Presses Universitaires de France  
73, avenue Ronsard, 41100 Vendôme  
Août 1992 — N° 38 322



Collection  
Premier  
Cycle

- Marie-Claire BANCQUART, Pierre CAHNÉ — Littérature française du XX<sup>e</sup> siècle  
Olivier DUHAMEL — Le pouvoir politique en France. Droit constitutionnel, I  
François ETNER — Microéconomie  
Dominique FOLSCHÉID, Jean-Jacques WUNENBURGER — Méthodologie philosophique  
Jean-Michel de FORGES — Droit administratif  
Edmond JOUVE — Relations internationales  
Viviane de LANDSHEERE — L'éducation et la formation. Science et pratique  
François LAROQUE, Alain MORVAN, André TOPIA — Anthologie de la littérature anglaise  
Marcel LE GLAY, Jean-Louis VOISIN, Yann LE BOHEC — Histoire romaine  
Chantal MILLON-DELSOL — Les idées politiques au XX<sup>e</sup> siècle  
Françoise PAROT, Marc RICHELLE — Introduction à la psychologie. Histoire et méthodes  
Pierre PECH, Hervé REGNAULD — Géographie physique  
Olivier REBOUL — Introduction à la rhétorique  
Olivier REBOUL — Les valeurs de l'éducation  
Dominique ROUX, Daniel SOULIÉ — Gestion  
Daniel ROYOT, Jean BÉRANGER, Yves GARLET, Kermit VANDERBILT — Anthologie de la littérature américaine  
Pascal SALIN — Macroéconomie  
Dominique TURPIN — Droit constitutionnel  
Michel ZINK — Littérature française du Moyen Âge  
Charles ZORGBIBE — Chronologie des relations internationales depuis 1945  
Roger ZUBER, Emmanuel BURY, Denis LOPEZ, Liliane PICCIOLA — Littérature française du XVII<sup>e</sup> siècle