

**République algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**  
**Université A. Mira - Bejaia**  
**Faculté des sciences humaines et sociales**  
**Département de sociologie**



## **Support pédagogique**

### **Introduction aux sciences de l'éducation**

**Niveau : Première année tronc commun sciences sociales**

**Réalisé par :**

**Dr. BESSAI Rachid**  
**Maître de conférences « A » en sociologie**

Année universitaire  
**2021-2022**

## Sommaire

---

	Page
Présentation.....	2
Fiche de la matière.....	5
Programme officiel.....	6
<b>Chapitre I : Sciences de l'éducation : définitions, concepts et principes généraux</b>	
Cours n°01 : Introduction aux sciences de l'éducation .....	9
Cours n° 02 : Concepts essentiels.....	12
Cours n°03 : Les principes de l'éducation .....	23
<b>Chapitre II : Genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement</b>	
Cours n°04 : Histoire des sciences de l'éducation .....	29
Cours n°05 : Développement des sciences de l'éducation .....	34
Cours n°06 : La recherche en sciences de l'éducation .....	42
<b>Chapitre III : La relation des sciences de l'éducation avec les autres sciences sociales</b>	
Cours n°07 : Diversité des sciences de l'éducation .....	50
Cours n°08 : Education et philosophie .....	53
Cours n°09 : Education et anthropologie .....	56
Cours n°10 : Education et sociologie .....	58
Cours n°11 : Education et psychologie .....	61
Cours n°12 : Education et économie .....	65
Cours n°13 : Education et histoire .....	68
<b>Chapitre IV : Les grands penseurs de l'éducation</b>	
Cours n°14 : Les précurseurs de l'éducation .....	72
Cours n°15 : Les classiques de l'éducation .....	80
Cours n°16 : Les innovateurs de l'éducation .....	87
<b>Chapitre V : Les domaines et les principales orientations des sciences de l'éducation</b>	
Cours n°17 : Education comparée .....	95
Cours n°18 : Ecole et socialisation .....	99
Cours n°19 : La didactique et ses concepts .....	104
Cours n°20 : Le numérique en éducation .....	108
Cours n°21 : L'individu, la famille et la société .....	113
Références bibliographiques .....	117

### Présentation

Ce support pédagogique intitulé « *Introduction aux sciences de l'éducation* » est destiné aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année tronc commun sciences sociales, il est conçu selon le programme officiel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. « *Introduction aux sciences de l'éducation* » en tant que matière de l'unité d'enseignement fondamentale, vise l'acquisition des connaissances fondamentales en sciences de l'éducation ; les étudiants, sont amenés à connaître progressivement les différentes approches en sciences humaines et sociales appliquées à l'éducation, une histoire d'assurer un premier contact avec les théories et les recherches actuelles en sciences de l'éducation pour pouvoir étudier, analyser, et comprendre les problèmes et les faits éducatifs. Le contenu de cette matière est dispensé donc sous forme de cours détaillés destinés aux étudiants et propose une entrée progressive dans la discipline.

Etant donné que les sciences de l'éducation procurent une formation pluridisciplinaire, c'est-à-dire elles font appel à diverses disciplines : histoire, anthropologie, sociologie, psychologie...etc, pour expliquer et analyser les faits éducatifs, l'ensemble des thématiques abordées dans ce support permettent d'acquérir progressivement des connaissances pensées comme des initiations aux méthodes et aux champs mobilisés par les disciplines avoisinantes. Le contenu proposé dans ce support offre aux étudiants la possibilité de suivre des enseignements fondamentaux pour se former dans les domaines suivants : psychologie de l'éducation; éducation comparée ; sociologie de l'école ; histoire de la pensée éducative ; théories des inégalités scolaires ; économie de l'éducation; pratiques éducatives ; éducation inclusive ; formation professionnelle ; les apprentissages numériques...etc. Au-delà de la formation, ce manuel se veut en toute modestie à la fois comme, un instrument de travail pour les acteurs de l'éducation, qui veulent se faire rapidement une idée d'ensemble de ce que sont actuellement les savoirs dans tous les champs de l'éducation. Mais, il peut servir aussi comme référence pour les étudiants, en vue de préparer leurs travaux de recherche.

Ce support pédagogique est structuré en cinq chapitres dont chaque chapitre contient un ensemble de cours élaborés en fonction du programme pédagogique existant avec quelques renforcements. Le premier chapitre se veut comme une grande introduction aux sciences de l'éducation, dont lequel nous avons abordé l'intérêt de cette discipline : les sciences de l'éducation constituent désormais, au sein de l'université et de l'enseignement supérieur, une discipline autonome qui s'occupe spécifiquement de la formation et de la recherche en éducation. Cependant, il été question de définir les concepts clés ayant une relation directe avec les sciences de l'éducation : éducation, pédagogie, enseignement, apprentissage et formation, et ce pour un objectif bien claire, mettre fin au désordre qui règne dans la terminologie et les interférences entre ces concepts qu'on vient de citer. Lorsqu'on parle des sciences de l'éducation, il est évident de considérer l'éducation comme un sujet de discussion et de débat, non seulement à cause de son importance dans la vie de l'individu, mais parce qu'elle a ses propres principes qu'il faut justement les enseigner aux étudiants : l'individu comme sujet d'éducation ; l'éducation dans et hors institution scolaire ; l'éducation totale ; les situations éducatives ; droit à l'éducation ; l'obligation scolaire...etc, tels sont d'ailleurs les éléments que nous avons développé à la fin de ce chapitre.

Le chapitre qui suit est consacré entièrement à la genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement ; depuis leur apparition jusqu'à leur reconnaissance officielle, en passant par leur développement à travers plusieurs pays, qui ont connu tôt l'émergence des sciences de l'éducation. Il été question dans un premier temps de donner un bref rappel historique sur la discipline. La « Science de l'éducation » au singulier était au départ une discipline sous forme d'un enseignement dispensé par un certain nombre de penseurs désormais emblématiques (H. Marion, F. Buisson ou E. Durkheim).

Par contre, l'apparition des « Sciences de l'éducation » au pluriel est tout à fait récente, puisque ce n'est qu'à partir de 1967 qu'elles sont apparues sous leur forme actuelle. Les premiers enseignements concernent, les enjeux et le fonctionnement des systèmes éducatifs ainsi que l'étude des pratiques des acteurs et des institutions, sans délaissier pour autant leur investissement dans le domaine de la recherche, depuis les années soixante jusqu'au temps actuel, en passant par la période des années quatre-vingts (l'âge d'or de la recherche en sciences de l'éducation). Elles ont su construire une certaine reconnaissance dans différents domaines professionnels : le travail social, l'éducation à la santé, l'éducation scolaire, la formation des adultes...etc.

La relation des sciences de l'éducation avec les autres sciences sociales, tel est l'objet principal du troisième chapitre. Il est clair que les sciences de l'éducation ont fait toujours appel aux autres sciences, non seulement par le fait qu'elles n'ont pas encore acquis leur autonomie, mais parce qu'il y a une diversité des sciences de l'éducation, qui vont de l'histoire à la sociologie, de l'anthropologie à la philosophie, de la psychologie à l'économie. Toutes ces disciplines, qui ne sont souvent qu'une partie d'une discipline plus générale (histoire de l'éducation) ont en commun un objet très précis : l'étude des faits éducatifs. Nous avons proposé donc dans ce chapitre des relations entre ; éducation et philosophie ; éducation et anthropologie ; éducation et sociologie ; éducation et psychologie ; éducation et économie ; éducation et histoire. Ces relations constituent le principe même de l'extension de la notion « sciences de l'éducation », qui stipule : pour étudier un phénomène social propre à l'éducation, il faut impérativement faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects. C'est donc par rapport à leur objet que les sciences de l'éducation trouvent leur principe de regroupement en une famille aux contours assez bien délimités par rapport aux autres domaines de la recherche scientifique.

Plusieurs penseurs ont marqué l'histoire de l'éducation, depuis les premiers philosophes de l'éducation, jusqu'aux penseurs contemporains en passant par les classiques de l'éducation. Le quatrième chapitre évoque la grande diversité de la pensée humaine consacrée à l'éducation par des grands penseurs, notamment leur contribution au développement de l'éducation. Depuis l'Antiquité, les penseurs de l'éducation (philosophes, moralistes, théoriciens ou praticiens) abordent les questions d'éducation au sein des sociétés, ils étaient au service de l'éducation, puisqu'elle est à la fois comme un enjeu social, comme une composante de la société, et comme une idée régulatrice d'un projet de l'homme. Un panorama des grandes figures de l'éducation qui ont proposé leurs conceptions sur les façons d'apprendre, de former, de transmettre : en somme de forger l'individu et la société.

Nous avons classé ces penseurs en trois catégories : Les précurseurs de l'éducation, à l'image de : Platon, Aristote, Saint Augustin, Ibn Khaldoun, John Locke, Charles-Louis Montesquieu et Jean-Jacques Rousseau. Puis, les classiques de l'éducation comme : Émile Durkheim, John Dewey, Bertrand Arthur William Russell, Gaston Bachelard, Lev Semionovitch Vygotski, Carl Ransom Rogers et Marshall McLuhan. Enfin, les innovateurs de l'éducation : Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Helen Parckurst, Célestin Freinet et Jean Piaget.

Le dernier chapitre traite les domaines et les principales orientations des sciences de l'éducation. Une répartition a été faite pour distinguer entre cinq domaines représentants ainsi les grandes orientations des sciences de l'éducation. Le premier est celui de l'éducation comparée, considérée comme une composante des sciences de l'éducation, qui sert à rassembler des connaissances sur les systèmes éducatifs à travers le monde, puis les expliquer et les analyser dans une perspective comparée, tout en faisant appel à des compétences diverses dans d'autres disciplines. Après une petite définition, nous avons évoqué les origines et les facteurs d'évolution de l'éducation comparée, puis la méthodologie adoptée. Le second domaine est « école et socialisation » ; les sciences de l'éducation n'ont pas cessé de signaler l'importance de cette bipolarité, parce que la plupart des problématiques éducatives sont liées à l'école et au processus de socialisation. De ce fait, le choix s'est porté sur trois courants : La perspective fonctionnaliste classique ; la perspective de la Reproduction et la perspective des inégalités scolaires.

Partant du principe que les sciences de l'éducation s'intéressent à l'étude des différents aspects de l'éducation, la « didactique » est fait partie de ces aspects (troisième domaine). Nous avons donc évoqué le contexte d'émergence de cette discipline, puis les concepts clés de la didactique, tout en montrant ses caractéristiques. Le quatrième domaine c'est le numérique en éducation, qui est devenu à la mode ces dernières années, car nous vivons dans un monde de plus en plus influencé par le numérique, et bien l'éducation ne fait pas exception. C'est l'occasion donc de montrer les bien faits du numérique dans l'éducation, l'enseignement à distance et l'apprentissage en ligne, sans pour autant ignorer ses inconvénients. Enfin, le cinquième domaine auquel les sciences de l'éducation accordent une importance capitale, c'est la question des rapports entre l'individu, la famille et la société, car toutes les problématiques éducatives sont liées d'une manière ou d'une autre à cette interaction jugée primordiale pour expliquer les faits éducatifs.

## Fiche de la matière

<b>Domaine</b>	Sciences humaines et sociales
<b>Filière</b>	Sciences sociales
<b>Niveau</b>	1 <sup>ère</sup> année tronc commun
<b>Intitulé de la matière</b>	Introduction aux sciences de l'éducation
<b>Unité d'enseignement</b>	Fondamentale code : UEF 1.2
<b>volume horaire du cours</b>	45H soit 01h30 par séance
<b>volume horaire du TD</b>	45H soit 01h30 par séance
<b>Coefficient</b>	02
<b>Crédit</b>	05
<b>Mode d'évaluation cours</b>	Examen sur table en fin de semestre, d'une durée de 1h30 à 2h
<b>Mode d'évaluation TD</b>	2 évaluations par semestre : Contrôle continu : travail personnel + interrogation orale ou écrite.
<b>Objectifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acquisition des connaissances fondamentales en sciences de l'éducation ;</li> <li>- Connaître les différentes approches en sciences humaines et sociales applicables à l'éducation ;</li> <li>- Acquisition des compétences dans les domaines de l'éducation et de la formation ;</li> <li>- Assurer un premier contact avec les théories et les recherches actuelles en sciences de l'éducation.</li> </ul>
<b>Connaissances préalables recommandées</b>	<p>L'étudiant doit avoir des prés requis en sciences de l'éducation, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les concepts essentiels en sciences de l'éducation ;</li> <li>- Les principes généraux de l'éducation ;</li> <li>- La genèse des sciences de l'éducation ;</li> <li>- Les grandes écoles, les théories et les penseurs de l'éducation ;</li> <li>- La relation des sciences de l'éducation avec les autres sciences ;</li> <li>- Les principales orientations en éducation ;</li> <li>- Les domaines d'application des sciences de l'éducation ;</li> <li>- Les interactions entre l'individu, la famille et la société.</li> </ul>
<b>Méthode pédagogique</b>	Cours magistraux en présentiel appuyés par un support pédagogique en ligne.
<b>Matériels didactiques</b>	Projection diapo du cours à l'aide d'un data show. Support pédagogique version numérique sur e-Learning.

## البرنامج

السداسي: الثاني

عنوان الوحدة : التعليم الأساسية

المادة: مدخل إلى علوم التربية

أهداف التعليم:

( نكر ما يفترض على الطالب اكتسابه من مؤهلات بعد نجاحه في هذه المادة ، في ثلاثة أسطر على الأكثر)

المعارف المسبقة المطلوبة :

( وصف تفصيلي للمعرفة المطلوبة والتي تمكن الطالب من مواصلة هذا التعليم، سطرين على الأكثر)

محتوى المادة:

\_ تعريف علوم التربية، مفاهيم أولية

\_ الأسس العامة للتربية

\_ نشأة علوم التربية ومراحل تطورها

\_ المدارس الكبرى

\_ علوم التربية وعلاقتها بالعلوم الاجتماعية الأخرى ( علم النفس ، علم الاجتماع )

\_ أهم الاتجاهات في التربية.

\_ ميادين التربية ( التربية المقارنة، التربية والتكنولوجية، سيكولوجية التربية )

\_ الفرد

-الفرد والأسرة

\_ الفرد والمجتمع.

# Programme

## **Semestre \*: deuxième**

### **L'UEF : Unité d'enseignement fondamentale**

#### **Intitulé de la matière : Introduction aux sciences de l'éducation**

#### **Objectifs de l'enseignement :**

L'étudiant acquiert des connaissances en sciences de l'éducation et sa relation avec les sciences sociales. En outre, il va comprendre les différentes interactions entre l'individu, la famille et la société.

#### **Connaissances préalables recommandées :**

L'étudiant doit avoir des prés requis sur les sciences sociales, notamment en psychologie et en sociologie (en semestre1).

#### **Le contenu de la matière :**

- Définition des sciences de l'éducation, concepts essentiels
- Les principes généraux de l'éducation
- Genèse des sciences de l'éducation et ses stades de développement
- Les grandes écoles
- La relation des sciences de l'éducation avec les autres sciences sociales (psychologie, sociologie)
- Les principales orientations en éducation
- Les domaines de l'éducation (éducation comparée, éducation et technologie, psychologie de l'éducation)
- L'individu
- L'individu et la famille
- L'individu et la société.

\*\*\*

\*NB : ce programme est traduit en langue française par l'équipe de formation.

## Chapitre I

### Sciences de l'éducation : définitions, concepts et principes généraux

#### Cours n° 01 : Introduction aux sciences de l'éducation

1. Autour de la notion « sciences de l'éducation »
2. L'intérêt des sciences de l'éducation
3. L'institutionnalisation de la discipline

#### Cours n° 02 : Concepts essentiels

1. Sciences de l'éducation
2. Education
3. Pédagogie
4. Enseignement
5. Formation

#### Cours n° 03 : Les principes de l'éducation

1. L'individu comme sujet de l'éducation
2. L'éducation hors institution scolaire
3. L'éducation totale
4. Actions et situations éducatives
5. Droit à l'éducation
6. L'obligation scolaire
7. Gratuité de l'éducation

**Cours n° 01 : Introduction aux sciences de l'éducation**

**1. Autour de la notion « sciences de l'éducation »**

Les sciences de l'éducation concernent l'étude de différents aspects de l'éducation dans ses approches méthodologiques, didactiques et pédagogiques, et fait appel à diverses disciplines : histoire, sociologie, psychologie, éducation comparée, formation professionnelle...etc (Plaisance & Vergnaud, 2001). Les sciences de l'éducation sont constituées également par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des faits éducatifs.

La primauté est aujourd'hui acquise à l'expression utilisée au pluriel : « science de l'éducation ». En revanche, on peut constater une perte de légitimité de l'usage au singulier « science de l'éducation ». Cette expression apparaît en 1812 dans un ouvrage de Marc-Antoine Julien de Paris (1775-1848) ; *L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi* (Plaisance & Vergnaud, 2001). Une explication plus complète est fournie en 1816 dans son *Esquisse* sur l'éducation comparée. L'auteur a envisagé de recueillir, par des procédures d'enquête, des informations sur la situation de l'éducation et de l'instruction publique dans différents pays.

Son projet se démarque d'un usage courant et banal du mot « science » dès la fin du 18<sup>ème</sup> siècle : il ne s'agit pas seulement de classer la pédagogie dans l'ensemble des connaissances humaines, mais de former des collections de faits d'observation, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, afin de déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science positive. *Alexandre Bain* dans son ouvrage « la science de l'éducation (1879) », il était question d'établir l'autonomie d'une science de l'éducation en tant que telle que d'appliquer le point de vue psychologique à « l'art d'enseigner » (Barrère & Sembel, 1998). Pratiquement, c'est la même orientation que l'on retrouve chez un autre auteur « *Compayré* », qui se réfère à la nouvelle légitimité de la psychologie de l'enfant pour fonder une science de l'éducation.

**2. L'intérêt des sciences de l'éducation**

Depuis, l'institutionnalisation de la discipline, le nombre des étudiants qui s'intéressent à l'éducation s'est multiplié, aussi bien du côté de ceux qui se destinent à l'enseignement que de ceux qui se destinent à l'éducation, au travail social en direction des familles ou à la formation des adultes. De leur côté, les recherches en éducation se sont considérablement développées, aussi bien au sein de la discipline universitaire « sciences de l'éducation » qu'au sein des autres disciplines de sciences sociales et humaines.

Ces recherches sur l'éducation, entendue au sens large, sont foisonnantes, multiples par leurs champs disciplinaires, leurs référents théoriques et méthodologiques. Savoirs multidisciplinaires, ces savoirs sur l'éducation peuvent donner l'impression d'une multiplicité et d'une dispersion un peu écrasante. Comment, lorsque l'on est enseignant, futur enseignant, futur éducateur, formateur d'enseignants, de travailleurs sociaux ou d'adultes, étudiant en sciences de

l'éducation, s'orienter dans tous ces savoirs sur l'éducation ? (Abdallah-Preteceille, 1992). Il était donc temps de reprendre cette entreprise à nouveau frais et de faire le point sur les savoirs essentiels, issus à la fois des recherches et des pratiques concernant l'éducation.

Les acteurs intéressés par les sciences de l'éducation peuvent en effet, s'orienter vers les savoirs sur l'éducation, c'est-à-dire acquérir un ensemble de connaissances éprouvées, qui fassent le point sur l'état des savoirs dans le champ de l'éducation entendue au sens le plus large. Chez les praticiens de l'éducation, à titre d'exemple, ce besoin d'éclairer, voire d'améliorer leurs pratiques grâce à l'investissement de nouveaux savoirs de référence, débarrassés des subtilités et des complexités de la recherche en train de se faire, mais suffisamment stabilisés et synthétisés pour pouvoir guider et orienter leurs pratiques, quel que soit le domaine où elles s'exercent, se fait fortement sentir (Beillerot & Mosconi, 2006). Mais les formateurs aussi expriment le besoin de mises au point qui leur permettent de mieux jouer leur rôle de passeurs des savoirs de la recherche auprès des jeunes en formation ou des adultes en formation continue.

Par ailleurs, les étudiants qui se destinent aux métiers de l'enseignement, ils sont souvent méfiants devant une formation qui se limite aux savoirs de leur discipline et à sa didactique et aspirent à ouvrir leur horizon, par-delà les savoirs disciplinaires qu'ils auront à transmettre à leurs élèves, sur les enjeux psychologiques, institutionnels, sociaux, politiques de leur enseignement (Beillerot & Mosconi, 2006). Les sciences de l'éducation dans ce sens peuvent donner un panorama d'ensemble sur les savoirs actuels sur l'éducation dans une discipline précise des sciences humaines et sociales ou sur une thématique spécifique. L'éducation a cette particularité qu'elle met en jeu des savoirs, des pratiques, des normes et des valeurs. Elle fait l'objet à la fois de savoirs scientifiques qui tendent à décrire et expliquer ce qui est, et de « théories pratiques », comme disait Durkheim, de savoirs pratiques et de savoir-faire. Mais elle met aussi en jeu une conception de l'homme, une éthique et une politique.

### **3. L'institutionnalisation de la discipline**

En 1883, Jules Ferry crée un cours de science de l'éducation à la Sorbonne. La première chaire de "sciences de l'éducation" à la Sorbonne a été occupée, en 1887 par H. Marion. À la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, on parlait de la « *science de l'éducation* ». Ce n'est qu'après qu'on a appelé cette discipline les *sciences de l'éducation* (Cacounault & Oeuvarard, 1998). Elle est née dans un contexte politique à la fois général et scolaire, avec les lois sur l'instruction obligatoire et la diffusion de l'école publique.

Avec la création, en 1967, d'une licence et d'une maîtrise en sciences de l'éducation, le fait marquant était bien évidemment le nom donné à cette discipline nouvelle. La tradition française avait juste là retenu le mot au singulier : « la science de l'éducation ». Mot que *Alexandre Bain* avait employé le premier en 1878 ; alors que *Durkheim*, occupant en 1902 une chaire de sciences de l'éducation ne reconnaissait dans cette science que la sociologie. (Cacounault & Oeuvarard, 1998). Un changement profond s'est engagé avec le terme « sciences de l'éducation ». Ce pluriel révèle ici un sens capital : les axes spécifiques se multiplient, les savoirs se diversifient, les voies d'approche deviennent différentes au sein

d'une discipline, pourtant identique. Sans doute l'objectif était promouvoir une lecture plurielle du fait éducatif.

Avec la création de plusieurs départements universitaires de sciences de l'éducation, la véritable nouveauté est de créer des lieux de réflexion, d'enseignement, de recherche, dans lesquels plusieurs approches scientifiques peuvent voisiner, voir se compléter, afin de mieux étudier les phénomènes éducatifs (Beillerot & Mosconi, 2006). Cette diversité est un facteur de richesse et de dynamisme, et deux types peuvent être distingués :

- Les sciences étudiant les phénomènes « macro-éducatifs » : phénomènes démographiques, économiques, sociaux, intentionnels ou culturels, permettant ainsi de faire appel à l'éducation.
- Les sciences étudiant les phénomènes « micro-éducatifs » : phénomènes psychologiques, processus cognitifs ou relationnels, mettent en jeu le sujet de l'éducation.

Il faut attendre les années 1980 pour que ce domaine se constitue en champ de recherche à part entière à travers les universités. Ce champ s'étale à plusieurs spécialités :

*La psychologie de l'éducation* : est une branche de la psychologie dont l'objet d'étude concerne les formes d'apprentissage humain et le fonctionnement des activités mentales ainsi que les comportements relatifs à l'opération éducative.

*La sociologie de l'éducation* : est une branche de la sociologie ayant pour objectif l'étude des processus de socialisation scolaire, des déterminants sociaux des résultats scolaires, des rapports pédagogiques...etc.

*Les didactiques des disciplines* : ont pour objet, l'étude des processus de construction de connaissances et de savoir-faire par le moyen de transmission, ou de création originale.

*L'anthropologie de l'éducation* : est une branche de l'anthropologie, qui s'est largement développé, notamment en ce qui concerne l'étude de l'éducation en relation avec les sociétés humaines et leur propre vision du monde.

**Cours n° 02 : Concepts essentiels**

*Préambule :*

Les sciences de l'éducation actuelles font appel à de nouveaux champs scientifiques pour décrire, analyser et, si possible, expliquer, les situations contemporaines d'éducation, de pédagogie et de formation. Cette extension du champ de recherches, cet appel à de nombreuses disciplines scientifiques amènent à poser, inévitablement, la question de la spécificité, de l'unité, des sciences de l'éducation. Par ailleurs, il faut reconnaître qu'un grand désordre règne dans la terminologie et que les interférences et confusions entre *enseignement, éducation, pédagogie et formation* sont nombreuses et complexes.

**1. Sciences de l'éducation**

Dès la fin du siècle dernier, le mot « science » (au singulier ou au pluriel) était apparu aux côtés, soit du terme « éducation », soit de celui de « pédagogie ». En 1879, *Alexandre Bain* publie un livre de méthodologie de l'enseignement (bases psychologiques, méthodes, plan d'études) sous le titre : *La Science de l'éducation*. Pour lui, la science de l'éducation se limite à l'étude scientifique d'un art : celui d'enseigner, car cette science a pour objet de faire acquérir des connaissances (Plaisance & Vergnaud, 2001). En 1910 *paraft*, sous la plume de *Lucien Cellerier*, une *Esquisse d'une science pédagogique* ; « Les faits et les lois de l'éducation » ; dans cet ouvrage, l'auteur expose les conditions d'une science qu'il nomme « pédagogique » pour la distinguer de l'éducation considérée comme l'art d'élever les enfants (Plaisance & Vergnaud, 2001).

La dénomination semble encore incertaine. Il était question de rechercher des fondements scientifiques à l'éducation sans autant sortir de l'univers de la classe. Ce sera, les chercheurs du siècle dernier qui ont précisé, en extension et en compréhension, ce concept. Mais ce travail d'élaboration n'est jamais terminé parce que les conditions et les formes de l'éducation se modifient constamment, elles aussi.

Devant l'extension des activités éducatives, un certain nombre de praticiens, de chercheurs proposent de parler des *sciences de l'éducation et de la formation*, afin d'intégrer, d'une façon plus explicite, les activités de formation continue, de formation des adultes (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). Il faut aussi signaler que depuis quelques années les sciences de l'éducation traversent plusieurs « périodes d'instabilité ». Lors de leur création, en 1967, leur statut épistémologique n'était pas défini avec une grande précision : ensemble de « sciences » conduisant directement à la pratique éducative (pédagogie).

L'ensemble de sciences autonomes ou de sciences dépendant directement des autres disciplines scientifiques appliquées à l'éducation (psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation...)? Petit à petit, à partir des années soixante, une distinction semble pouvoir s'établir ainsi : l'éducation est de l'ordre de l'action, la pédagogie de celui de la réflexion, tout en affirmant en même temps l'impossibilité éventuelle de les séparer absolument, étant l'une et l'autre les deux faces d'un même processus comme le sont l'action et la pensée.

C'est à ce moment que les sciences de l'éducation ont trouvé leur place au sein de l'ensemble des disciplines scientifiques universitaires (Mialaret, 2017). A peu près à la même époque, le champ de la réalité auquel se réfèrent les sciences de l'éducation est particulièrement étendue, son analyse objective est abordée de plusieurs façons.

D'autres chercheurs ont choisi une autre entrée par les « didactiques »: didactique des mathématiques, didactique de l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères (Mialaret, 2017). Ces chercheurs mettent l'accent sur les problèmes de la relation au savoir des élèves, sur les problèmes de l'apprentissage de la discipline et présentent ainsi, d'une autre façon, l'orientation des sciences de l'éducation actuelles.

## **2. Education**

Le concept "éducation" est relativement récent. Tiré du latin, il a une double origine : *educare* veut dire : nourrir, et *educere* : tirer hors de, conduire vers, en un mot, élever (Van Zanten, & Rayou, 2017). Autrement dit, l'action de « guider», c'est-à-dire développer, faire produire une activité. Elle signifie l'apprentissage et le développement des facultés physiques, intellectuelles, et les résultats de cette activité.

L'étymologie du mot « éducation » suggère que éduquer consiste : « soit à faire sortir l'enfant de son état premier : soit à faire sortir de lui (à actualiser) ce qu'il possède virtuellement » (P. Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*). Si le mot n'apparaît pas encore dans le *Dictionnaire de l'Académie* de 1835, *Dauzat* signale pourtant qu'il est apparu en 1327 dans le *Miroir historial* de *Jean de Vignay* et qu'il est communément employé dès le Moyen Âge dans *L'Éducation des princes* écrit par des précepteurs de fils de roi (Mialaret, 2017). On le trouve en 1690 dans le *Dictionnaire* d'Antoine Furetière avec la définition suivante : « Soin qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit pour la science, soit pour les bonnes mœurs » (Mialaret, 2017).

Depuis cette époque, plusieurs centaines de définitions de l'éducation ont été proposées, on n'aurait pas pu lire un ouvrage de pédagogie sans commencer par une définition commentée, discutée de l'éducation. Néanmoins, on peut retenir deux définitions, sans pour autant ignorer les autres définitions jugées pertinentes également, et sans pour autant ignorer l'impossibilité de les comprendre sans les resituer dans un contexte beaucoup plus large que celui de la simple relation maître/élève.

- *Émile Durkheim* : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné» (Mialaret, 2017).
- *Ligue internationale d'éducation nouvelle* : « L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent (Mialaret, 2017).

Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. Les approches contemporaines utilisent le mot « Education » avec plusieurs significations, voici quelques unes :

- Parler d'éducation, c'est tout d'abord évoquer une *institution* sociale, un système éducatif. On oppose ainsi l'éducation chinoise à l'éducation américaine ou l'éducation moderne à l'éducation antique. L'éducation en tant qu'institution possède ses structures, ses règles de fonctionnement, même si celles-ci sont peu précises ou peu explicitées comme nous pouvons l'observer encore dans certains groupes ou tribus. Elle représente un ensemble qui a, à sa tête, un ministre ; elle possède des établissements, un corps professoral, des élèves ; un ensemble de lois et de règlements en fixent le fonctionnement (Avanzini, 1987). Mais ce serait restreindre, dans cette première perspective, le sens du mot « éducation » que de vouloir le ramener à l'aspect strictement institutionnel et/ou officiel.

Il existe, des systèmes plus ou moins proches d'éducation (radio, presse, télévision, internet, par exemple), un ensemble de structures ou d'organismes, qui complètent l'action du ministère de l'Éducation et qui appartiennent à ce qu'on nomme d'ordinaire (formation et recyclage des adultes, animation culturelle, enseignement privé...etc). Il est possible d'étudier l'histoire et la dynamique de tels ensembles pour essayer d'en mieux connaître l'état actuel ; les comparaisons entre les différents systèmes ne manquent pas d'intérêt théorique et pratique (Avanzini, 1987). Tous les projets de réforme qui voient le jour dans un très grand nombre de pays ont pour objet d'améliorer le système par rapport à des normes qui ne sont pas toujours unanimement acceptées et qui tiennent souvent compte de l'expérience des pays dont les conditions sociales, économiques, techniques et politiques sont pareils.

- Le langage courant utilise le mot « éducation » dans un autre sens : celui du *résultat d'une action* (Mialaret, 2017). On a reçu une bonne ou mauvaise éducation ; on est le produit d'une éducation classique par opposition à celui qui a reçu une éducation technique. En fait, on se place ici sur le plan de l'individu qui est le « produit » de telle ou telle partie du système éducatif, c'est-à-dire, les produits de l'éducation sont nettement définis en vue d'un certain équilibre social. Mais c'est en général sur ces « produits » que s'évalue le système éducatif ou *l'éducation* prise au premier sens du mot. On estimera que l'éducation prépare les jeunes gens et les adapte à la vie actuelle ou, qu'au contraire, les élèves sortant du système n'ont pas assez d'imagination, de créativité, d'initiative. On entend souvent l'expression «le niveau a baissé » parce que les enfants n'auront plus exactement les mêmes connaissances que celles acquises par leurs parents sur les bancs de l'école. D'où les projets de réforme de *l'éducation-système* pour améliorer *l'éducation-produit*. D'où les discussions et les contestations parce que l'on ne peut pas connaître, sans une série de longues pré expérimentations, ce que sera *l'éducation-produit* résultant d'une réforme de *l'éducation-système* (Mialaret, 2017).

- Le sens du mot « éducation » se réfère au *processus* lui-même qui relie d'une façon prévue ou imprévue deux ou plusieurs êtres humains et qui les met en communication, en situation d'échanges et de modifications réciproques (AEC SE, 1993). Ainsi comprise (et avant même d'explicitier la définition), on voit que l'éducation déborde très largement le cadre scolaire

dans lequel on avait l'habitude de la considérer et que *l'éducation- processus* est un fait très général qui s'observe à tous les âges de la vie et dans toutes les circonstances de la vie humaine.

- Cependant, le mot « éducation », est en relation avec le « contenu », c'est-à-dire les programmes. Une éducation, en effet, se caractérise aussi par le type d'activités qu'elle propose (et sur laquelle elle se développe), par l'ensemble des connaissances, informations qu'elle présente aux élèves (Mialaret, 2004). Cet ensemble peut être à dominante littéraire, à dominante scientifique, technique, artistique. La variété actuelle des baccalauréats par exemple en est une bonne illustration. Vouloir donner à ses enfants une « éducation scientifique » signifie que le mot éducation se réfère presque uniquement au contenu.

### **3. Pédagogie**

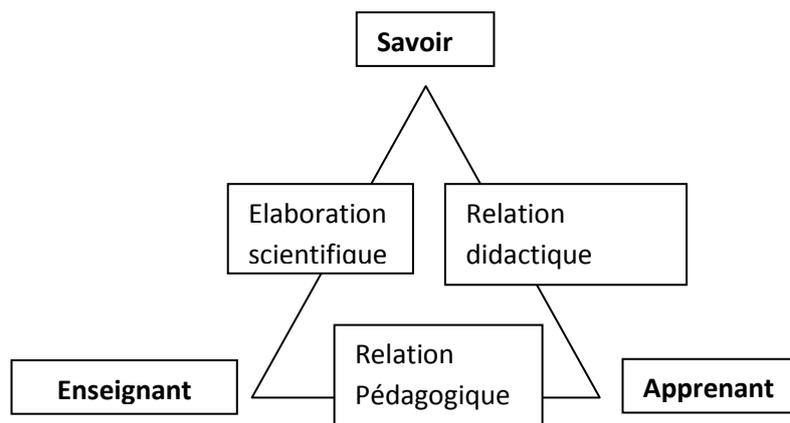
Le mot « pédagogie » est dérivé du Grec « *Paidor* : l'enfant », et « *ago* : conduire, mener, accompagner, élever » (Foulquié, 1997). Le *pédagogue*, dans l'Antiquité, était un esclave qui accompagnait l'enfant à l'école, lui portait ses affaires, mais aussi lui faisait réciter ses leçons et faire ses devoirs; d'où, par extension, le pédagogue est devenu synonyme de précepteur. Le concept de « Pédagogie » est apparu plus tardivement ; il semble remonter à 1485. L'Académie internationale l'a admis en 1762 ; le mot se répand au 19<sup>ème</sup> siècle.

Pour Durkheim (1911), la *pédagogie* est « la théorie pratique de l'éducation ». D'une façon plus générale, c'est « la science de l'éducation des enfants » et elle se distingue ainsi de *l'éducation* qui se réfère à une action exercée sur quelqu'un (Foulquié, 1997). La définition la plus simple veut dire « une réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation » (Foulquié, 1997). Elle renvoie également à un ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement.

Les origines de la pédagogie remontent au 17<sup>ème</sup> siècle, une volonté de construire un savoir méthodique particulier qui régleme tous les aspects de l'éducation est apparue. Les fondateurs les plus célèbres : *Comenius* et *Jean-Baptiste de La Salle*. En France, on peut dater 1880 la naissance intellectuelle et institutionnelle de la pédagogie (Durkheim, 1969), d'ailleurs de nouvelles perspectives sont ouvertes grâce au développement de la psychologie et de la sociologie.

La pédagogie : un art ou une science ? Depuis longtemps, l'éducation des enfants a relevé exclusivement de l'art, le pédagogue était pratiquement la personne qui possédée un don spécial, celui de conduire l'élève vers le chemin du savoir. Si l'art est entendu au sens de moyens qui mènent à une fin pratique, la pédagogie est un art au même titre que l'art du médecin ou celui d'un artisan. Dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, la pédagogie a un statut scientifique : d'une part, elle n'est pas seulement une pratique, mais elle est aussi une recherche méthodique sur les fins et les moyens de l'éducation. D'autre part, elle se nourrit de connaissances scientifiques qui lui permettent d'élaborer des théories. Les approches actuelles renvoient à une idée dialectique selon laquelle, la pédagogie est une théorie pratique de l'action éducative, on rapproche souvent la pédagogie de la médecine, car les deux se base sur l'expérience, le savoir et l'action (Ardoino, Y., & Lourau R, 1994).

Aujourd'hui, on ne débat plus pour savoir si la pédagogie est un art ou une science, mais on reconnaît sa nature praxéologique (la théorie en acte), c'est-à-dire, que la pédagogie se situe au nœud qui lie l'action éducative et les raisons théoriques qui fondent ou analyse cette action. La pédagogie renvoie finalement aux moyens utilisés pour atteindre les fins que l'on se propose, c'est-à-dire, elle analyse les procédés jugés plus efficaces pour l'enseignement et l'apprentissage des contenus choisis : principes, méthodes, outils pédagogiques...etc (Landsheere, 1982). La pédagogie dans ce sens porte son attention d'abord sur l'apprenant et surtout sur la relation maître-élève. Cela est différent à la didactique qui interroge les contenus des programmes et le rapport de l'élève au savoir.



Puisque, la pédagogie porte son attention sur l'apprenant et surtout sur la relation maître-élève, il est important de signaler que la pédagogie nouvelle stipule que « *Ce qui convient aux uns ne convient pas aux autres* ». Cela nous conduit à une appellation tout à fait remarquable « la pédagogie différenciée » (Lerbet, 1995), qui renvoie au principe d'utiliser les différentes situations et modes d'enseignement en fonction du public concerné.

La pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. Il ne s'agit donc pas de différencier les objectifs, mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. En d'autres termes, l'enseignant ne doit pas traiter tous les élèves de la même façon. Ils ont une manière différente de rentrer dans les tâches scolaires. C'est pourquoi, il est appelé à réorganiser ce qui se passe en classe afin que les élèves aient plusieurs options pour assimiler l'information, comprendre les idées et exprimer ce qu'ils ont appris.

La plupart des enseignants intègrent naturellement la différenciation pédagogique dans les activités quotidiennes de leur classe. Par exemple, ils utilisent un pré-test pour bien planifier une activité d'apprentissage (Lerbet, 1995). Cette activité a pour but d'aider les élèves à apprendre, à la manière qui leur convient et à leur rythme. En d'autres mots, La pédagogie différenciée adapte les apprentissages pour présenter le même contenu de façons différentes.

Elles présentent des situations d'apprentissage adéquates. C'est-à-dire, que les élèves d'une même classe apprennent par des chemins différents pour atteindre les mêmes objectifs.

Pourquoi l'école ne parvient pas à faire progresser tous les élèves? Et surtout ceux qui sont le plus en difficulté? La réponse à cette question réside dans le fait que chaque élève est différent dans ses capacités, ses intérêts, et ses motivations... De ce fait, comment faire apprendre le même contenu à tous les élèves. Donc, la différenciation pédagogique est une philosophie qui permet de mieux gérer l'hétérogénéité des élèves. Les classes d'aujourd'hui sont de plus en plus hétérogènes. Et qui dit hétérogénéité dit différenciation pédagogique; Les élèves proviennent de différents milieux et ont des besoins d'apprentissage variés. Donc, la différenciation pédagogique permet d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves pour favoriser leur réussite.

La pédagogie différenciée offre de multiples parcours d'apprentissage afin que chaque élève participe et réussisse. Tout simplement, parce que chaque élève est unique et peut avoir de la difficulté à acquérir des compétences ou à participer à des activités (Isambert-Jarnati, 1990). Donc, elle permet de reconnaître les besoins et les lacunes de chaque apprenant. Une différenciation pédagogique aide aussi l'élève à bien comprendre ce qu'il doit apprendre, à évaluer ses propres progrès. Le fait de commencer là où l'élève est rendu, d'offrir des choix significatifs et de créer des possibilités pour l'élève afin qu'il démontre son intérêt et son habileté permet de renforcer sa motivation, sa confiance en lui et sa volonté d'assumer sa responsabilité relative à son apprentissage.

#### **4. Enseignement**

Le concept « *enseignement* » tire ses origines du latin (*insignare*) : verbe signifiant marquer d'un signe. Ce mot a donné en Français les termes *enseigne* et *enseignement*, qui se servent tous deux de signes pour montrer ce qu'ils ont à faire voir « l'enseigne par un logo et l'enseignement par la parole » (Van Zanten, & Rayou, 2017). Plus principalement, il désigne une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre des connaissances (savoir, savoir-faire, compétences...) à un élève à un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative.

Le dictionnaire de la langue française (Petit Larousse) compte quatre sens de ce terme.

- L'enseignement consiste à transmettre des connaissances, c'est la manière d'enseigner. Instruire et enseigner sont synonyme.
- L'enseignement est une des branches de l'organisation scolaire. On parle d'enseignement primaire, secondaire et supérieur.
- L'enseignement est la profession de celui qui enseigne.
- L'enseignement est ce qui est enseigné par une matière scolaire ou par une leçon de l'expérience.

Ce concept se distingue de l'apprentissage, qui renvoie lui à « l'activité de l'élève qui s'approprie les connaissances ». C'est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs : savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir (Van Zanten, & Rayou, 2017). L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant, qui doit être en mesure d'acquérir un ensemble de connaissances, de compétences, d'habilités dans une situation d'apprentissage. *L'enseignement* ne doit pas non plus être confondu avec *l'éducation* (formation globale d'une personne, à divers niveaux). Néanmoins, l'enseignement contribue à cette formation et constitue donc une composante de l'éducation.

En effet, il existe plusieurs types d'enseignement :

- *L'enseignement traditionnel* est basé sur les cours magistraux, sur les discours de l'enseignant (Cheval-lard, 1991). Dans ce type d'enseignement, l'élève ou l'apprenant est invité à écouter sans qu'il puisse faire part de ses remarques, de ses interrogations. L'inconvénient dans ce type d'enseignement, l'élève reçoit des informations sans qu'elles soient forcément bien comprises.
- *L'enseignement par le jeu* : Cette méthode a le mérite d'éviter l'ennui. Mais elle induit un apprentissage passif lorsque le jeu devient pour l'élève une fin en soi (Cheval-lard, 1991).
- *L'enseignement par l'audiovisuel*: Cette méthode induit un apprentissage passif lorsque l'élève croit que l'image qu'il regarde est un décalque fidèle de la réalité. Le choix d'images, dans un film, est rarement neutre (Cheval-lard, 1991). Il est influencé par une idéologie.
- *L'enseignement par l'expérience sensitive*: C'est un enseignement pratique où on laisse à l'élève la possibilité de toucher, de sentir, de regarder des objets (Cheval-lard, 1991). C'est un enseignement plus intéressant que celui qui s'appuie sur la parole. Malgré son caractère pratique, il induit un apprentissage passif lorsque l'élève n'en reste qu'au simple constat des expériences qu'il a réalisées. Par exemple, si une institutrice donne une leçon sur les méfaits de l'alcoolisme en faisant mettre aux élèves des petits vers dans un flacon d'alcool, il est possible, qu'en restant au stade du constat, les élèves pensent que l'alcool est bon puisqu'il tue les vers. Cet enseignement a donc des limites : il ne sollicite ni le sens de l'analyse, ni la recherche.

L'enseignement le plus connu ces dernières années est l'enseignement à distance, appelé également formation à distance, enseignement en ligne (e-Learning). Il renvoie à une modalité d'enseignement qui permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources (Lafleur, & Samson, 2020). En plus, l'apprentissage à distance est accessible où que l'on se trouve, en présence des autres participants ou non. Ce type d'enseignement s'est toujours développé en fonction des innovations technologiques.

Il existe différentes modalités et méthodes d'enseignement à distance :

-*L'enseignement synchrone à distance*: les étudiants assistent en temps réel à des visioconférences selon un horaire défini (Lafleur, & Samson, 2020).

-*L'enseignement asynchrone à distance* : les cours ont lieu en différé. Les étudiants ont accès à tout moment à leurs cours sous différents formats (Lafleur, & Samson, 2020).

-*L'enseignement mixte ou hybride* : fait référence à l'utilisation conjointe de l'enseignement en ligne et le mode d'enseignement classique, souvent appelé en face-à-face (Lafleur, & Samson, 2020). L'apprenant alternera entre des sessions à distance en ligne et des sessions en face à face avec le formateur. Par contre, l'enseignement en présentiel renvoie à une modalité d'enseignement où un professeur échange en temps réel et en face à face avec ses étudiants.

L'enseignement à distance arrange souvent ceux qui travaillent et qui veulent suivre des cours en plus de leur travail éprouvent des difficultés à gérer leur temps. Les formations en ligne leur permettent de décider à quel moment ils sont le plus disponibles pour étudier. Ils peuvent suivre leurs cours et leurs programmes en voyageant en bus, en voiture, en train, ou en avion. Ce n'est évidemment pas possible dans l'enseignement présentiel, qui nécessite un horaire prédéfini et un endroit fixe. Mais les cours en ligne vous donnent le temps de vous gérer pour apprendre. En termes d'adaptation et de rythmes, chaque apprenant travaille à son propre rythme. Dans le cas où l'apprenant est plus rapide que les autres, il n'y a aucunement besoin de les attendre. L'inverse est également vrai : s'il y a un apprenant plus lent, il ne prend pas le temps des autres (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013). Les formations peuvent également être façonnées sur mesure en fonction du niveau d'apprentissage.

Sur le plan pratique, l'enseignement à distance, contrairement à l'enseignement en présentiel, permet de fournir une formation en temps et lieu asynchrones, les apprenants n'ont plus besoin de se déplacer aux établissements scolaires et de se conformer à des horaires. En d'autres termes, on se forme où l'on veut, quand on veut. Il suffit de disposer d'une connexion et d'un ordinateur portable, d'une tablette, ou d'un Smartphone.

Le e-Learning, lorsqu'il est bien conçu, repose désormais sur des supports ludiques et variés (Lafleur, & Samson, 2020) : « vidéos, formats interactifs, forums, questionnaires, diaporamas », permet aux apprenants qui veulent rester chez eux, par exemple pour des raisons familiales, de mettre à profit leur temps libre pour continuer d'apprendre et d'évoluer au niveau professionnel. Avec l'enseignement à distance, il est inutile de se déplacer ou de demander à un professeur de venir à domicile, les cours auront la particularité d'être effectués en ligne. On peut travailler dans un environnement familier qui permet de travailler facilement. De plus, un gain de temps considérable est à prévoir.

Au-delà des avantages de l'enseignement à distance, il ne faut pas pour autant gommer certains inconvénients : L'enseignement en ligne facilite la présence d'un sentiment d'isolement, dû au format individuel de ce type d'apprentissage, ce qui peut lui donner un sentiment de solitude (Lafleur, & Samson, 2020).

Mais avec les progrès constants de la technologie, les apprenants peuvent s'engager plus activement avec des enseignants ou d'autres étudiants, en utilisant des outils tels que la vidéoconférence, les médias sociaux et les forums de discussion. Ensuite, les apprenants qui suivent une formation en ligne passent énormément de temps sur leur ordinateur et d'autres appareils de ce type ; ce qui peut entraîner de la fatigue visuelle, la survenue de mauvaises postures ou d'autres

problèmes physiques, qui peuvent affecter l'apprenant. Par ailleurs, il faut souligner un engagement timide des apprenants : les plus jeunes sont souvent ceux qui rencontrent le plus de problèmes d'autodiscipline. Donc, ils seront moins motivés pour terminer leur formation en ligne, parce qu'il n'y aura pas eu d'enseignant physiquement présent pour les motiver à étudier.

## **5. Formation**

Le concept de formation vient du mot latin (*Formatio*); il s'agit de l'action de former ou de se former ou le résultat de cette action (Van Zanten, & Rayou, 2017). La formation dans un sens large est considérée comme une forme d'apprentissage et un outil mis à disposition par une société pour pouvoir accomplir les besoins de cette société (Altet, 1994). On peut distinguer entre une formation initiale réservée aux enfants et une formation continue pour les adultes. La formation initiale revoie à un parcours éducatif classique d'un élève ou d'un étudiant, elle permet de suivre un cursus scolaire diplômant basé sur l'acquisition ou le renouvellement de compétences essentielles à l'exercice d'une activité professionnelle (Altet, 1994).

Sa durée varie en fonction de la formation et de l'établissement sélectionné. Sous réserve de réussite aux examens, l'étudiant reçoit un diplôme marquant la fin du parcours de formation. Afin d'être opérationnel sur le marché du travail, la formation initiale implique un fort investissement de la part de l'étudiant, ainsi qu'une mise en pratique des cours théoriques lors des périodes de stages s'il s'agit d'un cursus classique et non d'une formation en alternance.

Cependant, la formation continue permet à un salarié ou demandeur d'emploi de développer ses compétences professionnelles ou d'en acquérir de nouvelle afin de contribuer à son employabilité, de compléter un cursus de formation initiale et d'obtenir une certification reconnue (Altet, 1994). Elle s'adresse également aux salariés, demandeurs d'emploi, entrepreneurs ou jeunes diplômés souhaitant développer un savoir-faire spécifique ou des compétences. La formation continue peut se dérouler en temps plein sur plusieurs jours ou semaines, elle est souvent payante, mais finançable grâce à des financements des employeurs.

Plusieurs auteurs (Gauthier, Bissonnette, & Richard, 2013); ont donné une définition particulière à la formation qui consiste à donner à tout individu les connaissances théoriques et/ou pratiques nécessaires à la réalisation des objectifs qui lui sont assignés. C'est un processus de transformation de l'individu et de le faire passer d'une situation à une autre par le biais d'un processus d'apprentissage quelconque. C'est pour cela que la formation englobe plusieurs types (formation de base, formation de spécialisation, d'apprentissage, la formation continue, etc.). Chaque type de formation correspond à une situation bien précise en fonction des objectifs qui lui sont fixés.

La formation concerne les 3 niveaux : le savoir (ensemble de connaissances de base), le savoir être (les attitudes, conduites et comportements exigés de l'individu dans l'exercice de ses tâches) et le savoir-faire (savoir pratique et opérationnel que l'employé accumule au fil des années dans le cadre de ses missions de travail).

Ainsi, les nombreuses études de référence dans le monde sont unanimes pour reconnaître à la formation le rôle dans le développement et la conservation des compétences dans toute organisation. Il est connu que la compétence est une « denrée périssable », car sous l'effet des changements qui caractérisent l'environnement interne et externe de l'entreprise, les personnels sont appelés à ajuster leurs habilités sans cesse faute de quoi ils ne peuvent pas suivre le rythme des exigences de travail.

Depuis l'apparition des premières théories des organisations, la formation avait toujours occupé une place importante dans cette littérature abondante pour illustrer son importance dans le développement de l'entreprise. C'est pourquoi l'organisation de toute entreprise accorde une place bien claire à la formation en lui accordant un service ou une direction selon la taille de l'entreprise. Aussi, la gestion des carrières inclut aussi la formation dans l'itinéraire professionnel de tout employé (Ruano-Borbalan, 2000). Aussi, la stratégie de toute entreprise accorde à la formation une place privilégiée dans le cadre de la politique des ressources humaines en lui consacrant une enveloppe financière importante pour combler l'écart entre les performances attendues et l'action actuelle.

De nos jours, la notion de formation a plutôt tendance à être associée à l'idée de formation professionnelle, qui se définit comme étant un processus permettant à un individu d'acquérir les connaissances spécifiques et le savoir-faire dont il a besoin pour exercer un métier (Stes, & Van Petegem, 2011). Elle est traditionnellement associée à l'apprentissage d'un métier, basé sur la pratique et la maîtrise de la technique plutôt que sur la théorie.

La formation professionnelle peut donc s'adresser à un adolescent, désireux de s'orienter vers un métier bien défini. Il s'agit d'une formation qui se fait au sein des lycées professionnels ou lycées techniques ou encore de centre de formation d'apprentis. Les élèves reçoivent en alternance des enseignements généraux et des enseignements technologiques ou professionnels, relatifs au métier choisi. La formation professionnelle peut s'adresser également à un adulte qui souhaite approfondir ses connaissances, ses compétences ou ses aptitudes professionnelles, dans le but d'élever sa qualification et d'évoluer dans sa carrière ou de se réorienter vers une nouvelle activité professionnelle.

La formation professionnelle suit le même classement (formation : initiale et continue). La formation professionnelle initiale, englobe entre autres l'enseignement professionnel, l'enseignement supérieur et l'apprentissage, concerne les jeunes gens sous statuts scolaires, les universitaires inscrits à un enseignement supérieur professionnalisant et les apprentis (Ruano-Borbalan, 2000). Dans le cas d'un enseignement professionnel, les formations se font au sein des centres de formations professionnelles et prépare les jeunes à obtenir le certificat d'aptitude professionnel (CAP) ou le brevet d'études professionnels (BEP).

Des jeunes universitaires peuvent également bénéficier de formation professionnelle initiale, lorsqu'après l'obtention du baccalauréat, ils décident de suivre des filières courtes à vocation professionnelle, permettant d'obtenir un diplôme d'études universitaires appliquées (DEUA). Tandis que la formation professionnelle continue concerne aussi bien les salariés que les demandeurs d'emploi ; ainsi ses modalités d'accès varient selon le statut du demandeur

(Ruano-Borbalan, 2000). En effet, elle peut être décidée par l'employeur, lorsqu'il souhaite maintenir des compétences, ou à l'initiative du salarié, boosté par l'envie d'approfondir ses connaissances ou d'évoluer dans sa carrière.

Ainsi, la formation professionnelle continue qui est un facilitateur de mobilité professionnelle est très avantageux pour le salarié qui se trouve supporté financièrement par un organisme collecteur agréé. Il faut savoir que les deux formations sont souvent dénommées comme étant complémentaires. Dans la majeure partie des cas, la formation continue peut être considérée comme une suite directe de la formation initiale. Cela apparaît alors normal que certaines différences puissent apparaître.

La formation initiale se déroule dans un établissement scolaire. Cela englobe donc toutes les personnes étant sous statut scolaire. Les étudiants en école supérieure sont aussi concernés. En terme générale, il s'agira plutôt d'enfants et de jeunes adultes. Quand à la formation continue, elle concerne les personnes ayant fini leur formation initiale et étant entré dans le monde du travail (Froment, al, 2000). Ainsi, elle se dirige plus vers les salariés, les demandeurs d'emploi mais aussi aux jeunes adultes.

Concernant les méthodes d'apprentissage, il est possible de qualifier les intervenants d'enseignant dans les deux cas. Dans le sens basique pour la formation initiale et dans le sens de formateur pour la formation continue. Pour la première formation, les connaissances apprises correspondent à celle du système scolaire jusqu'au lycée ou diplôme équivalent puis divergent dans l'enseignement supérieur où l'on commence à se voir inculquer les bases d'un métier. La formation continue fonctionne un peu différemment.

L'enseignant formateur est chargé de léguer son savoir ou son savoir-faire aux apprenants (Froment, al, 2000). Ceci peut avoir lieu de plusieurs façons différentes. En présentiel, il faudra vous rendre dans le centre de formation. A distance, également appelé e-Learning, tout se passera sur internet. Enfin, en télé-présentiel, vous serez en contact avec votre formateur par le biais d'échange audiovisuel. Le salarié fait donc en temps normal l'acquisition de connaissances spécifiques et pourra les utiliser directement dans son métier ou dans l'optique d'une reconversion. Il s'agit donc de parfaire une expertise ou d'en apprendre de nouvelles.

**Cours n° 03 : Les principes de l'éducation**

**1. L'individu comme sujet de l'éducation**

Quel est l'âge du sujet à qui s'adresse l'éducation ? Une telle question englobe pratiquement toutes les recherches en sciences de l'éducation. L'éducation n'est pas réservée à un âge donné, l'être humain peut être éduqué à n'importe quel moment de sa vie. Pendant longtemps, l'« âge de raison » était celui du début de l'éducation et dans la plupart des pays, l'école obligatoire commençait aux environs de 6 ans (Léon, 1985). Le dernier demi-siècle a vu apparaître et se développer, sous des influences diverses, un intérêt pour les jeunes enfants, c'est-à-dire pour ceux qui ont moins de 6 ans.

L'éducation préscolaire, s'installe maintenant dans beaucoup de pays. Les apports des travaux des psychologues (psychanalystes en particulier), des biologistes, et maintenant des sociologues, nous incitent à nous intéresser à l'enfant de plus en plus jeune et plus personne n'est actuellement scandalisé quand on affirme que l'éducation commence à la naissance. On sait aussi quelle est l'importance des premières années de la vie et du milieu familial sur le développement ultérieur de la personnalité.

L'éducation donnée par la famille, puis par l'école, ne constitue donc que les premiers maillons de la longue chaîne qui passera par l'école primaire pour se prolonger bien loin dans la vie de l'individu (Léon, 1985). Il est évident, d'autre part, que l'éducation donnée par l'école s'étend sur un nombre d'années de plus en plus grand. L'âge de la fin de l'obligation scolaire a considérablement reculé et il se situe maintenant entre 16 et 18 ans. Mais il s'agit toujours, quelles que soient les modifications apportées à la pratique de l'éducation, d'une éducation scolaire soit générale, soit professionnelle.

Les dernières décennies on assiste au développement de l'éducation permanente ou l'éducation continuée dont les universités (Mialaret, 2017). Il s'agit bien maintenant d'une nouvelle forme d'éducation qui s'adresse à des adultes appartenant déjà à la vie professionnelle et qui n'a pas toujours pour objectifs principaux l'acquisition de diplômes supplémentaires. Cette formation des adultes s'est considérablement développée, que ce soit au sein des entreprises ou que ce soit au sein d'autres organismes spécialisés.

Ce champ d'activités a pris un tel essor que certains souhaiteraient même, que l'on parlât aujourd'hui de *sciences de l'éducation et de la formation* (Mialaret, 2017). On assiste maintenant à la naissance des universités du troisième âge, c'est-à-dire celles qui s'occupent de la formation, qui commencent à constituer les fondements de l'éducation réservée à ceux qui ont terminé leur activité professionnelle. Il est donc nécessaire de dire que l'éducation s'adresse à tous les âges de la vie de l'homme, de sa naissance à sa mort. Elle se présente sous des formes variées et avec des objectifs différents.

**2. L'éducation hors institution scolaire**

L'éducation d'un sujet n'est plus le seul résultat de l'institution scolaire. Les sociologues de l'éducation ont mis en évidence l'importance de l'école parallèle (Cacounault, & Ouevrard, 1998) ; c'est-à-dire, il s'agit d'une éducation hors institution. Les acquisitions et les

informations possédées par un enfant à la sortie de l'école proviennent, dans un pourcentage assez important, de cette école parallèle. En dehors de l'école, qui constitue très souvent un domaine assez isolé du monde, l'enfant reçoit du milieu dans lequel il vit un ensemble de stimulations qui peuvent être (ce n'est pas toujours le cas) très enrichissantes : presse, radio, télévision, Internet, expérience de tous les jours.

Par son activité personnelle, l'enfant explore le milieu, apprend beaucoup de choses, découvre des relations d'ordre causal... et le milieu l'éduque d'une certaine façon. On ne peut pas refuser à cet ensemble d'actions l'expression générale d'« actions éducatives» (Cacounault, & Oeuvarard, 1998), dans la mesure où elles transforment le sujet et lui impriment certains des caractères de sa personnalité ultérieure.

Cela veut dire que l'éducation s'étend à toute la vie du sujet, même si l'on pense qu'il s'agit d'une simple extension du sens du mot « éducation ». Il suffit de considérer, derrière les stimulations psychologiques du milieu, l'action de l'homme pour considérer que cette école parallèle n'est qu'un intermédiaire entre la société, les hommes et les enfants.

Les mass media sont dirigés par des hommes et l'action exercée par eux est bien, indirectement, celle d'un groupe ou d'un individu. D'où les problèmes importants et difficiles que posent aux éducateurs l'animation, l'utilisation et l'exploitation de toutes ces formes d'action. D'une façon plus générale, il s'agit ici des relations de l'école avec l'environnement.

### **3. L'éducation totale**

Pendant longtemps, et pour beaucoup, l'éducation ne s'intéressait qu'à l'intelligence ou seulement à la mémoire. On sait en revanche que l'éducation du chevalier se voulait physique et morale, que celle de l'honnête homme du 17<sup>ème</sup> siècle ne méconnaissait pas certaines valeurs sociales (Mialaret, 2017). L'éducation aujourd'hui tente de s'étendre à tous les domaines humains, sans n'en négliger aucun. L'éducation de la sensibilité est considérée au même titre que l'éducation de l'intelligence, et l'éducation du corps n'est plus considérée moins importante.

Ceci dit, qu'on se dirige vers une formation totale de l'individu, et l'éducation actuelle n'a plus de commune mesure avec l'instruction ou la formation de l'esprit de jadis. L'éducation actuelle n'a plus pour but unique de faire de l'enfant un homme intelligent, dont le raisonnement logique soit sans faille, mais de développer une personnalité équilibrée, riche de toutes les potentialités congénitales épanouies, améliorée par la création de nouvelles aptitudes ; cette personnalité devra être susceptible de s'adapter, de se transformer, de s'améliorer au contact des situations nouvelles rencontrées, choisies ou subies par elle (Mialaret, 2017).

### **4. Actions et situations éducatives**

Il est clair que l'éducation ne s'intéresse pas à un seul aspect de la vie de l'homme, bien au contraire, elle essaye de toucher à toutes les situations par lesquelles l'individu doit passer (processus de socialisation). On a implicitement conservé très longtemps le schéma de Socrate *enseignant l'esclave de Ménon* comme modèle de la situation éducative (Postic, 2001). Les situations éducatives ne peuvent plus se ramener maintenant uniquement ni à un maître devant son élève ni même à un professeur devant un groupe (Postic, 2001). C'est

dire que les situations éducatives sont nombreuses et variées. On peut exercer une action éducative à des niveaux très différents et les éducateurs appartiennent donc, eux aussi, à des catégories assez différentes. Le professeur d'école, le chef d'établissement, le responsable ministériel de l'enseignement exercent tous, à leur façon, une action éducative ; toutes ces actions ne sont pas de même nature ; le professeur d'école agit sur un groupe d'élèves, le chef d'établissement exerce son action éducative sur une équipe de collaborateurs et l'ensemble des élèves, le responsable ministériel sur l'ensemble du système.

Ces actions ont pourtant toutes un dénominateur commun : soit directement, soit indirectement, elles cherchent à agir sur les élèves pour qu'ils reçoivent une « bonne » éducation. On peut donc comprendre l'affirmation d'un bureaucrate qui, sans jamais rencontrer des élèves réels, affirme être au service de l'éducation (Postic, 2001). En d'autres termes, on peut être soit au service de l'éducation-action (professeur dans sa classe), soit au service de l'éducation-institution (responsables administratifs de tous niveaux), soit au service de l'éducation-animation dans une maison de jeunes par exemple.

*Nous avons vu dans cette section que les principes généraux de l'éducation ne sont pas définis d'une manière définitive, il est toujours possible de trouver d'autres classifications modernes ou plus au moins actualisées, voici une autre typologie des principes de l'éducation:*

## **5. Droit à l'éducation**

L'éducation est un droit fondamental et universel, qui permet à chacun de recevoir une instruction et de s'épanouir dans sa vie sociale (Dekeuwer-Défossez, 1991). Le droit à l'éducation est vital pour le développement économique, social et culturel de toutes les sociétés. L'éducation est l'apprentissage de diverses connaissances commence chez les plus jeunes par l'acquisition des connaissances élémentaires, c'est-à-dire l'alphabétisation. À ce stade, les enfants apprennent à lire et à écrire grâce à l'enseignement primaire et l'encadrement des parents. C'est une étape essentielle qui permettra à l'enfant de poursuivre son éducation en intégrant l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

L'éducation est aussi un apprentissage nécessaire qui permet à une personne de développer sa personnalité et son identité, ainsi que ses capacités physiques et intellectuelles (Dekeuwer-Défossez, 1991). L'éducation permet, notamment, de transmettre les principes communs aux nouvelles générations, et de conserver les valeurs de toute une société. Elle contribue ainsi à l'épanouissement personnel en favorisant l'intégration sociale et professionnelle.

L'éducation a pour finalité d'améliorer la qualité de vie d'une personne. Elle offre aux adultes et aux enfants défavorisés une chance de sortir de la pauvreté. Elle est donc un outil essentiel pour le développement économique, social et culturel de toutes les populations dans le monde. L'éducation est un droit humain qui doit être accessible à toutes les personnes, sans aucune discrimination. Tous les enfants doivent pouvoir aller à l'école, et ainsi bénéficier des mêmes opportunités de se construire un avenir (Dekeuwer-Défossez, 1991). Par ailleurs,

l'enseignement doit également être gratuit afin que les enfants issus de milieux défavorisés puissent eux aussi jouir de leur droit à l'éducation.

Au-delà de l'accessibilité, le droit à l'éducation suppose aussi que les objectifs de l'apprentissage soient atteints. Cela signifie que tous les enfants ont le droit de bénéficier d'une éducation de bonne qualité et adaptée à leurs besoins. Aussi, les professeurs doivent être formés à des techniques d'enseignement qui allient l'aspect pédagogique et l'aspect ludique, afin de susciter l'intérêt des enfants. C'est de la responsabilité des pays de garantir le droit à l'éducation de chaque enfant, en se basant sur l'enseignement primaire pour rendre les écoles accessibles et gratuites à tous les enfants.

## **6. L'obligation scolaire**

L'obligation scolaire est la période pendant laquelle, tout mineur, est obligé de fréquenter un établissement scolaire reconnu, organisé ou subventionné (Dubar, 2000). Deux principes fondamentaux sont affirmés par la majorité des constitutions des pays : *le droit de chaque enfant* à bénéficier d'une instruction, qui lui garantit l'accès au savoir. *Assurer l'instruction* au sein des établissements scolaires, est une priorité des pouvoirs politiques (Dubar, 2000).

L'obligation scolaire consiste à garantir à chaque enfant de recevoir un enseignement, ce qui se traduit le plus souvent par une inscription à l'école de 6 à 16 ans. L'État, lui aussi, doit respecter cette obligation, en accueillant l'enfant : c'est le droit à la formation scolaire et à l'instruction (Dekeuwer-Défossez, 1991). En tous cas, l'enfant est inscrit soit dans un établissement d'enseignement public ou dans une école privée. Toutefois, ce n'est pas l'école qui est obligatoire, mais l'instruction. Les parents sont les premiers responsables de cette obligation, ils sont tenus de veiller à ce que, pendant la durée de l'obligation scolaire, l'enfant est inscrit comme élève d'une école ou d'un établissement de formation et fréquente régulièrement cette école ou cet établissement.

Et si les responsables légaux de l'enfant ne l'inscrivent pas, ils sont susceptibles théoriquement d'une amende pénale voire d'un emprisonnement (selon les lois de chaque société). Ensuite, c'est aux chefs d'école ou d'établissement et les inspections compétentes de l'État de contrôler la régularité de la scolarisation. La loi oblige l'État à contrôler la fréquentation scolaire, à veiller à ce que les parents inscrivent leur enfant dans un établissement d'enseignement, en garantissant à chacun d'avoir une place dans un établissement scolaire (Dore, & Wagner, 1996).

## **7. Gratuité de l'éducation**

Selon le droit international relatif aux droits de l'Homme, l'éducation primaire doit être gratuite et obligatoire pour garantir à tous l'accès à l'éducation (Ruano-Borbalan, 2000). Cependant, dans de nombreux pays en développement, les familles défavorisées ne peuvent pas souvent payer pour l'éducation de leurs enfants, ce qui prive d'éducation de nombreux enfants en âge d'être scolarisés. Malgré les obligations internationales, certains États continuent d'imposer des frais de scolarité pour l'éducation primaire.

De plus, il y a souvent des dépenses indirectes associées à l'éducation, tels que les manuels scolaires, les fournitures scolaires, l'uniforme ou le transport...etc, qui empêchent beaucoup d'enfants de familles défavorisées d'avoir accès à l'école.

Les difficultés financières auxquelles les États peuvent être confrontés ne doivent pas les soustraire à leurs obligations à garantir une éducation primaire gratuite (Dore, & Wagner, 1996). Cela peut signifier également que les États doivent donner la priorité non seulement à la gratuité de l'enseignement primaire, mais qu'ils ont aussi l'obligation de prendre des mesures concrètes en vue d'assurer à terme la gratuité de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Le champ de la gratuité est toutefois plus large que la durée de l'obligation scolaire : l'école maternelle, en effet, est gratuite au même titre que l'école élémentaire. La gratuité concerne l'ensemble de la prestation d'enseignement dispensé à l'école. La scolarité ne peut donner lieu au versement de droits d'inscription à l'école (Dore, & Wagner, 1996). De même, aucune participation financière aux activités obligatoires d'enseignement ne peut être demandée aux familles. Les activités d'enseignement obligatoires sont celles qui se déroulent pendant le temps scolaire et se situent dans le cadre des programmes scolaires, qu'elles aient lieu dans les locaux scolaires ou en dehors des institutions scolaires.

La gratuité s'applique à l'accès aux lieux de pratique ainsi qu'aux transports. Seules les activités facultatives peuvent donner lieu à une contribution financière des familles (le cas des sorties de loisirs). Toutefois, il faut faire en sorte que, dans la mesure du possible, tous les élèves de la classe puissent bénéficier de l'activité, sans pour autant écarter un enfant pour des raisons financières.

## Chapitre II

### Genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement

#### Cours n° 04 : Histoire des sciences de l'éducation

1. Premières apparitions
2. Naissance et reconnaissance
3. Les apports de *Marion* et de *Durkheim*

#### Cours n° 05 : Développement des sciences de l'éducation

1. En France
2. En Grande-Bretagne
3. En Allemagne
4. En Amérique
5. En Canada
6. En d'autres pays

#### Cours n° 06 : La recherche en sciences de l'éducation

1. Les débuts de la recherche
2. L'explosion de la recherche
3. Les recherches actuelles

**Cours n°04 : Histoire des sciences de l'éducation**

**1. Premières apparitions**

L'expression « sciences de l'éducation » apparaît en 1812 dans un ouvrage de Marc-Antoine Julien de Paris (1775-1848) *l'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*. Quelques années plus tard, une explication plus complète est apparue en 1816 dans son *Esquisse sur l'éducation comparée*. L'auteur a tenté de recueillir systématiquement, par des procédures d'enquête, des informations sur la situation de l'éducation dans différents pays (Plaisance & Vergnaud, 2001).

En ce sens, son projet se démarque d'un usage courant et banal du mot « sciences », dès la fin du 18<sup>ème</sup> siècle : il ne s'agit pas seulement de classer la pédagogie dans l'ensemble des connaissances humaines, mais de former « des collections de faits et d'observations rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science positive ».

Par ailleurs, Alexandre Bain est plus souvent cité dans les bilans rétrospectifs sur l'histoire des approches scientifiques de l'éducation. Son ouvrage publié en 1872, *Education as a Science*, puis traduit en français « *la Science de l'éducation* » en 1879. Il était question dans cette époque d'établir l'autonomie d'une science de l'éducation en tant que telle que d'appliquer le point de vue psychologique de l'éducation (Plaisance & Vergnaud, 2001). Pratiquement, c'est la même orientation que l'on retrouve chez un autre auteur « *Compayré* », qui se réfère à la nouvelle légitimité de la psychologie de l'enfant pour fonder une science de l'éducation. Il a développé des travaux sur l'histoire des doctrines de l'éducation et n'a pas contribué par ses propres recherches à établir le lien qu'il revendiquait entre la psychologie comme principe et la pédagogie comme conséquence.

Par ailleurs, un petit courant, plus ou moins clandestin et largement minoritaire, continue à tracer son chemin : plusieurs recherches se regroupent sous le titre général de « *pédagogie expérimentale* ». Il est nécessaire de porter des explications sur cette expression dont le véritable sens a donné lieu à de nombreuses confusions. Le mouvement de recherches, inauguré et développé par Alfred Binet au début du XX<sup>e</sup> siècle, ne s'est pas totalement disparu. Dans tous les pays, qui ont connu tôt les sciences de l'éducation, il est possible de repérer soit des initiatives individuelles, soit des activités de petits centres de recherche qui, avec leurs petits moyens s'efforcent de développer des projets de recherche.

En Belgique, il faut signaler le centre de Morlanwelz (avec l'action efficace de F. *Hotyat*), à Bruxelles, *Jonckheere*. En Suisse, va dominer, à Genève, la personnalité de Robert Dottrens puis celle de Samuel Roller, directeur du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Institut des sciences de l'éducation de Genève, tous deux aux côtés de Jean Piaget.

En France seront créés, le Centre de recherche de l'Institut pédagogique national, dirigé par Roger Gal, le laboratoire de psychopédagogie de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, créé et dirigé par Gaston Mialaret. Il faut aussi noter le travail de recherche scientifique très important fait par l'équipe des jeunes psychologues scolaires dirigée par René Zazzo (mise au point de tests de connaissances en particulier).

Toutes les recherches entreprises dans ces lieux s'efforcent d'être scientifiques, se regroupent sous la bannière de la *pédagogie expérimentale*. Une expression très proche de la *psychologie expérimentale*. Toutes les activités qui vont rompre avec l'ancienne attitude et qui adoptent une attitude scientifique vont s'attacher le qualificatif d'*expérimental*. Ce qui va d'ailleurs prêter à confusion parce que, toutes les disciplines qui vont se regrouper sous la famille des sciences de l'éducation ne sont pas de nature expérimentale.

Cette nouvelle appellation revendiquée par (Robert Dottrens, 1953), est réapparue une nouvelle fois avec la création de l'Association internationale de pédagogie expérimentale (AIPE), en 1958, dont la présidence est confiée à Gaston Mialaret. Le mouvement est lancé ; pendant cinq ans, ce groupe de chercheurs se réunit annuellement pour que les membres puissent se mettre au courant réciproquement de leurs travaux, de leurs préoccupations, de leurs projets. Cette association a joué un rôle important dans le développement des recherches scientifiques en éducation et dans la formation des jeunes chercheurs.

Si les sciences de l'éducation constituent une discipline jeune, puisque apparue sous sa forme actuelle seulement dans les années 60, il existait entre 1883 et 1914 un enseignement de science de l'éducation (au singulier) dans les universités françaises (Develay, 2001). Cet enseignement dispensé par un certain nombre de professeurs désormais emblématiques comme : Marion, Buisson et Durkheim, se proposait de légitimer et justifier l'existence de l'école laïque, obligatoire et gratuite. Il s'agissait aussi d'assurer la préparation professionnelle des maîtres de l'enseignement secondaire. L'intérêt porté à l'éducation scolaire, à l'École en règle générale, et à l'école primaire tout particulièrement, est donc central dès les origines.

## **2. Naissance et reconnaissance**

La naissance des sciences de l'éducation remonte jusqu'aux travaux de *Jules Ferry*, en 1883, lorsqu'il a créé un cours de science de l'éducation à la Sorbonne. Depuis cette date, plusieurs cours complémentaires ont été créés entre 1883 et 1914, ces cours représentent les premières étapes de la reconnaissance institutionnelle des sciences de l'éducation (Gautherin, 2002). Ensuite, plusieurs professeurs sont chargés, à différentes dates de l'enseignement de cette discipline, la plupart d'entre eux étant agrégés de philosophie et environ la moitié provenant de l'école normale supérieure.

La Sorbonne était un exemple significatif de ces évolutions, puis l'université de Bordeaux. La première chaire de "sciences de l'éducation" à la Sorbonne a été occupée, en 1887 par *Henri Marion*, professeur de philosophie, qui avait enseigné à l'école normale supérieure un cours de psychologie appliquée à l'éducation, qui est devenu par la suite une chaire de "sciences de

## ***Chapitre II : Genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement***

---

l'éducation" et *Henri Marion* devient ainsi le premier professeur de science de l'éducation en France. Plusieurs chercheurs ont succédé à *Marion* à l'image de *Ferdinand Buisson* en 1896, *Émile Durkheim* en 1902.

À la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, on parlait de la *science de l'éducation*. Ce n'est qu'après qu'on a appelé cette discipline les *sciences de l'éducation*. Elle est née dans un contexte politique à la fois général et scolaire, avec les lois sur l'instruction obligatoire et la diffusion de l'école publique (Gautherin, 2002). L'objectif du premier cours de science de l'éducation à la Sorbonne était d'abord ; d'assurer la préparation professionnelle des maîtres de l'enseignement primaire et secondaire.

L'initiative de la Sorbonne n'est pas exceptionnelle, puisque dans les années 1887-1897, décisives pour la mise en place de ces nouveaux enseignements, les initiatives viennent d'abord du conseil scientifique de la Sorbonne, qui a exprimé son inquiétude par rapport à l'avenir de la discipline (Bourdoncle, & Demailly, 1998). Dans la même époque les cours des sciences de l'éducation sont le résultat d'agencement complexe où interviennent des initiatives politico-administratives, mais aussi des acteurs particuliers (les professeurs de philosophie) et différentes instances universitaires, sur quoi se greffent des tentatives de mise en valeur de nouveaux savoirs comme la psychologie ou la sociologie.

Selon (Gautherin, 2002) ; les cours de sciences de l'éducation tels qu'ils sont créés s'inscrivent dans un contexte où certains républicains cherchent à légitimer les options favorables à la morale laïque et à la solidarité nationale. En revanche, ces cours universitaires ne visent ni à transformer les pratiques éducatives, ni à développer des analyses empiriques de la réalité scolaire. Pourquoi ? Leur objet est à la fois plus général et plus idéologiquement orienté : la science de l'éducation s'enracinera dans les problèmes suscités par la politique scolaire de l'état. Or, comment justifier l'extension et la réforme de l'instruction ? Comment fonder une morale laïque ? Quelles fins assigner à l'éducation et quels moyens mettre en œuvre ? Comment unir les membres de la société ? Comment former l'homme et le citoyen ? Telles sont les orientations qui doivent être prises en charge par cette nouvelle discipline.

Avec la création, en 1966, d'une licence et d'une maîtrise en sciences de l'éducation, le fait marquant était bien évidemment le nom donné à cette discipline nouvelle. La tradition française avait juste là retenu le mot au singulier : « la science de l'éducation ». (Gautherin, 2002). Mot que *Alexandre Bain* avait employé le premier en 1878 ; alors que *Durkheim*, occupant en 1902 une chaire de sciences de l'éducation ne reconnaissait dans cette science que la sociologie. (Cacounault & Oeuvarard, 1998).

L'utilisation du pluriel et l'expression « sciences de l'éducation » sont apparues (très timidement) au début du XX<sup>e</sup> siècle. Ce n'est qu'après 1967 que les sciences de l'éducation sont alors officiellement admises comme discipline universitaire (Peyronie, 2002). Les premiers enseignements concernent, là encore, les enjeux et le fonctionnement des systèmes éducatifs ainsi que l'étude des pratiques des acteurs et des institutions (Develay, 2001). Depuis, au cours de ces quatre dernières décennies, diverses positions, enseignements et objets de recherche se sont multipliés sur les questions éducatives au sens large. Le

développement du concept de science (de l'éducation), d'abord au singulier, puis au pluriel, reflète des références interdisciplinaires mais aussi un changement progressif des objectifs dominants, tout d'abord prescriptifs puis progressivement descriptifs (Develay, 2001). Les sciences de l'éducation constituent désormais, au sein de l'université et de l'enseignement supérieur, une discipline qui s'occupe spécifiquement de la recherche en éducation et de la formation au sens large.

Elle s'adresse aussi bien à des professionnels déjà en activité qu'à des étudiants souhaitant s'engager dans ce domaine (Beillerot, 2002). Les cursus de formation tiennent compte de l'intérêt des étudiants pour les métiers de l'éducation et de la formation, mais aussi de leur situation professionnelle : reconversion, formation continue en parallèle à une activité d'enseignant et/ou de formateur en mettant en place des emplois du temps adaptés.

Par ailleurs, les approches de recherche privilégiées au moment du développement des sciences de l'éducation sont orientées pour étudier les questions construites à partir des terrains de l'éducation et de la formation, à dominante mono-disciplinaires (sociologie, psychologie, économie, etc.) ou à dominante interdisciplinaires (sociolinguistique, psychosociologie, etc.). Elles se situent plus généralement au carrefour de plusieurs disciplines dans la tentative d'élaboration d'une approche transdisciplinaire. Ce n'est qu'à partir des années 1980 que ce domaine se constitue en champ de recherche à part entière à travers les plusieurs universités à travers le monde.

### **3. Les apports de *Marion* et de *Durkheim***

En 1887, *Henri Marion* devient le premier professeur de science de l'éducation en France, il est connu aussi par son intérêt à la pédagogie, qui la considère comme une partie des sciences de l'éducation. La reconnaissance de la doctrine de l'éducation, selon *Marion* ne se limite plus aux écoles normales des instituteurs, mais s'étend à l'enseignement supérieur, particulièrement pour la formation des professeurs du secondaire. Pour comprendre la pédagogie, *Marion* reprend les sens des spécialistes de son époque : la pédagogie veut dire « la science de l'art de l'éducation », c'est-à-dire l'étude méthodique, la recherche rationnelle des fins qu'on doit proposer en élevant les enfants et les moyens les mieux appropriés à cette fin » (Bourdoncle, & Demailly, 1998).

Une conclusion vite s'impose ; il s'agit d'être attentif aux raisons théorique plus qu'aux procédés de la pédagogie. Dès lors, il faut recourir à l'analyse même si l'objet étudié (l'être humain) est compliqué. La science de l'éducation selon *Marion* est une science pratique- pas comme les mathématiques ou la physique- mais plutôt proche des sciences morales, du fait de son incertitude relative, qui repose elle-même sur la nature de son objet, à savoir « l'homme » (Barrère, & Sembel, 1998).

Constituer une telle science ou, tout ou moins, un corps de doctrine relativement cohérent pour fournir un point d'appui à l'action requiert donc l'appel à des sources diverses : l'expérience personnelle, l'histoire des doctrines, des méthodes et des institutions scolaires, les données positives de la psychologie. Etant donné que *Marion* est souvent influencé par la

psychologie, qui guide son analyse de l'éducation, il considère la pédagogie comme étant une science de l'éducation, qui sera développée comme une application, voir une déduction de la psychologie.

Par ailleurs, en 1902 une chaire de sociologie et science de l'éducation a été attribuée à *Émile Durkheim*, et nommé professeur à la Sorbonne. Il développe une vision tout à fait contraire à la vision de *Marion* ; la pédagogie n'est pas la science de l'éducation, mais plutôt une théorie pratique de l'éducation (Bernstein, 1975). Défenseur d'une approche sociologique des faits éducatifs, Durkheim définit l'éducation en double sens : un sens large inclut tout un ensemble d'influences que l'être humain est susceptible de recevoir. Un sens restreint est celui auquel adhère *Durkheim* : c'est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ».

*Durkheim* s'efforce de distinguer les définitions normatives (au sens large de l'éducation) et les définitions positives (au sens restreint de l'éducation). Les premières reposent sur les valeurs, par contre les secondes sur des faits attestés. Dans le premier cas, l'éducation est conçue en termes d'éducation idéale et parfaite (Kant). Dans le second, elle est définie en termes de pratiques et d'institutions : « ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits et qui ont la même réalité que les autres faits sociaux ». Il faut retenir ce sens pour dire que l'éducation est caractéristique d'une société donnée à une certaine époque de son développement, de plus, elle s'impose aux acteurs. Le critère du fait social comme possédant une force de contrainte sur les individus s'applique donc aux faits éducatifs.

Ainsi, la pédagogie selon Durkheim, n'est ni art ni science. Elle ne peut être considérée comme un art, car celui-ci se réduit à des manières de faire ajustées à des fins particulières. Toutefois, elle ne saurait non plus être assimilée à une science de l'éducation. La pédagogie n'a pas, en effet, pour fin de connaître de manière désintéressée la réalité des faits éducatifs, mais elle vise la pratique elle-même (Bernstein, 1975). Les théories pédagogiques ont pour objectif non de décrire ou d'expliquer ce qu'est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. De ce fait, la pédagogie peut être située dans une position intermédiaire entre l'art et la science sans pour autant se focaliser sur l'explication, mais plutôt sur l'action « la pédagogie est une théorie/pratique ».

Reste à comprendre ce que peut être la « science de l'éducation », une recherche portant essentiellement sur l'éducation a pour objectif de produire des connaissances et non de juger des pratiques (Beaud, 2002). Il s'agit de repérer les causes des phénomènes et de déterminer les effets. Selon Durkheim « l'éducation » en tant que objet est située comme fait social en relation avec d'autres faits sociaux. C'est donc à l'étude de la société que la pédagogie doit puiser les principes de sa spéculation.

Cependant, il ne rejette pas les approches psychologiques ; la sociologie comme science des institutions sociales permet de comprendre les institutions pédagogiques et les finalités sociales qui leur sont assignées. Tandis que la psychologie intervienne dès lors que le problème des moyens éducatifs est abordé.

**Cours n°05 : Développement des sciences de l'éducation**

*Préambule :*

Entre 1914 et 1918 (première guerre mondiale), les progrès des enseignements de science de l'éducation sont estompés, non seulement à cause de la guerre, mais aussi à cause de la suppression des chaires de « science de l'éducation » à la Sorbonne. Et juste après la mort de Durkheim en 1917, il y a eu changement de dénomination de la chaire qu'il a occupée, cela a provoqué un retard énorme en matière d'évolution des contenus pédagogique propre à l'éducation. Un peu plus tard, vers 1920, un institut de pédagogie est ouvert à la faculté des lettres de la Sorbonne. De même certaines écoles d'instituteurs bénéficient de la présence des spécialistes des sciences de l'éducation. Tous les événements précédents ont fait bouleverser la science de l'éducation à travers le monde, notamment après la seconde guerre mondiale. Et voici quelques expériences vécues par certains pays qui ont connu tôt l'émergence des sciences de l'éducation ;

**1. En France**

Aucun document ne semble attester en France l'usage du pluriel : « sciences de l'éducation », il faut attendre les années 60 pour voir le développement au pluriel des sciences de l'éducation (De Landsheere, 1992). Après la création de diplôme spécifique (licence de pédagogie) en 1962, dont l'objectif était le développement des recherches pédagogiques, l'accès aux autres fonctions proches à l'éducation (psychologues scolaires, directeurs d'écoles, inspecteurs...etc) est ouvert.

Des nouveaux diplômes sont à nouveau élaborés en 1966 sous la dénomination de psychopédagogie, la référence psychologique ajoute ainsi une nouvelle légitimation scientifique à la notion de pédagogie (De Landsheere, 1992). Une année après, un projet de maîtrise est élaboré afin de fournir une base solide à la recherche en éducation, voir constituer la voie normale de formation scientifique à tous ceux qui exerçaient des fonctions pédagogiques jugées nécessaires.

Dans la même époque, après la loi de 1967, la nouveauté est venue avec l'apparition d'un nouveau diplôme nommé « sciences de l'éducation » au pluriel. Dans cette adoption nouvelle, il semble que se soit manifesté d'une approche scientifique pluraliste de l'éducation, mais aussi celle d'un élargissement de la notion de pédagogie: élargissement au-delà des problèmes de didactique ou de pratique éducative.

A partir de 1990, un changement profond s'est engagé avec le terme « sciences de l'éducation ». Ce pluriel révèle ici un sens capital : les axes spécifiques se multiplient, les savoirs se diversifient, les voies d'approche deviennent différentes au sein d'une discipline, pourtant identique (Van Zanten, 2004). L'objectif était promouvoir une lecture plurielle du fait éducatif. Avec la création de plusieurs départements universitaires de sciences de l'éducation, la véritable nouveauté est de créer des lieux de réflexion, d'enseignement, de

recherche, dans lesquels plusieurs approches scientifiques peuvent voisiner, voire se compléter, afin de mieux étudier les phénomènes éducatifs.

La multiplication des effectifs d'étudiants en sciences de l'éducation (de 11500 à 14300) entre 1990 et 2000 (Dupriez, & Dumay, 2005), peut être considérée comme un indicateur du développement des sciences de l'éducation en France. Certaines universités avaient même une forte fréquentation d'étudiants dans cette discipline, les effectifs ont été en augmentation régulière. Dans les années 2000, les étudiants préparant des diplômes spécifiques en sciences de l'éducation étaient en progression constante (environ 21000). A cet effectif s'ajoutaient ceux qui sont inscrits en thèse (environ 700 doctorants) sans oublier ceux qui présentent l'habilitation à diriger les recherches (Dupriez, & Dumay, 2005).

De plus de ces diplômes, il existe également un ensemble de préparations universitaire diverses en rapport avec l'éducation et la formation comme le diplôme universitaire d'éducation spécialisée (DUES). De ce fait, plusieurs domaines sont apparus tels que : (l'éducation à la santé, la responsabilité de formation, la gestion des projets éducatifs, le conseil pédagogique, le multimédia, le référentiel pédagogique, le développement local d'éducation, l'éducation familiale, l'éducation inclusive...etc).

Par ailleurs, dans les années 2001-2002-2003, le nombre d'enseignants-chercheurs universitaires en sciences de l'éducation a augmenté significativement « environ 500 chercheurs », (Beillerot, & Mosconi, 2006), répartis sur plusieurs laboratoires de recherche, et d'autres travaillent comme praticiens en dehors de l'université.

## **2. En Grande-Bretagne**

L'expression « educational sciences » ne correspond pas à la signification étendue que les Français accordent aux sciences de l'éducation, en référence à des disciplines mères. L'expression « studies of education » est la plus courante. Les premières chaires universitaires en ce domaine ont été ouvertes en Ecosse en 1872, à Édimbourg et St. Andrews (Charlot, 2003). Les universités britanniques ont été prématurément impliquées dans la formation professionnelle des enseignants. Ce qui a entraîné non seulement la création de postes spécifiques pour l'étude de l'éducation, mais aussi une tradition universitaire en ce domaine, au sein même de structures assez solidement établies et bien respectées, même si leurs noms ont pu changer au cours du temps : département, école, institut...etc.

Cependant, les établissements « training colleges », comparable aux ex-écoles normales d'instituteurs, mais qui pouvaient être confessionnels, ont joué un rôle complémentaire de formation professionnelle. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que l'idée, déjà énoncée auparavant, de collaboration étroite entre les universités et ces collèges de formation est spécifiquement reprise, en particulier avec le rapport (*Mac Nair*, 1944).

Se développent alors, au sein des universités, des instituts d'éducation. Sous l'influence du rapport (Robbins, 1963), mais aussi sous la pression de l'expansion scolaire des années 1960, les établissements « training colleges » prennent le nom de « colleges of education », et sont

autorisés à délivrer, sous contrôle universitaire une licence d'éducation (Hatcher, 2004). Le rapport *James* (1970) instaure la concurrence entre le réseau universitaire proprement dit et le réseau des « colleges » qui peuvent tous deux délivrer les mêmes diplômes en éducation (post graduate certificate of education).

Mais de profondes différences subsistent entre les régions pour la répartition des deux types de réseaux : l'Ecosse accorde aux « trainings colleges » le monopole de la formation professionnelle initiale des enseignants, les départements universitaires d'éducation étant alors déchargés de cette tâche (Charlot, 2003). Au début des années 1990, on recense 97 départements d'éducation dans les universités, 128 professeurs, 373 *readers* et *senior lecturers* et 1400 *lecturers*.

L'étude de l'éducation en Grande-Bretagne a connu différentes phases. De 1890 à 1914, les universités sont surtout concernées par le développement de l'enseignement secondaire ; les références théoriques sont inspirées du philosophe allemand (*Herbart*, & *Weber*, 2002), bien qu'une place soit progressivement accordée à l'histoire de l'éducation et à la nouvelle psychologie de l'enfant, en provenance des Etats-Unis.

La période de l'entre-deux-guerres est plutôt une période de stagnation, qui voit néanmoins une consolidation de départements universitaires d'éducation (à l'université de Londres, l'institut d'éducation). Les contenus d'enseignement sont de plus en plus influencés par les techniques de mesure de l'intelligence et par l'idéologie des dons naturels.

Après 1945, l'augmentation du nombre des étudiants en éducation va de paire avec le maintien des références théoriques dominantes en psychométrie. A partir du milieu des années 1960, la recherche en éducation repose essentiellement sur quatre disciplines : la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire (Hatcher, 2004). Le développement de la sociologie de l'éducation est le phénomène le plus remarquable de cette période. Ultérieurement, les débats ont surtout portés sur le lien théorie/pratique et sur la pertinence de ces quatre disciplines « académiques » pour la formation professionnelle des enseignants. D'où l'intérêt porté à des recherches portant sur les réalités quotidiennes de la classe et sur l'acte d'enseigner.

### **3. En Allemagne**

En Allemagne, la notion de pédagogie est utilisée à la fois pour des chaires d'université et pour des institutions destinées à la formation des futurs enseignants du primaire (ou du premier cycle secondaire). La majorité de ces institutions qui assurent la formation de tous les enseignants sont intégrées dans les universités. Mais la notion de « science de l'éducation » (*Erziehungswissenschaft*) a tendance à supplanter celle de « pédagogie » (Wulf, 2007).

Les premières chaires universitaires de pédagogie sont créées à *Leipzig* (1912), *Munich* (1914), *Frankfort* (1916), *Berlin* (1920), *Göttingen* (1920), *Königsberg* (1922), *Tübingen* (1923). Elles le sont dans le cadre des puissantes facultés de philosophie. La réflexion sur l'éducation s'y trouve héritière d'un mode de pensée spécifique sur les sciences

philosophiques (selon l'épistémologie de *Dilthey*) et repose sur un certain nombre de concepts clés comme (*Bildung & Kultur*, 1995). La philosophie de l'éducation pèse donc d'un poids particulièrement fort en Allemagne.

La recherche en éducation bénéficie en Allemagne d'un processus continu de consolidation institutionnelle. Les professeurs de statut universitaire qui étaient au nombre de 196 en 1966 dépassent le nombre de 1987 (pour l'ex-RFA seulement), pour diminuer à environ 850 dans l'Allemagne réunifiée en 2002. A la même époque, le nombre des assistants, maitres-assistants et chercheurs est de 2000 environ (Wulf, 2007).

Ces personnels se répartissent dans différentes institutions, ce qui rend imparfaite la comparaison directe avec la France, puisqu'ils peuvent exercer soit dans les universités, soit dans quelques « *padagogische Hochschulen* » (dans certains états), soit dans de grands instituts de recherche. Mais les chiffres cités plus haut suffisent à révéler la très forte différence avec le nombre réduit des enseignants-chercheurs français de statut universitaire dans le secteur des sciences de l'éducation environ 500 en 2002 (Wulf, 2007).

La situation de l'éducation comme champ spécifique d'enseignement et de recherche est analysée par (*Schriewer & Keiner*, 1992) en comparaison avec la France. Ils considèrent que la tradition allemande persiste largement dans le sens d'une autonomie disciplinaire de champ, c'est-à-dire d'une dissociation relative par rapport aux sciences sociales et d'un style particulier de raisonnement philosophique. A leurs yeux, la situation française est celle d'un champ de recherche pluri- ou interdisciplinaire qui repose en grande partie sur les méthodes et sur les résultats des sciences sociales.

Un tel contraste est confirmé par l'analyse effectuée par les mêmes auteurs, des revues françaises et allemandes de recherche en éducation. Pour les allemands, un haut degré de cohérence intra-disciplinaire se manifeste dans les citations et les renvois d'auteurs (Hirtt, 2000); pour les Français, au contraire, ce sont des affiliations disciplinaires diverses qui se manifestent dans les systèmes de référence, à tel point que, pour les observateurs allemands, le champ de l'éducation comme discipline académique est, en France, complexe et composite.

### **4. En Amérique**

L'intérêt aux sciences de l'éducation aux Etats-Unis était fortement marqué par une volonté politique de classer l'éducation comme une priorité, plusieurs réformes qualifiées de « progressistes », sont menées à l'époque du président « Roosevelt- 1901-1909 (Hatcher, 2004). C'est encore à cette époque que la pédagogie est renouvelée grâce aux travaux du philosophe de l'éducation *John Dewey*, dont l'influence est encore notable aujourd'hui. Ce dernier insiste sur la place essentielle de l'école dans la formation d'une société démocratique.

À partir des années 1950, le système scolaire américain subit d'importantes transformations : grâce aux efforts de l'avocat *Thurgood Marshall*, la ségrégation scolaire est déclarée inconstitutionnelle par la cour suprême des États-Unis en 1954 (Hatcher, 2004). Le *busing* (transport scolaire des élèves, dans les fameux autobus scolaires jaunes) devait permettre la mixité sociale et raciale en amenant les enfants des quartiers noirs dans les écoles

## *Chapitre II : Genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement*

---

des quartiers blancs. Cependant, dans les États du Sud, la déségrégation se fait dans la violence. En 1957, plusieurs étudiants noirs doivent être escortés pour aller en cours à l'école de Little Rock.

Dans les années 1960, les campus universitaires, dont le plus contestataire est celui de Berkeley, manifestent contre l'engagement des États-Unis dans la guerre du Viêt Nam. Les étudiants réclament en outre des changements sociaux profonds. La politique de (discrimination positive), lancée par le président *Lyndon Johnson* devait permettre aux Noirs d'intégrer plus facilement les universités américaines. La diversité ethnique devient donc un critère de sélection à l'entrée des facultés (Hatcher, 2004). Une grande part de cette lutte contre les inégalités scolaires est laissée aux initiatives privées à l'exemple du programme *A Better Chance* qui offre, dès 1963, des bourses (*scholarships*) aux enfants les plus pauvres.

Les années 1970 représentent une époque de réformes de l'école aux États-Unis : en premier lieu, le Congrès américain impose la mixité dans tous les établissements publics en 1972. Deux ans plus tard, une loi, le « *Bilingual Education* » oblige les écoles à fournir un enseignement bilingue pour les enfants ne maîtrisant pas l'anglais (Weiss, 2002).

Dans les années 1990 apparaissent les « *Charter Schools* » à mi-chemin entre public et privé. Ce sont des établissements publics gérés par des groupes privés. Un groupe peut gérer une seule école à près de 200 élèves. Ces écoles ont été un vivier d'innovation pédagogique dans le sport, l'art, la technologie, l'éducation bilingue

Le système scolaire américain est fortement décentralisé, ce qui signifie qu'il relève essentiellement des États fédérés et non du gouvernement fédéral central. Les décisions concernant les programmes, les manuels, la répartition et le montant des dépenses pour l'enseignement sont principalement du ressort de chaque État, ce qui a pour conséquence de fortes disparités, mais aussi une grande souplesse. Les États fédérés sont autonomes de leurs prérogatives en matière d'éducation, ce qui peut provoquer parfois des conflits avec le gouvernement fédéral et un frein aux réformes.

Il existe au niveau fédéral un département exécutif, équivalent d'un ministère de l'éducation « en anglais : *U.S. Department of Education* » (Weiss, 2002), chargé d'organiser le cadre général du système scolaire avec à sa tête un secrétaire à l'éducation, nommé par le président américain avec validation du Sénat (comme pour tous les secrétaires à la tête d'un département exécutif).

Chaque État fédéré dispose aussi d'un département de l'éducation, secondé par un conseil d'éducation d'État (*Board of Education*). Les États prennent en charge 45 % des dépenses des établissements publics. Ils composent la carte scolaire (*School districts* au nombre de 16 000). Au niveau local, les conseils d'éducation s'occupent des programmes scolaires, du budget, du personnel scolaire et administratif. Il existe environ 2 000 écoles avec charte (*charter schools*) aux États-Unis, qui échappent au contrôle des autorités locales (Hatcher, 2004).

La décentralisation du système scolaire américain provoque des inégalités de financement : chaque année, les États-Unis consacrent 7 % du produit national brut (PNB) à l'éducation. Les recettes proviennent des impôts locaux et d'une enveloppe fédérale globale (aide aux élèves les plus défavorisés, éducation et soins de santé).

Les aides fédérales sont proportionnelles à la richesse des États (Hatcher, 2004). Par exemple, le *Mississippi* reçoit beaucoup plus d'argent que le *New Hampshire*. Les écarts sont importants entre les États dynamiques et ceux qui ont plus de difficultés. En outre, les inégalités sont également importantes entre les municipalités d'un même État, voire entre les quartiers.

### **5. En Canada**

L'éducation au Canada est en grande partie publique, financée et supervisée par les gouvernements provinciaux, territoriaux et locaux. Il n'existe pas de ministère fédéral de l'Éducation ou de système national d'éducation (Tuijnmann, 1995). Elle est généralement divisée en éducation primaire, suivie de l'éducation secondaire et postsecondaire (supérieur).

Pour l'enseignement primaire, la loi prévoit que les enfants au Canada doivent aller à l'école dès l'âge de 5 ou 6 ans (selon les états et territoires). Il commence habituellement à la maternelle, suivie des autres paliers, et offre un enseignement en français ou/et en anglais partout au pays (y compris habituellement dans les régions où une langue est plus répandue que l'autre). En 2016, 95% des canadiens choisissaient l'école publique pour inscrire leurs enfants (Van der Maren, 2002). L'éducation est obligatoire dans chaque province et territoire du Canada, jusqu'à l'âge de 18 ans pour le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, le Nunavut et l'Ontario, et jusqu'à l'âge de 16 ans pour les autres régions. Dans certaines provinces, des exemptions de départ anticipé peuvent être accordées dans certaines circonstances à 14 ans.

Dans la plupart des provinces et territoires canadiens, les études secondaires débutent en 7e année et se termine en 11e. Vers l'âge de 17 ou 18 ans, lorsque les jeunes ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, ils se dirigent vers les « collèges » supérieurs ou l'université. Le Canada se classe au 2e rang mondial pour ce qui est du taux d'achèvement des études secondaires (Van der Maren, 2002).

Dans les écoles de la Colombie-Britannique, le ministère de l'Éducation fixe le nombre minimum d'heures d'enseignement au cours d'une année scolaire, tandis que les conseils scolaires locaux ont le pouvoir de déterminer le début et la fin de l'année scolaire, la durée de la journée scolaire, le nombre d'heures non pédagogiques jours, etc. Cela signifie que si l'année scolaire s'étend généralement du début septembre à la mi/fin juin, il existe des variations locales. En Alberta, les élèves du secondaire bénéficient de quatre semaines de congé supplémentaires pour s'adapter à la pause des examens; deux semaines en janvier et deux en juin. Les cours se terminent généralement le 15 de ces deux mois.

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) coordonné par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) classe actuellement les connaissances et les compétences globales des jeunes canadiens de 15 ans au sixième rang mondial. Le Canada est un pays performant en lecture, en mathématiques et en sciences. En 2016, le pays a dépensé 6,0 % de son PIB en tous les niveaux d'éducation, et en 2017, 68% des Canadiens âgés de 25 à 64 avaient obtenu des certificats, des diplômes et des apprentissages dans des établissements de formation professionnelle.

Ainsi, 61% des Canadiens âgés de 25 à 34 ans ont atteint une certaine forme d'enseignement supérieur qui est également l'un des plus élevés, se classant au deuxième rang derrière la Corée du Sud.

L'éducation supérieure canadienne est très développée et comporte parmi les meilleures universités des Amériques. Cependant, à cause d'un déficit structurel d'investissements publics dans ce secteur, le prix de la scolarité en université (en particulier dans le Canada anglophone et pour les non-ressortissants du Canada) monte jusqu'à 30 000 CAD/an (soit environ 20 000 €). Il n'existe pas de concours (les sélections aux universités se font sur dossier) ni de Grandes écoles. Ce sont donc les universités qui jouent ce rôle de formation des élites politiques, médicales, militaires, journalistiques, etc.

### **6. En d'autres pays**

D'autres pays sont connus aussi en matière d'éducation, non seulement à travers leurs systèmes éducatifs jugés performants, mais en termes de caractéristique et d'efficacité. Chaque pays dispose d'un système de scolarisation, la manière dont chaque pays est capable de l'utiliser et d'offrir à ses enfants l'éducation diffère ; les pays à revenus élevés sont ainsi les plus avancés à ce niveau par rapport à ceux en difficulté.

*Australie* : Classé à la première place de l'indice d'éducation dans le Rapport des Nations Unies sur le développement humain, l'Australie, le pays-continent de 24 millions d'habitants s'attend à ce que les étudiants soient scolarisés pendant plus de 20 ans (les États-Unis, à titre de comparaison, sont à 16 ans). En fait, 100 % des enfants en âge de fréquenter l'école maternelle, primaire et secondaire sont inscrits, et 94 % des citoyens de plus de 25 ans ont au moins fait des études secondaires. Avec des salles de classe pleines, l'Australie soutient et encourage admirablement les enseignants à accepter des affectations en milieu rural et, selon le rapport de suivi mondial sur l'éducation pour tous de 2015 réalisé par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), il prend également des mesures notables « en faveur de la parité salariale pour les enseignants à tous les niveaux ».

*Japon* : Grâce à l'importance accordée aux études dès l'âge de 6 ans (le taux d'abandon scolaire à l'école primaire n'est que de 0,2 %), les élèves japonais obtiennent de bons résultats en sciences. Classée parmi les premiers dans le rapport annuel sur les performances éducatives mondiales de *Pearson Education*, quatrième en lecture et septième en mathématiques dans l'influente enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui teste les élèves de 15 ans dans le monde entier afin de comparer les systèmes éducatifs des pays. Le Japon, qui compte 127 millions d'habitants est sérieux en matière d'apprentissage, il atteint un taux très élevé d'alphabétisation (99 %).

*Corée du Sud* : Les élèves de la république de 49 millions d'habitants, qui sont affectés au hasard dans les lycées privés et publics, arrivent régulièrement en tête des évaluations scolaires. Le pays a récemment été classé n° 1 dans l'ensemble et en « Niveau d'études » par le rapport de performance éducative mondial annuel de *Pearson Education*, et cinquième en lecture et en mathématiques dans l'enquête PISA. De longues heures d'études ont permis aux étudiants de mieux réussir, rapporte la BBC, faisant remarquer que, chaque jour, « les parents sud-coréens

## ***Chapitre II : Genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement***

---

consacrent une grande partie de leur budget annuel aux frais de scolarité. De plus, ils consacrent un temps remarquable au suivi scolaire (aide aux devoirs à la maison).

*Finlande* : connue par l'intérêt accordé à l'éducation, impose à ses enfants, qui ne commencent pas leurs études avant l'âge de 7 ans, des séances de jeu libre en plein air de 15 minutes à des intervalles d'une heure, au cours de leur journée scolaire de cinq heures. Et bien que les élèves ne soient pas notés avant le CM1 (et que les écoles n'imposent pas de tests standardisés avant la terminale), la réussite de ses élèves ne fait aucun doute. Toujours en haut du classement PISA, la Finlande se place sixième en lecture et douzième en maths au dernier classement. Selon l'Organisation (Ocde), les écarts entre les étudiants les plus faibles et les plus forts en Finlande est la plus faible au monde.

*Norvège* : pays le mieux classé en matière de développement humain par l'ONU, donne la priorité à l'éducation de ses 5,1 millions d'habitants. Le pays nordique consacre 6,6 % de son PIB à l'éducation (près de 1,5 % de moins que les États-Unis). S'appuyant sur un programme national que les enseignants interprètent pour leurs élèves, qui ne sont pas définis par niveau scolaire, les arts et l'artisanat font partie du programme, ainsi que l'alimentation et la santé, la musique et l'éducation physique. Et il est clair que leur système fonctionne, car 100 % de la population norvégienne en âge d'aller à l'école est scolarisée, 97 % a fait des études secondaires et, en prime, le pays a réussi à éliminer l'écart entre les sexes dans l'éducation.

*Singapour* : Décrit comme un système « axé sur les examens », l'enseignement dans cette cité-État insulaire d'Asie du Sud-est, qui compte près de 5,7 millions d'habitants, s'efforce d'apprendre aux enfants à résoudre des problèmes dès l'âge précoce. Classée n° 1 dans le rapport pédagogique mondial de *Pearson Education* au niveau des « compétences cognitives » et n° 3 en général, Singapour est également bien classée au test PISA : n° 3 en lecture et n° 2 en maths. Les enseignants étudient également à Singapour, participant au développement professionnel tout au long de leur carrière.

*Pays-Bas* : Le pays de 17 millions d'habitants, classé n° 8 dans les classements de *Pearson Education* et n° 10 dans l'enquête PISA, offre un enseignement dans d'autres langues que le néerlandais aux élèves du CP au CM1, dans le but de favoriser l'apprentissage dans toutes les matières. Et pour maintenir un taux d'accession au niveau secondaire à 94 %, le pays offre également des financements aux étudiants pauvres et issus de minorités ethniques. Selon l'UNESCO, les écoles primaires ayant la plus forte proportion d'élèves défavorisés ont, en moyenne, environ 58 % d'enseignants et de personnel de soutien en plus.

**Cours n°06 : La recherche en sciences de l'éducation**

*Préambule :*

Depuis l'adoption d'une approche scientifique de l'éducation, les débats sur la légitimité scientifique des sciences de l'éducation sont régulièrement évoqués. Il est vrai que les institutions chargées de mettre en œuvre la recherche en éducation sont dispersées, peu coordonnées, ce qui explique en partie, la difficulté à rendre visible l'étendue et l'intérêt des recherches effectuées. Mais le débat de fond porte essentiellement sur le rapport à la notion de discipline scientifique (Mialaret, 2017) ; Doit-on considérer que l'objet « éducation » suffit à lui seul à définir une science spécifique ? Doit-on, au contraire, considérer que différentes discipline scientifique constituent les matrices fondamentales de l'analyse rigoureuse des faits éducatifs ? (Mialaret, 2017). Bref, nombreuses sont les questions suscitées par l'envie d'y aller vers un cadre spécifique de la recherche en sciences de l'éducation.

La science de l'éducation lorsqu'elle apparaît, elle se situe dans le cadre d'une démarche qui se veut à la fois épistémologique et pragmatique. Ainsi, pour un certain nombre de chercheurs en science de l'éducation, cette nouvelle science « science de l'éducation » doit centrée en priorité sur la réalité éducative en tant que telle : c'est-à-dire elle s'interrogerait les autres sciences pour en synthétiser les résultats sous forme de théorie qui serait à son tour confrontée à la pratique (Plaisance, & Vergnaud, 2001). Le modèle présenté tend même à opposer la connaissance scientifique, assimilée à la recherche de lois mesurables et reproductibles, et la connaissance pédagogique qui, par la contrainte de son propre objet, montre des réseaux d'interaction complexes entre des éléments divers, tels que les formés, les formateurs, les contenus de formation et les instituteurs concernées.

**1. Les débuts de la recherche**

La recherche en sciences de l'éducation a commencé à partir des années soixante, et ce, en raison de deux phénomènes concomitants. Tout d'abord, les États développés, à travers notamment des instances internationales comme l'OCDE ont, dans les années soixante et soixante-dix, impulsé et accompagné une croissance formidable des appareils éducatifs et de formation (Ruano-Borbalan, 2003). Il s'agissait là principalement d'une prise de conscience de l'utilité économique de l'éducation et de la formation, et de son expansion, qui est toujours en cours dans le monde d'aujourd'hui.

Cette généralisation du fait scolaire et universitaire a amené très vite (dans les années soixante) à la mise en place et à l'institutionnalisation des recherches en éducation. Enfin, l'éducation est devenue un champ d'étude, d'autant plus aisément que la croissance des effectifs de chercheurs et de cadres de l'éducation et de la formation, prenait des proportions importantes. En Allemagne, par exemple, le nombre d'enseignants chercheurs dans le domaine de l'éducation est passé de 196 en 1966 à plus de mille à la fin des années quatre-vingt (Ardoino, & Boudon *et al*, 1977).

Le grand mouvement moderniste planétaire qui débuta dans les années 1960 allait donc, par sa puissance, induire partout dans les pays développés la création des « sciences de l'éducation ». Les associations de spécialistes, les sous-disciplines universitaires (psychologie de l'éducation ; sociologie de l'éducation, etc.) et surtout les sciences de l'éducation, se sont institutionnalisées au même moment, dans la seconde partie des années soixante (Ruano-Borbalan, 2003). Cette décennie va constituer un moment fort de rencontre entre la demande politico-sociale et l'« offre » académique.

Après quelques expériences, une licence de « sciences de l'éducation » sera mise en place par arrêté du 2 février 1967 et trois départements seront créés. Vingt ans plus tard, en 1990, il existait en France quinze départements de sciences de l'éducation pour un total de onze mille étudiants environ (Ruano-Borbalan, 2003).. Ils ont encore connu une expansion dans la décennie suivante, compte tenu de la massification de l'enseignement supérieur et de la création des IUFM. On comptait vingt mille étudiants en sciences de l'éducation durant l'année universitaire 1998-1999, c'est-à-dire préparant une licence, une maîtrise ou un doctorat universitaire.

À ces formations strictement universitaires s'ajoutent les instituts universitaires de formation des maîtres, et leur petit millier de professeurs/chercheurs à l'heure actuelle. La situation de la recherche française en éducation, écartelée entre université et IUFM. Au Québec, les facultés d'éducation (université de Sherbrooke) ou de sciences de l'éducation (université Laval et université de Montréal, celle d'Ottawa ou de Moncton), ainsi que les départements des sciences de l'éducation (le réseau de l'université du Québec) sont là aussi des créations récentes (Ruano, 2003). Elles datent de la fermeture des écoles normales et de « l'universitarisation » de la formation des enseignants, vers 1965-1968. C'est à ce moment que là que les sciences de l'éducation se sont séparées de la psychologie et de la sociologie, tout en restant sous leur emprise disciplinaire.

Dans les facultés d'éducation au Québec, on retrouve aujourd'hui des départements qui regroupent des professeurs autour de différentes sous-disciplines, pour l'essentiel spécifiques, comme « administration de l'éducation », « fondements de l'éducation », « éducation comparée », etc. Contrairement à la France où « recherche et formation » sont plutôt éclatées, les départements de sciences de l'éducation québécois gèrent deux sortes de programmes : des programmes de formation et de perfectionnement professionnel ou diplôme d'études professionnelles approfondies et doctorats professionnels mais aussi les formations à la recherche (Ruano, 2003).

Il faut signaler que même que se mettaient en place dans tous les pays industrialisés des cursus universitaires de « sciences de l'éducation », la psychologie, la sociologie et l'histoire, qui sont les disciplines mères de la réflexion éducative depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, faisaient de l'éducation l'un de leurs objets importants de recherche. La sociologie par exemple, en expansion dans les années soixante, s'est pratiquement structurée autour de l'étude des fonctionnements éducatifs.

Pendant plus de vingt ans, alors que se constituaient difficilement des cursus de sciences de l'éducation, la sociologie s'est focalisée sur l'éducation (Poupeau, 2003). Dans un petit ouvrage de synthèse intitulé *Éducation et pédagogie*, paru en 1977, on ne trouve principalement signalé que deux orientations de la recherche : l'une fondamentalement « pédagogique » mais peu développée et l'autre sociologique, constituant l'ossature de l'argumentation.

À l'époque, la sociologie se focalisait sur « l'influence de l'éducation sur la structure sociale ainsi que sur l'égalité des différentes couches sociales devant l'école et dans la vie ». On étudiait « les rapports entre l'éducation et la famille », et « les rapports réciproques entre l'éducation et l'économie, ainsi que ceux qui existent entre l'éducation et les pouvoirs » (Poupeau, 2003). Au début des années soixante-dix, les sciences de l'éducation en tant que telles n'étaient guère présentes. En revanche, la réflexion proprement pédagogique se concentrait sur une histoire des idées pédagogiques à partir de la Renaissance. Cette posture correspondait bien au type d'enseignement de la pédagogie dans les écoles normales d'instituteurs depuis un siècle. On y parlait de Rousseau, du mouvement pour l'éducation nouvelle, de Dewey, Montessori, Freinet et autres Roger Cousinet, Carl Rogers ou Kurt Lewin. On y parlait aussi de l'autogestion pédagogique, et du pédagogue soviétique Makarenko ainsi que d'Yvan Illich.

## **2. L'explosion de la recherche**

L'âge d'or de la recherche en sciences de l'éducation est marqué par le développement enregistré dans d'autres disciplines : sociologie de l'éducation, psychologie de l'éducation, économie de l'éducation. Une « modification paradigmatique » couvrait, qui vit le déclin des analyses en termes d'inégalités, de reproduction ou de transformation réformatrice ou révolutionnaire qui dominaient depuis l'après-guerre. L'analyse des conditions socioculturelles des élèves, de la reproduction sociale par l'orientation/sélection et la volonté politique de démocratisation ou d'éducation permanente se sont éclipsées à la fin des années quatre-vingt.

Elles n'ont dès lors plus constitué la référence première pour étudier les fondements de l'apprentissage scolaire (Kail, & Fayot, 2003). La mise en avant des facteurs d'apprentissage internes à l'individu au détriment des facteurs externes s'est ensuite inscrite dans la grande vague de mutation des sciences humaines, privilégiant l'individu, ses biais et fonctionnements cognitifs, ses stratégies et ses expériences. Sur le plan sociologique, on a privilégié l'analyse du rôle des établissements ou des arrangements entre acteurs.

Du point de vue des apprentissages, les recherches se sont centrées sur l'importance de la communication, sur la professionnalisation des formateurs. Mais c'est l'interrogation sur le savoir, sa place centrale dans le processus d'éducation et de formation, qui a marqué les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Les mutations de la recherche et de ses objets sont à la fois rapides et souvent définitives. Les chercheurs, parce qu'ils souhaitent faire œuvre de science intemporelle et permanente, sont souvent ingrats de ces changements. Or la mutation des années 1980/1990 a correspondu à des changements d'échelles d'observation, à des mutations de paradigmes et de disciplines dominantes (Kail, & Fayot, 2003). En France, la sociologie et l'histoire se sont effacées. La « pédagogie cognitive », transposition de recherches

neuropsychologiques, appliquées à l'éducation a un temps émergé, mais n'a pas donné les fruits qu'elle promettait, notamment dans la réflexion sur les apprentissages.

Il a fallu attendre pour cela les années récentes et la transformation définitive de la psychologie, science cruciale pour les recherches en éducation, à travers le renouvellement de la réflexion sur la psychologie de l'apprentissage fondé sur l'analyse neurologique (Kerlan, 1998), a abouti à la relégation progressive hors des universités de travaux centrés sur des approches psychanalytiques et à un recul spectaculaire des approches humanistes non expérimentales. La pédagogie, comme posture globale et spécifique a été reléguée elle aussi, au profit d'approches didactiques disciplinaires. Elle a subi des attaques de plus en plus fortes, tant de la part des universitaires se réclamant d'une conception plus « scientifique » que de pamphlétaires et essayistes fustigeant au nom du savoir le laxisme pédagogique.

Aujourd'hui, le paysage de la recherche en éducation est partagé entre les sciences de l'éducation et les disciplines. Dans certains pays comme la Belgique, compte tenu de l'organisation des facultés de sciences de l'éducation, les sciences de l'éducation se sont plus nettement ancrées sur la psychologie tout en admettant une méthodologie propre et une autonomie disciplinaire (Ruano, 2003). De nouvelles inflexions sont en cours, liées comme toujours à la demande publique et aux évolutions internes de l'enseignement et de la formation.

L'interrogation sur la violence à l'école, si présente dans la fin de la décennie précédente en est une illustration. Partout, les sciences sociales appliquées à l'éducation sont sommées de fournir des études « utiles » aux décideurs locaux ou nationaux, pour penser les systèmes éducatifs. La recherche en éducation, notamment en sociologie, est liée aux évolutions générales des sciences sociales et humaines et de la pensée administrative qui privilégient les réflexions sur les acteurs, leurs stratégies et culture, la gouvernance des systèmes locaux, la comparaison internationale.

### **3. Les recherches actuelles**

Aujourd'hui la recherche en éducation se développe selon trois directions fondamentales. La première porte sur le système éducatif, son administration, ses acteurs (principalement les enseignants). La deuxième représente des études « réflexives » d'ordre méthodologiques ou épistémologiques : histoires de vies, philosophie de l'éducation, histoire des disciplines, etc. La troisième porte sur la relation éducative, la formation continue et les acteurs non scolaires mais utilise des interrogations et méthodes provenant de la réflexion psychologique ou sociologique sur l'éducation. Cela comprend des recherches sur la motivation, l'identité, les champs professionnels, etc.

L'enquête de *Mathilde Bouthors* et de *Philippe Jeannin* (Beillerot, & Mosconi, 2006), a dévoilé les principales interrogations de la recherche éducative française. Pour le premier pôle concernant le système d'éducation, c'est la question de la violence qui vient largement en tête, devant la formation continue, puis les politiques locales, l'éducation préscolaire et primaire. Autres temps, les inégalités ne font l'objet de plusieurs articles également, derrière l'éducation à la santé et l'orthographe.

Les thèmes principaux du deuxième pôle concernant les études « réflexives » d'ordre méthodologiques sont eux aussi significatifs. L'évaluation (tous types) vient en tête, ce qui montre le rôle structurant de la culture administrative qui en a fait depuis vingt ans son obsession, sur les recherches. Ensuite, les études biographiques sur Piaget principalement et sur d'autres pédagogues, les histoires de vies (les chercheurs sont souvent des instituteurs ou des praticiens dont le premier travail est de raconter le processus par lequel ils ont éprouvé le besoin de réfléchir à leurs pratiques), l'éducation comparée, l'épistémologie des sciences de l'éducation, la psychologie de l'enfance sous forme de rétrospectives.

Enfin, le troisième pôle, qui porte pratiquement sur la relation éducative, la formation continue et les acteurs non scolaires, est le plus important en termes de recherches. Les travaux des chercheurs sont centrés sur l'analyse des compétences, des dispositifs d'alternances, tutorats, des pratiques éducatives et des formations professionnelles.

Certes, ces trois orientations de la recherche en sciences de l'éducation ne sont pas définitives, mais il montre cependant les directions actuellement occupées. Ces directions ont encouragé la recherche en éducation ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, qui a traité la question des dimensions sociales des apprentissages, des compétences sociales et de la communication. Mais aussi en sociologie de l'éducation, qui a porté sa réflexion sur les acteurs de l'éducation et l'évolution des politiques éducatives. Il est important également de prendre en compte la place tout à fait cruciale que tiennent les recherches didactiques, notamment menées en Suisse, Belgique ou Québec (Beillerot, & Mosconi, 2006). Elles font partie plus nettement que bien d'autres réflexions et recherches en sciences sociales notamment, de courants de la recherche internationale.

L'éducation s'est affirmée dans le dernier demi-siècle comme l'un des lieux privilégiés de l'application des sciences humaines et sociales. Le secteur de l'éducation constitue ainsi un excellent « laboratoire », les sciences sociales et les sciences humaines on l'a vu, s'incarnent au travers d'une constellation de disciplines académiques, de recherches et de pratiques professionnelles. Le regroupement des recherches et réflexions en une seule dénomination de « sciences de l'éducation », a fait de plus en plus problème dans les dernières années.

Ce terme constitue aujourd'hui avant tout une dénomination d'enseignement ou d'édition. Bien qu'il existe des licences, maîtrises et thèses en sciences de l'éducation, comme il existe des manuels et des collections de livres en sciences de l'éducation, ces dernières n'ont jamais constitué une véritable discipline, malgré la volonté administrative et académique forte des années soixante et soixante-dix du siècle dernier (Ruano-Borbalan, 2002). Sous ces termes de « sciences de l'éducation », on regroupe cependant encore, en vue de transmission aux praticiens, l'ensemble des sous-disciplines dont l'objet est l'éducation ou la formation.

La conséquence de cet état de fait est importante, le constat est là: il n'y a pas de méthodologie scientifique propre des sciences de l'éducation, qui en fait regroupent des travaux de sociologie, d'histoire, de psychologie, d'économie ou d'histoire de l'éducation et de la formation (Beillerot, & Mosconi, 2006). Les méthodes de recherches, dans le domaine de l'éducation relèvent donc des disciplines scientifiques, historiquement constituées.

Cependant, même si leur existence disciplinaire n'est pas assurée, les sciences de l'éducation, comme terme fédérateur, correspondent à l'activité des cadres pédagogiques et administratifs intermédiaires. Ces derniers doivent élaborer des savoirs et connaissances utilisables par les enseignants, formateurs et autres personnels au cours de leur carrière.

Malgré l'existence de ces individus médiateurs, la distance entre les recherches disciplinaires et les pratiques professionnelles s'avère énorme. Cette distance, dont la majorité des analystes (Ruano, 2003). pensent qu'elle est infranchissable, n'est pas propre au secteur de l'éducation. Elle marque tous les rapports entre une (ou des) discipline(s) scientifique(s) et l'ordre de la pratique et des applications. La raison majeure de cette distance provient de ce que l'ordre « scientifique » et l'ordre de « l'action » sont disjoints, relevant de modes de connaissances, de méthodes, de formes narratives différents. Ainsi, le rapport entre les avancées scientifiques et l'utilisation dans l'enseignement ou la formation est bien difficile à établir, même si dans ce domaine précis, des travaux contemporains tentent explicitement de rendre opératoire la recherche psychologique.

Par ailleurs, quel que soit le secteur professionnel ou social consommateur de connaissances académiques (éducation, social, organisations, droit...), les savoirs issus de la recherche sont loin d'être unifiés (Guimond, 2004), « Les « acteurs de terrains » éprouvent de ce fait beaucoup de difficulté à s'en saisir. On peut pour illustrer ce point, constater, par exemple, que l'interprétation de l'échec scolaire, de sa place dans le fonctionnement du processus de formation a singulièrement varié depuis l'émergence du problème dans les années soixante.

Dans un contexte scientifique dominé par une vision structurale et un accent mis sur les phénomènes collectifs, l'échec scolaire a été majoritairement conçu par les chercheurs comme l'expression de la « reproduction sociale » (Beillerot, & Mosconi, 2006). Actuellement, la question de l'échec scolaire est interrogée selon des angles multiples. La question du sens que l'élève donne à ses apprentissages a un temps dominé. Les analyses de psychologie sociale prennent aujourd'hui le dessus. Le point de vue s'est déplacé et les chercheurs, comme les enseignants, admettent une multiplicité de facteurs (cognitifs, culturels, liés au système d'orientation-sélection, etc.).

Il est important, en effet, de souligner que la diffusion des recherches en éducation n'est pas différente, de ce qui se passe pour d'autres secteurs massifs de consommation des réflexions des sciences sociales et humaines : le droit, l'analyse des organisations, la santé...etc. Si les apports des sciences humaines sont essentiels aux sociétés contemporaines, leur application n'est pas véritablement interrogée. Elle soulève la question majeure de l'élaboration de « technologies » assurées. L'idée que pourrait exister une bonne manière de diffuser les connaissances scientifiques, de les « appliquer », est radicalement fautive (Ruano-Borbalan, 2003). Les savoirs nécessaires dans un secteur donné (éducation, santé, etc.) évoluent en permanence. Ils relèvent d'interactions complexes entre des modes de connaissance disjoints : recherche, ingénierie, savoirs d'actions, connaissances individuelles/ethno-méthodes...etc.

L'application des recherches suppose la connaissance des rapports entre théorie et action et la reconnaissance de l'égale dignité de la connaissance théorique et des savoirs d'action

## *Chapitre II : Genèse des sciences de l'éducation et leurs stades de développement*

---

(Ruano-Borbalan, 2003). Plus précisément, la transmission des acquis de recherche doit donner lieu à la systématisation de procédures pédagogiques et de médiatisation connues. Ces points sont valables dans tous les champs d'application des sciences humaines.

Enfin, les chercheurs, universitaires ou non, devraient tenter d'établir de manière assurée ce que l'on sait et sur quoi l'on est d'accord. Cette question est particulièrement cruciale en éducation où, malgré une abondance inégalée de travaux, la vulgarisation et les synthèses font souvent défaut. Ce n'est pas tout à fait le cas dans tous les champs d'application des sciences humaines qui, comme dans le cas de l'analyse des organisations, possèdent un corpus de connaissances appliquées relativement reconnues (Poupeau, 2003). Le socle de connaissances diffusées en école de commerce sous le vocable de théorie des organisations. La puissance publique (la société), les chercheurs, praticiens et usagers (dont les élèves) devraient pouvoir élaborer des lieux et procédures établissant ce qui fait débat et problème, et ainsi définir les grandes orientations de la recherche.

Bref, malgré les obstacles institutionnels et épistémologiques, une telle affirmation constitue une voie d'évaluation de l'utilité sociale de la recherche appliquée à l'éducation, à la condition probablement que les acteurs de terrain soient englobés de manière sérieuse dans l'élaboration des synthèses et des réflexions. En effet, l'interaction recherche/action ne s'incarne pas forcément dans tel ou tel individu, mais bien dans un processus dynamique de reconnaissance de la légitimité de tous les ordres du savoir humain.

## Chapitre III

### La relation des sciences de l'éducation avec les autres sciences sociales

#### Cours n° 07 : Diversité des sciences de l'éducation

1. L'intradisciplinarité
2. La pluridisciplinarité

#### Cours n° 08 : Education et philosophie

1. Philosophie de l'éducation
2. La place de la philosophie dans l'éducation

#### Cours n° 09 : Education et anthropologie

1. L'anthropologie dans le domaine de l'éducation
2. Les contributions de *Pierre Erny*

#### Cours n° 10 : Education et sociologie

1. La sociologie au service de l'éducation
2. La sociologie de l'éducation

#### Cours n° 11 : Education et psychologie

1. Une relation intime
2. La psychologie de l'éducation

#### Cours n° 12 : Education et économie

1. La théorie du capital humain
2. La dimension économique de l'éducation

#### Cours n° 13 : Education et histoire

1. Histoire de l'éducation
2. Développement de la discipline

**Cours n°07 : Diversité des sciences de l'éducation**

*Préambule :*

Il est clair que les sciences de l'éducation ont fait toujours appel aux autres sciences, non seulement par le fait qu'elles n'ont pas encore acquis leur autonomie, mais aussi il y a une, qui va de l'histoire à la planification, de l'analyse physiologique à la philosophie, de la sociologie à la technologie. Toutes ces disciplines, qui ne sont souvent qu'une partie d'une discipline plus générale (histoire *de* l'éducation) ont en commun un objet très précis : l'étude des faits d'éducation.

Le principe de l'extension de la notion d'éducation stipule, que pour étudier un phénomène social propre à l'éducation, il faut impérativement faire appel à toutes les disciplines susceptibles d'appréhender ce phénomène dans toutes ses dimensions et sous tous ses aspects. C'est donc par rapport à leur objet que les sciences de l'éducation trouvent leur principe de regroupement en une famille aux contours assez bien délimités par rapport aux autres domaines de la recherche scientifique. Toutefois, la création officielle, d'une section « *Sciences de l'éducation* » au sein de plusieurs universités, a poussé certains chercheurs à se poser la question de l'unité des sciences de l'éducation sous une autre forme : Constituent-elles une discipline à part entière ou sont-elles condamnées à rester une mosaïque de disciplines scientifiques? (Mialaret, 2017). Ce questionnement a duré très longtemps d'ailleurs.

**1. L'intradisciplinarité**

Cette notion fait surgir une autre fois, pour nous expliquer sous une autre forme que : par exemple un historien de l'éducation doit d'abord être un historien, un économiste de l'éducation doit d'abord avoir été formé en économie, un sociologue de l'éducation doit maîtriser les théories de l'éducation...etc. Cependant, les relations entre la discipline mère et la discipline appliquée à l'éducation peuvent se présenter sous deux formes différentes (Charbonnel, 1988) : le domaine de l'éducation n'est considéré que comme un domaine d'application des méthodes et des techniques de la discipline mère (ex: psychologie appliquée à l'éducation) ; ainsi, le domaine de l'éducation, analysé avec les instruments habituels de la discipline mère va révéler, en fonction de sa spécificité propre, des problèmes nouveaux dont la solution constituera un apport original à l'ensemble de la discipline.

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

Si les sciences de l'éducation constituent une unité scientifique ayant un principe de regroupement, elles ne constituent pas un domaine fermé vivant que sur ses propres ressources. La collaboration de spécialistes de disciplines différentes pour l'analyse des phénomènes d'éducation constitue une vraie « pluridisciplinarité » (Mialaret, 2017). Une étude des techniques audiovisuelles, par exemple, fait appel à des sciences telles que l'optique (pour les appareils de projection), aux

sciences chimiques (pour la photographie), à l'électronique (fonctionnement de certains appareils); on ne peut évidemment pas parler, dans ces cas, d'optique d'éducation ou de chimie d'éducation puisque le fait de se trouver en situation d'éducation n'apporte rien de plus aux coordonnées habituelles des situations dans lesquelles les projections ou les photographies sont réalisées (Kerlan, 2003). On pourrait en dire autant de la science statistique qui, bien qu'utilisée largement dans l'analyse des phénomènes d'éducation, n'a aucun caractère particulier lié au fait que les nombres sur lesquels elle travaille proviennent d'un monde scolaire ou universitaire.

## **2. La pluridisciplinarité**

La pluridisciplinarité est essentielle aussi au niveau des didactiques de différentes disciplines scolaires, la pédagogie de la géographie ne peut être enseignée sans la collaboration du géographe qui est seul capable de dire quel est l'état actuel de la science dont il est le spécialiste. En mathématiques; ce ne sont pas les pédagogues qui ont été capables de changer les programmes ; seuls les mathématiciens avaient compétence pour donner leur avis sur la préparation de nouveaux programmes (Drouin-Hans, 2005). Cela ne veut pas dire que la pédagogie des disciplines ne dépende que des spécialistes; incontestablement, ils ont un rôle important à jouer dans cette perspective pluridisciplinaire.

Il est important de rappeler encore que l'explication d'un fait d'éducation n'est jamais simple ; elle est très souvent incomplète, autrement dit ; l'explication pluridisciplinaire est donc essentielle en ce domaine étant donné la complexité des phénomènes à analyser, à expliquer. Exemple: la conduite d'un enfant en classe ne peut être expliquée si l'on néglige les conditions de l'environnement scolaire (les relations, les comportements, les sentiments...etc), les conditions matérielles (mobilier et architecture scolaire...), les conditions de vie familiale (l'alimentation, logement...), les facteurs psychologiques (motivations, prédispositions...). On vient de constater qu'il s'agit effectivement de plusieurs paramètres, plus l'analyse s'approfondirait plus elle devrait faire appel à un nombre de plus en plus grand de sciences de l'éducation.

La pluridisciplinarité selon les chercheurs en sciences de l'éducation peut avoir deux conséquences (Hannoun, & Drouin-Hans, 1994) : L'une est le manque de confiance qu'ont les « scientifiques » dans les explications dites « pédagogiques » ; ils relèvent facilement le degré d'incertitude des résultats et la fragilité des explications, incomplètes, voir même, ils refusent l'entrée des sciences de l'éducation dans le domaine des sciences « sérieuses », et considèrent volontiers celles-là avec une nuance de mépris comme appartenant au domaine « littéraire ». Ce fut d'ailleurs la même situation pour beaucoup d'autres sciences humaines au début de leur développement.

L'autre conséquence est l'image déformée que donnent d'elles les sciences de l'éducation par suite du développement inégal et sans relation avec les autres domaines de telle ou telle discipline (Hannoun, & Drouin-Hans, 1994); il suffit qu'une œuvre importante ou originale marque un des domaines pour que, dans l'esprit de beaucoup de chercheurs, les sciences de l'éducation soient identifiées à ce domaine ; exemple : le développement des recherches dans le

domaine de la planification de l'éducation a fait que certains éducateurs s'identifient au planificateurs.

Au-delà de ces deux conséquences, les chercheurs en sciences de l'éducation ont tiré la sonnette d'alarme par rapport à la nécessité de réfléchir à la formation des spécialistes dans le domaine des sciences de l'éducation. La spécialisation exige, en effet, un certain niveau de compétences, une culture générale, qui permet à un individu de prendre contact avec presque tous les domaines de l'activité scientifique contemporaine et ouvre les perspectives sur l'ensemble des problèmes que se pose l'homme. Bref, se spécialiser en sciences de l'éducation veut dire, avoir une vue d'ensemble des faits et des situations d'éducation, ainsi que des techniques utilisées par les différentes autres sciences pour analyser et expliquer les phénomènes d'éducation en tenant compte de tous les aspects.

\*\*\*

**Cours n°08 : Education et philosophie**

*Préambule :*

Toute réflexion éducative et toute pratique pédagogique, toute responsabilité d'éduquer, dès qu'elle se réfléchit, touchent à des interrogations qu'on peut qualifier de " philosophiques " (Houssaye, 1999). En ce sens qu'elles font écho aux interrogations que la philosophie ne cesse de reprendre. Est-il possible d'instruire et d'éduquer sans manifester *un intérêt pour le savoir* ? Des questions de ce genre laissent développer l'idée d'une relation de complémentarité entre l'éducation et la philosophie. Si l'éducation a besoin de la philosophie, il arrive aussi que grâce à l'éducation, la philosophie tente de toucher aux choses de l'éducation sans les moindres frontières.

Etant donné que les sciences de l'éducation sont ces sciences appliquées à l'éducation, ces sciences censées éclairer l'éducation : Psychologie de l'éducation, ethnologie de l'éducation, didactique, histoire de l'éducation, éducation comparée, sociologie de l'éducation, économie de l'éducation...etc. Quant à la philosophie, elle leur sert de fondement, autrement dit, c'est la réflexion de l'éducation, elles entretiennent des rapports de complémentarité, d'interdépendance, elles se soutiennent mutuellement, cela s'impose dès l'Antiquité gréco-latine (Terral, 1997).

**1. Philosophie de l'éducation**

L'apprentissage de la philosophie est une *paideia*, concept qui renvoie tout à la fois à une théorie de la connaissance, à une théorie du sujet et à une théorie de l'action (Terral, 1997). L'histoire de la philosophie ne peut que confirmer cette orientation fondatrice (Augustin, Descartes, Locke, Kant, Hegel...etc). Cette unité a rencontré une triple rupture. La première quand la philosophie elle-même se distingue en ses divisions régionales : philosophie des sciences, philosophie du droit, philosophie politique et morale, philosophie de l'histoire. La seconde quand la question de l'éducation devient un objet de réflexion en soi-même : avec *L'Émile* de Rousseau, la question de l'éducation est devenue un objet « détachable » susceptible d'une réflexion théorique spécifique. La dernière quand la philosophie, «saisie par l'État» se trouve ajointée à l'institution scolaire.

Les travaux de (Leif & Rustin, 1970) sur la philosophie de l'éducation ont fait progresser l'idée d'enseigner la philosophie aux choses de l'éducation, ce qui a donné à la philosophie une place de premier plan dans la formation des maîtres en lui accordant une triple finalité : de réflexion sur les principes, les méthodes et les moyens de l'éducation, de constitution d'une culture solide sur l'histoire des idées éducatives de l'Antiquité à nos jours, et de fondation d'une professionnalité adossée à la perspective kantienne d'une raison pratique.

La philosophie de l'éducation est parmi les sciences de l'éducation, et plus particulièrement dans la recherche en éducation et en formation. Les recherches inscrites expressément dans le champ de la philosophie de l'éducation et de l'histoire des idées éducatives. Ce ne sont pas les plus nombreuses ; sans doute le paradigme positiviste (recherche, terrain, enquête,

questionnaire, statistique,...etc.) n'y est pas pour rien (Vergnioux, 2005). En revanche, les recherches situées dans tous les autres champs des sciences de l'éducation, sociologie, pédagogie, didactique, histoire, psychologie,...peuvent trouver dans la philosophie de l'éducation des outils, un accompagnement.

Il faut noter également que depuis la naissance institutionnelle des sciences de l'éducation à l'université (1967), les chercheurs en sciences de l'éducation ont toujours accordé à la philosophie de l'éducation une position confortable dans l'explication des faits éducatifs. Toutefois, ce rôle ne s'est jamais démenti : on assigne toujours à la philosophie de l'éducation de réfléchir sur les fins et les valeurs et de donner sur ces questions un avis fondé en raison.

Pour la « philosophie de l'éducation » en tant que domaine, qui relie entre l'éducation et la philosophie, s'est développer dans les années 1960, une période très marquée par l'enseignement de la philosophie dans les écoles normales d'instituteurs. Cet enseignement affirme la philosophie comme un des lieux essentiels de l'élaboration de la pensée pédagogique en particulier, et éducative en général.

Selon *Nanine Charbonnel*, « la science de l'éducation » pouvait être perçue comme « l'apogée de la philosophie de l'éducation » (Charbonnel, 1988) : ce qu'elle désigne comme le « moment Compayré ». Unifiant, non sans paradoxe, empirisme, spiritualisme et positivisme, la période inaugure un nouveau champ doctrinal et institutionnel sur lequel on peut tenir un discours indifféremment qualifié de philosophique ou de scientifique.

## **2. La place de la philosophie dans l'éducation**

À partir des années 1980, un certain nombre de travaux nouveaux (Hannoun & Drouin-Hans, 1994 ; Terral, 1997 ; Gautherin, 2002) remettent les questions en chantier, la question de la place de la philosophie dans l'éducation et dans la formation des enseignants en particulier se trouvait posée à nouveaux. En même temps qu'il s'agissait de clarifier la relation entre « la philosophie, l'éducation et la formation », la question de l'identification du champ suscitait trois grands types de questions concernant l'identité de la discipline (entre histoire de l'éducation, philosophie morale et politique, anthropologie, psychologie des apprentissages), ses différentes fonctions et sa relation à la pédagogie (philosopher pour penser le pédagogique).

Dans les années 2000, la relation entre philosophie et éducation s'est déplacée. L'intervention philosophique sur l'éducation a changé de nature et s'est élargie à de nouvelles questions. Sa pertinence est plus clairement identifiée et reconnue (Vergnioux, 2005): la philosophie dispose d'outils d'analyse et de conceptualisation qui lui sont propres pour faire l'examen des problèmes, ou les empruntant à d'autres disciplines (anthropologie, histoire, psychanalyse...), elle en fait un usage spécifique des choses de l'éducation « philosophie de l'éducation ».

Elle se définirait ainsi comme une activité essentiellement *théorique*, dont le domaine se déploie dans trois directions principales (Kerlan, 2003): la première d'ordre axiologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie morale), la seconde d'élucidation critique (en quoi elle se rapproche de l'herméneutique ou des philosophies de la déconstruction), la troisième de nature épistémologique (en quoi elle se rapproche de la philosophie des sciences).

La dernière direction mérite une extension pour parler justement de l'éducation, quelles sont les conditions de possibilité de l'éducation? Ici, il s'agit d'épistémologie des sciences de l'éducation. Si l'on admet que l'éducation est acte de parole, et les pratiques éducatives, quels que soient leurs niveaux de thématization - des pratiques spontanées du maître aux constructions théoriques - trouvent *in fine* leur expression dans des discours qui, outre leur fonction d'exposition, visent aussi à donner une justification de ce qui est proposé ou prescrit (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002). Il est alors d'un grand intérêt *stratégique* d'étudier comment les discours éducatifs sont organisés de façon interne (syntaxique, logique, rhétorique) et renvoient à la prise de parole de groupes sociaux définis. Il s'agit d'emporter l'adhésion, de susciter des actions ; la visée praxéologique détermine la nature rhétorique.

**Cours n°09 : Education et anthropologie**

**1. L'anthropologie dans le domaine de l'éducation**

L'anthropologie représente un domaine important pour les des sciences de l'éducation. Les rapports entre la pédagogie et l'anthropologie sont également anciens : on les trouve dans *La République de Platon*, ainsi que dans les écrits de *saint Augustin*, chez *Comenius*, *Rousseau*, *Pestalozzi* et *Kant*. Selon Kant, « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est rien d'autre que ce que l'éducation fait de lui [...], mais puisque l'éducation tantôt apprend, tantôt ne fait que développer quelque chose chez lui : on ne peut savoir quelle est chez lui la part des dispositions naturelles» (Kerlan, 2003). L'étude et la catégorisation de ces rapports représentent pour Kant le devoir de l'anthropologie pragmatique. À la différence de l'anthropologie physiologique qui étudie les conditions biologiques de l'existence humaine, l'anthropologie pragmatique s'attache au domaine de l'agir humain et de la liberté humaine. Elle représente le berceau de l'anthropologie des sciences humaines.

L'utilisation de l'anthropologie dans le domaine de l'éducation mérite d'emblée un questionnement. Sans doute répond-elle à un contexte scientifique qui privilégie le quotidien, l'ordinaire, l'intime, la parole commune. De plus, la question des savoirs intègre la valorisation croissante de la subjectivité, des interactions sociales, du partage des savoirs. Alors on pourrait penser que l'anthropologie serait un genre approprié parce qu'elle parle du sujet, qu'elle manie la pluridisciplinarité mais aussi qu'elle serait devenue une notion à la mode qui rehausserait des champs disciplinaires marginaux ou en quête de reconnaissance institutionnelle. Qu'en est-il de son émergence dans les sciences de l'éducation ?

Depuis une quinzaine d'années, il y a une diffusion accélérée des récits de vie. Dans le champ de l'éducation, les récits de vie apparaissent comme des supports privilégiés au regard anthropologique Ils sont l'expression même du lien entre le monde courant et le monde savant (Pineau, & Legrand, 1993). Ils ont pour effet de mieux cerner les apprentissages par l'expérience vécue et de mieux cerner les effets possibles de réalisation de l'être humain. Lorsque les individus parlent d'eux-mêmes, deviennent les interlocuteurs de leur propre vie.

Mais derrière leur parole, anodine mais expressive se nouent les tensions entre l'imaginaire, la réalité sociale et économique, les émotions représentatives de la culture de l'homme (Pineau, & Legrand, 1993). Cette partie de l'anthropologie soit à l'ordre du jour : et lui reconnaît l'originalité de sa méthode, de la familiarité longue avec le terrain, le contact direct et prolongé avec les informateurs et ses objets de recherche qui poussent l'investigation jusqu'à l'inconscient de la vie sociale.

L'anthropologie est donc attrayante pour ceux qui s'en réclament. Soumise continuellement dans sa propre discipline à des questionnements sur sa pertinence, elle a été empruntée parallèlement par d'autres disciplines. En effet, l'anthropologie de l'éducation et de la formation semble couvrir un champ plus large qu'il n'y paraît à première vue, elle dépasse beaucoup l'institution scolaire et la question des savoirs.

## **2. Les contributions de Pierre Erny**

*Pierre Erny* dans son ouvrage « l'ethnologie de l'éducation », publié en 1981, a rappelé la nécessité de la pratique de terrain, c'est-à-dire de l'observation directe des phénomènes étudiés qui constitue le domaine propre de l'ethnographie, il souligne l'importance du deuxième niveau d'analyse, l'ethnologie, comme premier niveau de synthèse et d'abstraction qui recompose en un tout systématique et selon une logique d'exposition ainsi que l'anthropologie, deuxième niveau d'analyse qui propose d'atteindre ce qui est commun à tous les hommes (Erny, 1981). L'éducation couvre donc un champ d'investigation très concret, beaucoup plus vaste et multiforme qu'il n'y paraît.

Parmi les éléments qui interviennent, *Pierre Erny* distingue les facteurs et les agents, les mécanismes et les processus, ensemble de phénomènes à la fois actifs et enchaînés, organisés dans le temps. L'éducation des êtres humains s'inscrit donc dans un milieu spécifique qu'il faut caractériser à travers les conditions extérieures qui vont l'influencer, tel que l'environnement physique, social et culturel (Erny, 1981). Il s'agit de repérer les caractéristiques de la société dans lesquelles l'éducation s'inscrit, tant du point de vue de son système économique, idéologique que du point de vue social.

Par ailleurs, si les sciences de l'éducation ont tendance à privilégier les institutions scolaires et leur périphérie, *Pierre Erny* met l'accent en priorité sur la famille avec ses prolongements et ses substituts possibles, les lieux d'éducation pré, post ou para scolaires, les classes d'âge, les lieux de travail et d'apprentissage professionnel, les sociétés d'initiation et enfin les organisations. L'éducation n'est donc pas seulement le fait de l'institution scolaire, elle est le résultat conjugué d'autres institutions, que l'on a tendance à minorer, mais qui apparaissent significatifs (Laplantine, 1996). Cette manière de voir est d'emblée intéressante à évoquer. Alors que bon nombre d'enseignants sont soumis à leur unique responsabilité en cas de difficultés ou d'échecs professionnels, il semble bon d'évoquer la multiplicité des paramètres qui traversent ce champ de recherche et qui permet de mettre en perspective à la fois l'acteur de l'éducation et le système dans lequel il s'inscrit.

Enfin, il ajoute à ces facteurs qui relèvent de la société, de ses cadres et de ses structures, ceux qui sont de l'ordre de la culture, aux manières de vivre et de pensée propres à chaque population (Erny, 1981) et qui sont autant d'objets d'apprentissage: systèmes de valeurs, représentations, patrimoine et cite aussi les événements collectifs (guerre, crise, etc) et individuels (histoire individuelle) qui marquent à la fois l'individu mais aussi la société. Le processus de socialisation est ainsi mis en œuvre par le biais d'actes pédagogiques que l'on peut étudier à travers le lexique tel que nommer, informer, persuader, diriger, conseiller, révéler, ...etc. P. Erny montre le dynamisme de ces relations, leur enchaînement, leur opposition, leur chevauchement selon le type de société, et cette grille de lecture en termes d'adaptation ou de conflits qui se traduiront en mécanismes psychologiques et comportementaux de formation de l'identité (Laplantine, 1996). C'est pourquoi, l'ethnologie de l'éducation ne peut pas faire l'impasse de ces tâches successives. Les mécanismes doivent être repérés, leur contingence établie, leur agencement et leur fonction doivent apparaître clairement pour permettre l'esquisse d'une éducation réelle.

**Cours n°10 : Education et sociologie**

**1. La sociologie au service de l'éducation**

La sociologie et l'éducation, en tant que deux branches du savoir, qui concernent essentiellement l'homme et sa vie, sont intimement reliées. L'éducation est l'une des principales institutions de la société. C'est la création de la société elle-même. Les activités éducatives font partie des activités sociales de l'homme. De cette manière, «l'éducation» apparaît comme une branche de la sociologie. L'éducation est devenue l'une des activités fondamentales des sociétés humaines partout dans le monde. La survie d'une société dépend de la transmission de son patrimoine aux jeunes (Bourdieu, & Passeron, 1970). Il est essentiel que les jeunes soient formés selon les manières et les attentes du groupe afin qu'ils se comportent de la manière souhaitée.

Toutes les sociétés ont leurs propres moyens de répondre à ce besoin. L'éducation en tant que processus est devenue un moyen efficace de répondre à ce besoin. Durkheim a conçu l'éducation comme la "socialisation de la jeune génération" (Durkheim, 1990). C'est un processus de transmission du patrimoine social. L'éducation consiste en «une tentative de la part des membres adultes de la société humaine de façonner le développement de la génération future conformément à ses propres idéaux de vie» (Durkheim, 1990). Le pont entre la sociologie et l'éducation est probablement la «sociologie de l'éducation», une branche de la sociologie, qui analyse les institutions et l'organisation de l'éducation, et étudie les relations fonctionnelles entre l'éducation et les autres grands ordres institutionnels de la société tels que l'économie, la politique, la religion et la parenté.

On considère généralement que Durkheim était à l'origine du rapprochement entre l'éducation et la sociologie parce qu'il affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une « éducation morale » visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la «grande société ». En fait, cette sociologie participait de la construction d'une école chargée d'assurer la formation d'une conscience nationale, d'une participation démocratique et d'une morale universelle et laïque (Rayou, 1998).

L'école, telle qu'a la conçue Durkheim devait se mettre au service de la Raison et de l'intégration des individus dans la société. L'ampleur des tâches attribuées à l'école a fait de celle-ci une organisation centrale chargée d'instituer la nouvelle société qui s'est formée au XIXe siècle. Dès les années 1960, la sociologie de l'éducation, en tant que nouvelle discipline s'est consacrée à l'étude et à l'explication de la distance et des tensions qu'il pouvait y avoir entre ce modèle et la réalité des pratiques et du fonctionnement de l'école. C'est pour cette raison que la question des inégalités scolaires est devenue centrale. La recherche en éducation s'est progressivement construite autour de traditions théoriques différentes, mais surtout, autour des problèmes qui se développent et se transforment au fil des mutations de l'école, de la culture et de la société (Dubet, 2002). L'inégalité des chances, les difficultés rencontrées par la massification scolaire ont alors largement inspiré la production sociologique en matière d'éducation.

## **2. La sociologie de l'éducation**

L'idée que la sociologie de l'éducation se donne comme objet non plus l'école en tant que système, mais comme procès mettant en jeu non seulement une diversité de structures, mais une pluralité d'acteurs dans une dynamique temporelle déterminée a commencé à s'imposer. (Dubet, 2002). La préoccupation la plus constante, sinon la plus ancienne, des sociologues de l'éducation concerne la formation des inégalités scolaires. Pourquoi observe-t-on partout que les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées s'obtiennent, en moyenne, de moins bons résultats que leurs camarades venant des groupes les plus favorisés? (Boudon, 1973). Cette question est d'autant plus centrale que nous vivons dans des sociétés démocratique affirmant l'égalité fondamentale des individus et dans lesquelles l'égalité des chances scolaires est tenue pour une valeur fondamentale de l'école.

Avec la massification scolaire amorcée dans les années 1960 et 1970, et la possibilité offerte, en principe, à tous les élèves d'accéder aux formations les plus longues et les plus prestigieuses, le maintien des inégalités sociales face à l'école apparaît comme une sorte de scandale (Duru-Bellat, 2002). Les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ont joué un rôle décisif en expliquant que les performances et les parcours scolaires des élèves étaient déterminés par les ressources culturelles que possèdent les diverses classes sociales (Bourdieu, & Passeron, 1970). Les plus cultivées disposent d'une langue, de représentations culturelles et de motivations qui favorisent la réussite scolaire et dont leurs enfants «héritent», alors que les élèves des classes populaires ont moins de « capital culturel » et plus de difficultés scolaires (Bourdieu, & Passeron, 1970).

Mais cette théorie de la reproduction a aussi montré que si les inégalités sociales persistent à l'école, ce n'est pas seulement parce que les élèves sont socialement inégaux, c'est aussi parce que l'école aurait pour fonction latente de reproduire ces inégalités. La culture scolaire ne serait ni neutre, ni objective, ni universelle (Dubet, & Martuccelli, 1996), elle retiendrait les codes et les valeurs de la culture dominante, elle masquerait ainsi un « arbitraire culturel » favorable à la classe dominante et exerçant une « violence symbolique » sur les élèves les moins favorisés.

Bien que la théorie de la reproduction ait dominé la sociologie de l'éducation des trente dernières années, notamment en raison de sa portée critique, elle est loin d'être la seule. Raymond Boudon a proposé une autre explication des inégalités scolaires en insistant sur le rôle des anticipations stratégiques des acteurs et sur les utilités qu'ils attendent de la formation scolaire (Boudon, 1973). Tous les groupes n'ont pas les mêmes intérêts scolaires, les mêmes ambitions de réussite et, surtout, les décalages entre les hiérarchies scolaires et la hiérarchie des emplois provoquent un mécanisme de dévaluation relative des diplômes dont les groupes les plus faibles sont les victimes.

Récemment, Marie Duru-Bellat a montré que les deux explications pouvaient largement être combinées et que les choix stratégiques des individus, les déterminismes culturels et les processus scolaires eux-mêmes contribuaient au maintien des inégalités scolaires (Duru-Bellat, 2002). Mais, dans tous les cas, la question du poids des inégalités sociales dans les parcours scolaires reste fondamentale parce qu'elle procède de la déception engendrée par une

démocratisation scolaire incapable de réaliser l'égalité des chances qui est au cœur du projet de l'école républicaine.

La sociologie de l'éducation s'intéresse aussi aux acteurs et aux expériences scolaires, un champ totalement intéressant pour pouvoir comprendre la relation qui existe entre l'éducation et la sociologie. L'éducation des enfants ne se réduit ni à l'acquisition de connaissances, ni à la distribution hiérarchique de compétences et de diplômes. La mission de l'école est de former des citoyens, qu'elle accomplisse une « éducation morale » comme disait Émile Durkheim.

Mais aujourd'hui, la massification, la diversité des demandes sociales, le poids des médias, les transformations de la culture et de la représentation de la nation soumettent ce modèle à rude épreuve (Rochex, 1995). Cette longue mutation de l'institution scolaire a plusieurs conséquences sur la socialisation des élèves qui ne peuvent plus s'appuyer sur des cadres communs et des croyances indiscutables et partagées. La relation pédagogique est fortement ébranlée et, comme le montre François Dubet, la socialisation scolaire n'est pas réductible à l'apprentissage de rôles et de « métiers » d'élève stables ; elle se constitue à travers la manière dont les individus, maîtres et élèves, construisent leur expérience singulière (Dubet, 2002). Il appartient aux élèves de donner du sens à leurs études et surtout, aux enseignants de motiver leurs élèves.

Pour ce qui est des élèves issus de la massification scolaire, souligne Jean-Yves Rochex, il est rare qu'ils aient été « programmés » par leur famille pour adhérer au sens des études longues dans lesquelles ils s'engagent. Il arrive souvent que la perception de l'utilité des études se délite dans les cas où leur terme professionnel apparaît incertain et lointain. De plus, l'intérêt intellectuel des élèves pour leurs études ne repose plus sur le monopole culturel de l'école « concurrencée » par les médias et les nouvelles technologies de communication (Rochex, 1995).

Depuis une quinzaine d'années, la sociologie de l'éducation s'intéresse de plus en plus à la subjectivité des acteurs afin de cerner la nature profonde du travail éducatif. Les professeurs doivent construire leur autorité, ils doivent s'engager subjectivement dans une relation pédagogique afin que les élèves s'y engagent à leur tour, comme le montrent Anne Barrère et Patrick Rayou (Van Zanten, 2001). Comment la vocation professionnelle se transforme-t-elle en métier ? Au fil des années, les recherches en éducation se sont multipliées, répondant aux intérêts des chercheurs autant qu'aux inquiétudes et aux préoccupations de la société. Les théories et les méthodes de la sociologie de l'éducation sont des plus diverses.

Cependant, le champ de cette sociologie est loin d'être désorganisé et sans principe car, si les points de vue sont multiples, ses objets et ses questions se ramènent à quelques thèmes essentiels où les intérêts de connaissance le partagent au désir, plus ou moins affirmé, d'améliorer l'école (Merle, 2002). Il est évident que, dans des sociétés qui ont le sentiment que leur avenir se joue sur la qualité de leur système de formation, la sociologie de l'éducation occupe une place fondamentale dans l'action que la société exerce sur elle-même.

**Cours n°11 : Education et psychologie**

**1. Une relation intime**

Tout acte éducatif repose sur des conceptions implicites ou explicites du sujet, du développement et de l'apprentissage ainsi que des interventions susceptibles de l'aider en ces domaines (Beillerot, & Mosconi, 2006). C'est pourquoi il existe des rapports étroits entre la psychologie et l'éducation. Plusieurs chercheurs attribuent la paternité de la psychologie en éducation à *Edward Lee Thorndike* qui a donné une définition opérationnelle de la discipline dans son ouvrage « *Educational psychology* ». Ses travaux portent sur les théories de l'apprentissage, l'expérimentation animale et les observations quantitatives. Ainsi, les travaux de *Charles Hubbard Judd* (Foulin, & Mouchon, 1998), autre personnage important pour le développement de la psychologie en éducation, portent plutôt sur les transformations, l'organisation, les politiques et les pratiques dans le milieu de l'éducation.

La relation entre la psychologie et l'éducation est ancienne, elle prend aussi ses racines dans la psychologie du développement puisque de nombreux théoriciens en psychologie de l'enfant ou en psychologie du développement ont jeté les bases des perspectives théoriques que l'on retrouve de nos jours en psychologie de l'éducation (Lieury, 1996). Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, l'éducation était le terrain privilégié de la recherche en psychologie. Le sujet du psychologue était l'écopier et le laboratoire idéal était souvent l'école (Beillerot, & Mosconi, 2006). Ainsi *Alfred Binet*, en 1905, a créé un laboratoire dans l'école de la rue de la Grange-aux-Belles à Paris. Il met en évidence que l'étude des capacités des enfants n'est qu'une branche de la pédagogie expérimentale, l'autre branche étant l'étude des méthodes d'enseignement. C'est aussi dans le contexte scolaire qu'*Henri Wallon* étudie « l'enfant turbulent » (Foulin, & Mouchon, 2005). Son laboratoire, créé en 1922, était installé dans une école de Boulogne-Billancourt où il menait des consultations d'enfants. Pour comprendre les troubles des enfants, il recommandait d'observer minutieusement leurs conduites ainsi que celles des maîtres compte tenu de l'importance qu'il accordait au milieu éducatif.

Par ailleurs, de manière assez générale, les auteurs des théories du développement intellectuel de l'enfant se sont intéressés à l'éducation au point souvent d'occuper des fonctions politiques importantes. C'est le cas de Wallon qui occupa une chaire de psychologie et éducation de l'enfance au Collège de France, créée en 1937 (Lieury, 1996). De son côté, *Jean Piaget* était l'une des figures de la psychologie, il a passé une grande partie de sa carrière à l'Institut des sciences de l'éducation de Genève, puis à l'UNESCO. Jean Piaget ne manque pas de faire référence à ses recherches pour asseoir ses recommandations concernant l'éducation de l'enfant (Lieury, 1996).

Tout comme *Binet*, *Piaget* pense que les fondements scientifiques de l'éducation peuvent être trouvés dans une psychologie scientifique élaborée hors du terrain de l'école (Lieury, 1996). Il recommande d'ailleurs d'utiliser auprès des enfants des situations non familières, très éloignées de ce que l'enfant rencontre à l'école, afin de pouvoir recueillir des réponses spontanées révélant ses structures cognitives. Ces structures sont supposées limiter les possibilités d'apprentissage de l'enfant puisqu'elles ont une fonction assimilatrice.

Ainsi, les compétences exigées de l'enfant ainsi que les pratiques éducatives doivent s'adapter au niveau de développement de l'enfant (Bastien, & Bastien-Toniazzo, 2004). Actuellement, les psychologues qui se recommandent du cognitivisme d'inspiration computationnelle ou connexionniste, ayant abandonné l'idée de développement par stades, n'ont plus la prétention de déterminer les âges où les apprentissages sont possibles (Bourgeois, & Chapelle, 2006). Les modèles de traitement de l'information développés dans ces champs théoriques assurent des fonctions différentes.

À l'issue de ces différents points de vue théoriques développés en psychologie, on remarquera que l'apport de la psychologie à l'éducation est conçu de différentes manières : point de départ de questionnements nouveaux pour certains, domaine d'application pour d'autres. Justement en termes d'application, la psychologie de l'éducation constitue un champ de recherche et de pratique largement avancé.

## **2. La psychologie de l'éducation**

L'objectif général de la psychologie de l'éducation est d'analyser les facteurs qui influencent les processus d'enseignement et d'apprentissage (Lieury, 1996). En ce sens, la discipline traite de la recherche autour de ces phénomènes, ainsi que des manières dont une telle connaissance peut être appliquée dans des contextes éducatifs afin de favoriser l'apprentissage. Il y a lieu de mentionner que la psychologie de l'éducation apporte des solutions au développement des plans d'études, à la gestion de l'éducation, aux modèles éducatifs et aux sciences cognitives en général (Mialaret, 2011). Dans le but de comprendre les caractéristiques principales de l'apprentissage pendant l'enfance, l'adolescence, l'âge adulte et la vieillesse, les psychologues de l'éducation élaborent et mettent en œuvre plusieurs théories sur le développement humain, qui sont considérées des étapes de la maturité (Mialaret, 2011). Les psychologues de l'éducation tiennent compte des différentes caractéristiques et des capacités de chaque personne. Ces différences sont favorisées avec le développement et l'apprentissage en permanence, ce qui se reflète sur l'intelligence, la créativité, la motivation et la capacité de communication.

Presque toutes les branches de la psychologie dirigent une partie de leur attention sur les processus d'apprentissage, mais la spécialisation en psychologie de l'éducation les dirige toute leur attention. L'objectif de cette branche est d'appliquer des techniques et des stratégies pour que l'apprentissage se déroule de la manière la plus satisfaisante possible, faisant un bon ajustement entre les apprentis et les enseignants (Crahay, 1999). De plus, la psychologie de l'éducation comprend le concept "éducation" dans son sens le plus large. Cela ne concerne pas seulement ce que les jeunes font à l'école, mais s'applique également à tous les domaines dans lesquels l'apprentissage joue un rôle moteur, que ce soit dans les cours de formation pour les travailleurs ou au sein des familles et des communautés qui doivent s'adapter à une nouvelle situation.

Cependant, il devient de plus en plus nécessaire de concevoir l'éducation comme un travail en réseau, qui s'exerce bien au-delà des écoles et des académies (Crahay, 1999). C'est pourquoi une partie des efforts des psychologues de l'éducation vise à mettre en contact différents

agents qui jouent entre eux un rôle dans l'éducation d'un groupe de personnes: enseignants, assistants sociaux, parents, etc. Ainsi, la psychologie du développement est étroitement liée à la psychologie de l'éducation et est souvent perçue comme la même chose.

Pourtant, le premier est davantage axé sur les changements de comportement liés au développement de la maturité des personnes et à leur passage à travers les différentes étapes de la croissance, de l'enfance au troisième âge (Mialaret, 2011). Ceci est utilisé à partir de la psychologie pédagogique pour établir des critères permettant de connaître les capacités et les limites d'apprentissage des personnes, en fonction du stade de développement dans lequel elles se trouvent. Par exemple, le fait qu'une fille ait cinq ans présuppose qu'elle ne sera pas en mesure d'apprendre des contenus qui nécessitent l'utilisation d'une logique formelle moyennement élaborée.

La psychologie de l'éducation recouvre toute étude des structures et mécanismes psychologiques susceptibles d'intervenir dans une situation d'éducation (Mialaret, 2011). Il est bon de noter que dans les travaux récents (Foulin & Mouchon, 2005), l'approche cognitive est la plus dominante. L'étude des apprentissages fondamentaux croise les notions de mémoire, de motivation, de connaissances, de compétences, de stratégies, de contexte, de différences et différenciation. Les recherches se font le plus souvent en s'appuyant sur des situations d'apprentissage : lecture-compréhension, production écrite ou apprentissages numériques (Foulin & Mouchon, 2005). Les travaux de recherche actuels en psychologie de l'éducation s'appuient sur certaines théories, et voici un bref rappel de ces théories proposé par: Bourgeois Étienne et Chapelle Gaëtane, dans leur ouvrage : *Apprendre et faire apprendre*, publié en 2006 ;

- Le fonctionnalisme considère l'apprentissage comme une activité de transformation à deux niveaux : celui de l'action et celui de la réflexion ; l'élève agit et il raisonne à partir de cette action. L'apprentissage doit être perçu par l'apprenant comme une activité fonctionnelle, qui a du sens, sera utile.

- Le behaviorisme considère que l'apprentissage est déterminé par l'environnement, source de stimuli ou de renforcement du comportement. Ce courant a marqué les pratiques pédagogiques telles que l'apprentissage programmé, la pédagogie par objectifs, la pédagogie de maîtrise.

- La psychologie de la forme, considère que le comportement humain n'est pas conditionné de façon mécanique, mais qu'au contraire l'homme va exercer une activité mentale relative à son environnement. Ce courant influencera tous les modèles s'attachant à l'activité réflexive de l'apprenant et notamment la psychologie cognitive. Les théories du traitement de l'information, appliquées aux pratiques pédagogiques, considèrent l'apprenant comme un processeur qui reçoit, sélectionne, mémorise, communique l'information. Les recherches en psychologie cognitive, dans le domaine de l'éducation, vont donc étudier ces opérations de traitement de l'information en fonction de l'apprentissage visé.

- Le constructivisme, défini par J. Piaget comme une voie alternative entre le behaviorisme et la Gestalt, considère l'apprentissage comme un processus par lequel des connaissances

mobilisées par le sujet dans une situation donnée se transforment au cours de l'interaction avec son environnement. Lorsque les connaissances initiales mobilisées ne suffisent pas à traiter l'information à laquelle le sujet est confronté, il s'ensuit un déséquilibre cognitif.

- La théorie de l'apprentissage social, proposée par A. Bandura, découle du modèle béhavioriste et attribue les changements de comportement de l'individu à deux causes principales : l'observation et l'imitation. Bandura développe par exemple le concept de renforcement direct (de comportement) lorsqu'une personne observe un modèle, imite le modèle et est ensuite renforcée ou punie pour ce comportement. Il parle de renforcement vicariant lorsqu'une personne anticipe une récompense en cherchant à reproduire le comportement pour lequel une autre personne a été récompensée. Ce dernier type de comportement est important car il introduit la notion d'efficacité personnelle, de confiance du sujet dans sa capacité à répondre ou à agir correctement et, donc, sa motivation.

- Une figure incontournable dans l'inventaire théorique de l'apprentissage est Lev Vygotski. Longtemps méconnu, parce qu'interdit de traduction, il critique l'approche piagétienne pour son manque de dimension sociale et culturelle. Pour lui, « tout apprentissage suppose le recours à des outils, matériels ou symboliques. Or ces outils sont nécessairement des productions culturelles, véhiculant les schèmes de pensée et de valeurs de la société qui les produit et les utilise ». Ses théories ont reçu une grande écoute, à tel point qu'on parle d'un courant « néo-vygostkien ».

**Cours n°12 : Education et économie**

*Préambule :*

La question des rapports entre éducation et économie n'est pas un objet nouveau des sciences sociales. Les synthèses récentes indiquent bien qu'il s'agit d'un domaine de recherche intéressant. L'éducation joue un rôle essentiel dans le développement économique, et un des facteurs explicatifs importants des écarts de niveaux de vie entre pays est la plus ou moins grande précocité historique des progrès éducatifs. Ces rapprochements historiques entre l'éducation et l'économie ont provoqué la naissance d'une discipline tout à fait intéressante « L'économie de l'éducation », un champ d'études que les économistes ont commencé à aborder sérieusement dans les années 1960, à l'université de Chicago, lorsqu'un petit groupe de chercheurs, notamment Schütz et Becker, posèrent les bases théoriques de cette discipline.

**1. La théorie du capital humain**

Leur théorie est connue sous le nom de théorie du « capital humain » (Becker, 1993), l'éducation est un capital, qu'il convient d'évaluer et auquel on peut associer des coûts, des gains et donc une rentabilité (Beillerot, & Mosconi, 2006). En effet, les êtres humains peuvent investir en eux-mêmes afin de devenir plus productifs de façon permanente au cours de leur vie active. Cet investissement entraîne bien évidemment des coûts, mais les gains additionnels qui sont obtenus par les individus dotés de plus de capital humain que les autres font plus que compenser ces coûts. C'est à partir de cette observation que les économistes ont pu affirmer que l'éducation était une activité «rentable», l'éducation constitue le principal vecteur de cette acquisition de capital humain. La théorie du capital humain s'appuie sur une série de faits. Les études les plus récentes distinguent les programmes de formation et sont plus soucieuses d'analyser la relation entre la formation et l'emploi (Gravot, 1993). L'école doit certes se montrer réceptive au monde de travail, la tendance est alors à charger l'école de la préparation à un nombre toujours plus grand. Dans la présente revue de littérature, il sera question après avoir souligné le fondement de la théorie du capital humain, de s'interroger sur la rentabilité de l'éducation et de l'enseignement supérieur en particulier, à travers une critique des choix méthodologiques, les différents facteurs déterminant le niveau de rentabilité. Nous évoquerons enfin quelques grandes tendances sur les travaux de rentabilité.

L'investissement dans le capital humain est au cœur des stratégies mises en œuvre par de nombreux pays pour promouvoir la prospérité économique, l'emploi et la cohésion sociale (Kinvi, & Logossa, 1994). Les individus, les organisations et les nations sont de plus en plus conscients qu'un haut niveau de connaissances et de compétences est essentiel pour leur sécurité et leur réussite. L'accord sur ces principes a suscité sur le plan politique aussi bien que social de nouvelles attentes concernant la réalisation d'objectifs économiques et sociaux ambitieux, grâce à un investissement accru dans le capital humain. Cependant les investissements ne seront productifs que s'ils sont bien adaptés à leurs objectifs (Kinvi, & Logossa, 1994). C'est pourquoi dans des domaines très variés, de grands espoirs se fondent sur l'investissement dans le capital humain pour permettre d'atteindre les objectifs économiques et sociaux essentiels. Ils intéressent des pays, des entreprises et les individus qui

luttent pour ne pas être exclus d'une compétition intense dans laquelle les connaissances et les compétences sont essentielles, mais ils concernent également des stratégies pour surmonter le chômage et promouvoir la cohésion sociale. Etant donné que le capital humain est associé à un ensemble complexe d'attentes et d'objectifs, il est important de considérer la diversité des éléments qui le caractérisent, ainsi que l'hétérogénéité des investissements et de leurs résultats potentiels. Il est maintenant acquis que le niveau de développement d'un pays est étroitement lié à son niveau d'instruction au point même d'en dépendre. L'éducation est un facteur d'efficacité qui élève la productivité des travailleurs et contribue à augmenter la production.

Cette théorie « capital humain » a donné lieu à de nombreux travaux empiriques visant à mesurer de façon plus précise le niveau de cette rentabilité (Gravot, 1993): selon le type d'études, selon la durée des études, selon le pays, selon l'époque, selon l'origine sociale ou ethnique, selon les conditions du marché, etc. Pour conduire ces études, il faut, d'une part, connaître ce que coûte chaque type d'éducation, et, d'autre part, quels sont les revenus du travail aux différents âges de la vie active pour chaque catégorie de cursus scolaire que l'on souhaite étudier. Parallèlement à ces travaux de type microéconomique, puisqu'ils concernent individuellement chaque actif, les économistes intéressés par ce champ d'études ont tenté de montrer à la fois sur le plan théorique et sur le plan empirique, quel était l'impact de l'éducation sur les performances macroéconomiques des pays (notamment sur le taux de croissance).

Le centre d'intérêt majeur des chercheurs en économie de l'éducation, s'est déplacé vers l'étude du fonctionnement des systèmes d'éducation (Beillerot, & Mosconi, 2006), d'où la question centrale est abordée, celle de l'efficacité de ce secteur, à savoir quelles sont les caractéristiques des systèmes éducatifs qui, pour un coût donné, obtiennent les meilleurs résultats. Ce déplacement n'a pas été sans conséquences sur les relations entre les économistes de l'éducation et les chercheurs des autres disciplines qui prennent l'éducation comme champ d'études. En effet, la première vague de travaux économiques provoquait au pire de l'indifférence, parfois de l'intérêt, mais rarement de la méfiance ou de l'hostilité (Gravot, 1993). En revanche, les travaux économiques sur l'efficacité ont produit de nombreux résultats dérangeants, qui ont parfois sérieusement irrité les acteurs et les experts traditionnels des systèmes d'éducation.

## **2. La dimension économique de l'éducation**

L'éducation est-elle rentable ? La réponse est oui. Il existe plusieurs d'études qui ont mesuré la rentabilité de l'éducation (Lemelin, 1998 ; Gurgand, 2005). La plupart porte sur un pays donné ayant réalisé une enquête de revenus de ménages sur la base d'un échantillon représentatif. Ces études ont permis d'avancer un ensemble de conclusions que l'on peut résumer de la manière suivante :

- Le taux de rentabilité de l'éducation est effectivement élevé : plus de 90 % des taux de rendement calculés dépassent 10 % par an, soit au-delà des normes de rentabilité recherchées pour tout investissement ;
- Le taux de rentabilité est d'autant plus élevé que le pays est peu développé, en raison du fait que la loi des rendements décroissants ne s'y exerce que faiblement. Il peut atteindre jusqu'à 40 % dans certains pays ;

- Dans les pays les moins développés, la rentabilité de l'éducation primaire est beaucoup plus forte que celle des niveaux secondaire et supérieur. Ce résultat milite pour une priorité forte à donner en faveur de ce niveau, ce qui a été reconnu dans l'objectif d'éducation pour tous mis en avant par les Nations unies et l'ensemble de la communauté internationale depuis l'an 2000 ;
- La rentabilité privée, c'est-à-dire au bénéfice de la personne qui reçoit l'éducation, est plus forte que la rentabilité sociale, qui se place du point de vue de la collectivité. Cet écart résulte du fait que la plus grande partie des coûts est prise en charge collectivement, alors que la répartition des bénéfices est plus favorable aux individus.
- dans les pays développés, il a été observé dans les années 1980 une tendance à la baisse des taux de rendement, notamment au niveau supérieur. Cela veut dire que la demande de capital humain atteignait son point de saturation. Ce mouvement de baisse s'est arrêté, et pour certains types de formation, notamment les filières d'excellence, il est reparti à la hausse. Cela est dû au fait que, dans les pays les plus avancés, la croissance est conditionnée par leur capacité à se maintenir au plus près de la frontière technologique. Ce maintien est clairement lié aux politiques de soutien à la recherche fondamentale et appliquée, qui dépend elle-même de la qualité et du dynamisme des systèmes d'enseignement supérieur.

Par ailleurs, en termes de « *rentabilité macroéconomique* », beaucoup d'économistes, et pas seulement ceux qui se considèrent comme des spécialistes de l'économie de l'éducation, ont tenté de mesurer l'impact de l'éducation sur la croissance économique (Beillerot, & Mosconi, 2006). Ces études ont montré que la croissance américaine durant les trente années qui ont précédé était due largement à l'amélioration du niveau d'éducation de la population active. Toutefois, les mêmes études sur des pays européens ne mirent pas en évidence un impact similaire.

En réalité, l'analyse empirique se heurte ici à un problème de mesure du capital humain. Au niveau individuel, on compare des individus entre eux (niveaux d'éducation et revenus), mais au niveau macroéconomique, il faut intégrer dans le modèle des facteurs de production agrégés qui ne possèdent pas une unité de mesure homogène. Si l'on mesure l'éducation par ses coûts, on fait l'impasse sur l'efficacité des systèmes éducatifs à produire du capital humain pour un budget donné. Au cours des années 1990, plusieurs auteurs (Guibert, 2006 ; Lemelin, 1998) ont repris l'analyse de la contribution de l'éducation à la croissance avec des modèles théoriques plutôt séduisants, mais ils se sont heurtés de la même façon à la difficulté de mesure du capital humain pour tester de façon empirique la validité de leurs hypothèses. Il n'en reste pas moins vrai qu'aucun pays n'a connu de croissance économique soutenue et n'est sorti du sous-développement sans un effort massif en faveur de l'éducation. Les seules exceptions à la règle sont les pays exportateurs de pétrole qui ont pu se développer avec l'exploitation d'une rente, mais non à travers un processus d'augmentation de la productivité du travail (Guibert, 2006). Ce type de croissance économique ne peut que rester exceptionnel. Une étude sur le Brésil a montré que le processus de décollage économique, dans un État donné du pays, se déclenchait lorsque le niveau moyen d'éducation de la population active atteignait quatre années de fréquentation scolaire. Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la valeur de cet indicateur n'a pas atteint ce seuil, ce qui peut expliquer leur retard de croissance.

**Cours n°13 : Education et Histoire**

**1. Histoire de l'éducation**

Partant du constat que l'histoire est régulièrement convoquée comme illustration ou argument dans les débats sur l'éducation, la relation de l'éducation à l'histoire est manifeste, puisque l'évolution même de l'éducation est soumise à son histoire. Les chercheurs en éducation ont souvent cherché dans les événements du passé pour comprendre les faits éducatifs du présent. De par son objet d'étude, l'histoire de l'éducation est une passerelle entre histoire et sciences de l'éducation mais également un espace de recherche à part entière. Si la légitimité de l'histoire de l'éducation au sein des sciences de l'éducation n'est pas mise en doute, la pertinence des démarches reste sujette à caution pour certains historiens. En 2013, Jean-Luc Le Cam mettait en lumière la tension majeure d'une histoire de l'éducation à la fois discipline de recherche historique et science auxiliaire de l'action pédagogique (Le Cam, 2013).

L'histoire de l'éducation tente de relier un champ de recherche avec l'action éducative, elle est conçue comme étant un espace privilégié pour articuler les interactions entre le passé et le présent, et se structure autour de multiples « territoires » : histoire des institutions scolaires, des discours pédagogiques, des normes scolaires, mais également des acteurs pédagogiques, des disciplines et des pratiques pédagogiques (Compère, 1995). Il est possible de déceler deux axes majeurs de l'histoire de l'éducation. D'une part, une dimension sociale et culturelle qui regrouperait les travaux sur la scolarisation et, d'autre part, une dimension culturelle et pédagogique autour de l'histoire de l'enseignement

La légitimité de l'histoire de l'éducation est relativement récente, ce n'est qu'à partir des années 1970 que ce domaine se constitue en champ de recherche à part entière. Auparavant, la marginalisation de l'objet d'étude « éducation » au sein du champ historique est illustrée par le fait que les ouvrages-repères de l'histoire de l'éducation sont le fait d'historiens qui « s'aventuraient » sur ce chemin sans en faire leur domaine de prédilection (Compère, 1995). Néanmoins, ces travaux ne participaient que de façon marginale à une histoire de l'éducation structurée et reconnue. En tant que domaine de recherches historiques, l'histoire de l'éducation connaît des transformations épistémologiques similaires à celles des autres domaines de recherche historique. (Delacroix, Dosse et Garcia, 1999).

À partir des années 1980 un enrichissement important des domaines de l'histoire de l'éducation et, en particulier, grâce aux nouvelles problématiques des histoires du genre, de la culture et des disciplines scolaires. La force et la particularité de l'histoire de l'éducation sont d'être à la fois une composante du champ historique mais aussi des sciences de l'éducation. Cette double appartenance permet aux chercheurs de profiter des diverses approches qui, ne sont pas contradictoires mais bien complémentaires entre les deux disciplines. L'histoire de l'éducation, de par son objet d'études, nécessite un lien accru entre le passé et le présent (Depaepe, 2012). Ce point de vue fait l'objet de débats entre historiens de l'éducation. Il faut noter que l'éducation n'est pas un objet d'étude parmi d'autres mais bien un champ ouvert. S'intéresser à l'éducation n'est donc pas possible hors des préoccupations sociales actuelles.

*Antonio Novoa* souligne que l'histoire de l'éducation est une histoire scientifique lorsqu'elle prend en compte cette tension entre passé et présent : L'histoire de l'éducation n'existe qu'à partir de cette double possibilité, qui réclame de nouvelles approches du travail historique et de l'action éducative : il faut, d'abord, accepter que l'objet de l'historien n'est pas le passé, mais tout ce qui, dans le passé, peut aider à répondre aux problèmes d'aujourd'hui ; il faut, ensuite, rompre avec une vision « naturelle » ou « rationnelle » qui occulte l'historicité de la réflexion pédagogique, tout en empêchant de comprendre comment les discours scientifiques en éducation se sont construits en rapport avec le développement de groupes professionnels et de systèmes experts de connaissance (Novoa, 1997). Ainsi, un des enjeux de l'histoire de l'éducation est bien d'abandonner, plus que d'autres domaines de l'histoire, une perspective purement institutionnelle, de façon à intégrer l'ensemble des dimensions économique, sociale et politique. Plus que d'autres champs historiques, elle peut prolonger l'ouverture thématique et conceptuelle en ouvrant de nouvelles problématiques.

## **2. Développement de la discipline**

Tous les courants historiques ont connu depuis quelques décennies une diversification des encadrements conceptuels et des outils méthodologiques. L'histoire de l'éducation a élargi son répertoire méthodologique avec les études pionnières d'*André Chervel* sur la culture scolaire et l'histoire des disciplines. Ces champs, riches et féconds, ont participé à cette « légitimation » d'une Histoire de l'éducation à partir de nouvelles perspectives. *Chervel* propose un profond renouvellement de paradigme de l'histoire de l'éducation en posant les jalons épistémologiques et méthodologiques de ce qu'il nomme la « culture scolaire » (Chervel, 1988). Il s'agissait non seulement de nouvelles perspectives pour l'histoire de l'éducation, mais aussi d'un nouveau domaine de recherches : l'histoire des disciplines scolaires. En effet, cette notion de culture scolaire sous-tend une autonomie relative de l'École par rapport aux programmes et documents officiels, ainsi qu'une capacité à produire une culture spécifique, faite d'emprunts à la culture savante, de savoirs, de méthodes et d'exercices créés pour les besoins de l'apprentissage (Chervel, 1998).

Comment définir cette culture scolaire qui a inspiré toute une série de recherches sur l'histoire des disciplines, l'étude des programmes, l'identité professionnelle des enseignants ainsi que l'histoire des manuels scolaires ? L'histoire des disciplines scolaires est donc, le processus qui permet l'analyse de cette culture scolaire et de nouvelles perspectives en histoire de l'éducation ; des contenus d'enseignement, tels qu'ils sont donnés dans les programmes, l'intérêt a évolué vers une vision plus globale du problème, associant aux consignes du législateur ou des autorités ministérielles ou hiérarchiques, la réalité concrète de l'enseignement dans les établissements, et parfois même les productions écrites des élèves. (Chervel, 1988).

Cette histoire de la culture scolaire offre la possibilité de la prise en compte de l'histoire des pratiques pédagogiques. Étudier l'histoire de l'acte éducatif doit se faire en recherchant les sources capables, de « pénétrer dans le noyau des processus de connaissance et d'apprentissage » (Novoa, 1997). Une histoire des pratiques pédagogiques doit donc être une évidence dans cette volonté de comprendre l'histoire de l'enseignement et des

apprentissages ; ce n'est pourtant pas encore le cas. S'intéresser aux pratiques pédagogiques ne signifie pas, s'intéresser seulement à une autre facette de l'histoire de l'enseignement : c'est participer à un travail historique rigoureux. Ainsi, il ne s'agit pas de privilégier de façon arbitraire l'histoire des pratiques plutôt que l'histoire des idées, ni de tenter un équilibre ou une symbiose entre les deux approches (Novoa, 1997).

Certes, l'histoire des pratiques pédagogiques est une histoire indiciaire. L'étude de la tension permanente entre théorie et pratique nécessite la connaissance des pratiques, des outils scolaires et de leur usage. Cependant, Il ne s'agit évidemment pas de définir l'histoire des pratiques pédagogiques comme la seule voie pour la connaissance historique de l'acte éducatif, en sous-estimant l'importance de l'histoire des idées pédagogiques. L'opposition entre idées pédagogiques et pratiques pédagogiques n'a pas de sens : ce ne sont pas deux éléments distincts mais les deux facettes d'une même histoire à construire.

Enfin, sans parler de « nouvelle histoire de l'éducation » il convient d'établir que les contours de cette histoire au sein des sciences de l'éducation ne proposent pas de nouveaux modèles explicatifs et totalisants (Novoa, 1997). C'est tout d'abord la prise en compte de l'ensemble des éléments et interactions qui permettent de comprendre le processus d'enseignement, il ne s'agit pas de privilégier un axe, un acteur, une interaction plus qu'une autre, mais de prendre tous. Cette histoire de l'éducation prend en compte les différentes dimensions de l'histoire de l'enseignement dans et hors l'institution scolaire. Les approches traditionnelles ont souvent privilégié la pensée, l'histoire des idées, occultant la multiplicité et l'interaction des facteurs interpersonnels, politiques, pédagogiques.

Au sein des sciences de l'éducation, cette histoire de l'éducation se doit d'appréhender l'intégralité des questions liées à l'espace pédagogique, qu'il s'agisse des idées, des pratiques ou de la relation pédagogique. Des thématiques qui font apparaître les liens du passé au présent, participant ainsi à la meilleure compréhension de l'histoire mais également des défis actuels de l'éducation et de la société dans son ensemble.

Bref, proposer une réflexion sur l'apport de l'histoire aux sciences de l'éducation est doublement périlleux. Le champ, d'abord, connaît une croissance impressionnante. La remontée dans le temps est particulièrement importante dans les questions d'éducation pour deux raisons. D'abord, l'éducation est en charge de la tradition, et non de l'innovation comme la recherche : sa mission propre est de transmettre un héritage linguistique, culturel, historique. Et si les structures éducatives ont beaucoup évolué, l'enseignement lui-même, les pratiques pédagogiques semblent se perpétuer sans rupture.

## Chapitre IV

### Les grands penseurs de l'éducation

#### Cours n° 14 : Les précurseurs de l'éducation

1. Platon (427 - 348 av. J.C)
2. Aristote (384 - 322 av. J.C)
3. Saint Augustin (354-430)
1. Ibn Khaldoun (1332-1406)
2. Locke (1632-1704)
3. Montesquieu (1689-1755)
4. Rousseau (1712-1778)

#### Cours n° 15 : Les classiques de l'éducation

1. Durkheim (1858-1917)
2. Dewey (1859-1952)
3. Russell (1872-1970)
4. Bachelard (1884-1962)
5. Vygotski (1896-1934)
6. Rogers (1902-1987)
7. McLuhan (1911-1980)

#### Cours n° 16 : Les innovateurs de l'éducation

1. Montessori (1870-1952)
2. Decroly (1871-1932)
3. Claparède (1873-1940)
4. Cousinet (1881-1973)
5. Parkhurst (1887-1973)
6. Freinet (1896-1966)
7. Piaget (1896-1980)

**Cours n°14 : Les précurseurs de l'éducation**

**1. Platon (427 - 348 av. J.C)**

Platon né à Athènes vers 427 av. JC, fils d'Ariston, de famille aristocratique, il reçoit une excellente éducation et se distingue dans tous les arts ; acquiert une culture scientifique et philosophique auprès de Cratyle, disciple d'Héraclite ; en 407 av. J.C, sa rencontre avec Socrate le tourne exclusivement vers la philosophie ; après la mort de celui-ci, en 399 av. J.C. il voyage en Égypte, rencontre à Cyrène le mathématicien Théodore, puis il se rend en Italie, puis à Syracuse. Platon est rentré à Athènes vers 387 av. J.C, il fonde l'Académie, premier établissement d'enseignement supérieur, où il poursuit des recherches scientifiques et enseigne les sciences de la philosophie. L'œuvre de Platon est immense, elle se présente sous forme de dialogues où fréquemment l'interlocuteur est Socrate ; ses idées sur l'éducation apparaissent essentiellement dans *la République, Ménon, Protagoras*. Il meurt vers 348 av. JC, alors qu'il travaillait à son dernier ouvrage : *les lois* (Laborderie, 2006).

Après la création de l'Académie, lieu de recherche et d'enseignement, Platon accorde une importance capitale à l'éducation, qui selon lui réservée aux hommes libres. Cette éducation est conçue en trois facettes inséparables : le vrai, le beau et le bien Ces trois principes correspondent à trois catégories de citoyens : les sages, les guerriers et les artisans (Morandi, 2005). La République est l'un des ouvrages connu de Platon, dans lequel il présente sa conception utopique de la Cité.

Il croit que la Cité idéale doit être gouvernée par des philosophes éduqués spécialement dans l'intérêt de gouverner. L'éducation doit répondre à ce besoin: Il s'agit de former des hommes vertueux et au raisonnement juste, qui seront les dirigeants-philosophes de la cité idéale. Mais également former des citoyens capables de gérer les affaires publiques (Morandi, 2005). Platon croit à l'existence de la vérité, réalité transcendante et absolue, qui se situe dans le monde divin des idées. Le but de l'éducation est de la découvrir. Elle est indissociable du beau et du bien.

À l'Académie, il enseigne à la manière socratique, sous forme de dialogue, à un cercle d'étudiants disciples liés par l'amitié, qui assure, dit-il, « *une communauté beaucoup plus étroite* », entre le maître et l'élève. Platon pense que l'éducation devra être prise en main par l'État, responsable de la formation des citoyens. Tout commence vers 7 ans, avec l'apprentissage des rudiments. Le cerveau de l'enfant est à cet âge malléable, « *il absorbe toutes les impressions que l'on souhaite y imprimer* ». Il faut en profiter pour lui inculquer de bonnes habitudes et développer harmonieusement l'esprit et le corps, par la musique, la danse, le chant choral, la gymnastique, sous la direction de moniteurs rémunérés par l'État (Morandi, 2005).

Par ailleurs, Platon, recommande la pratique de jeux éducatifs dans des sortes de jardins d'enfants, et l'utilisation de méthodes actives, plus lentes mais plus sûres, qu'il qualifie de « *grand détour* » ou de « *vaste circuit* » (Morandi, 2005). À l'âge de 10 ans, commencent les études littéraires et de mathématiques: en accoutumant l'élève à l'abstraction et à la logique, elles sont une excellente préparation à la spéculation philosophique et permettent de

sélectionner les « *meilleures natures* », qui seules accéderont à la métaphysique. À partir de 18 ans, on insiste sur la formation physique et militaire, car le bon citoyen doit aussi être capable de défendre la cité. Puis viennent dix ans d'étude des sciences et des mathématiques transcendantes, cinq ans de dialectique, quinze ans de stage dans les affaires publiques. Bref, « *il faut cinquante ans pour faire un homme* », disait Platon (Morandi, 2005).

## **2. Aristote (384 - 322 av. J.C)**

Né à Stagire en 384 av. J-C, fils de Nicomaque (médecin du roi de Macédoine), son père en mourant lui laisse une fortune, qui lui permet de voyager à Athènes pour ses études. Très doué en rhétorique grâce aux leçons d'Isocrate. A partir de 365 av. J-C, il devient disciple de Platon et philosophe de tempérament, malgré des désaccords philosophiques avec d'autres élèves de Platon dans l'école d'Athènes dominée par la pensée Platonienne. En 335 av. J-C, il fonde le lycée (concurrent de l'Académie de Platon) et l'école péripatéticienne où il enseignait la philosophie.

Son enseignement du matin était réservé à un public d'initiés (leçons acroamatiques), celui de l'après midi à un plus large public (leçons exotériques). Quelques années avant sa mort, il quitte Athènes et laisse son école à Théophraste, et mort à Chalcis en 322 av. J-C, en laissant derrière lui des centaines d'écrits sous forme de recueil de notes : ouvrages de logique (Organon, Topiques, Analytique, Rhétorique) ; ouvrages de philosophie fondamentale (Métaphysique) ; ouvrages de biologie, morale et politique « Ethique à Nicomaque, Politique, Constitution d'Athènes » (Laborde, 2006).

L'éducation constitue un centre d'intérêt majeur chez Aristote. Sa conception éducative commence par l'intérêt accordé à l'enfant, qui est un être imparfait, mais qui porte en lui les dispositions naturelles à son perfectionnement ; sa nature doit donc être corrigée par la culture, pour en faire un homme intégré dans la vie de la cité (Hourdakis, 1998). Les finalités de l'éducation sont donc d'abord politiques, elle doit donc placée sous la responsabilité de l'Etat. L'éducation selon Aristote doit permettre d'acquérir les règles de la logique formelle, qui forme le raisonnement indépendamment de son champ d'application, cette logique est dès lors à la base de la connaissance.

Quand aux méthodes d'enseignement, elles découlent naturellement de ces principes : il faut d'abord soustraire l'enfant aux mauvaises influences (éducation négative recommandée par l'Eglise), puis aider l'enfant à distinguer le simple du complexe, enfin, recomposer ses acquis dans une construction générale ; c'est alors la forme qui devient la substance de l'enseignement (Hourdakis, 1998). Créateur de la logique formelle, encyclopédiste « maître de ceux qui savent », Aristote exerce une longue influence, notamment sur la scolastique médiévale, qui repose largement sur son ouvrage (Organon). Voici les citations les plus connues d'Aristote sur l'éducation:

« D'une manière générale, ce qui prouve que l'on sait réellement quelque chose, c'est d'être capable de l'enseigner à autrui ».

« Le but de l'art de l'éducation, en général, c'est de suppléer à la nature ou de compléter ce qu'elle a commencé ».

« Comme il n'y a qu'un but unique pour la cité, il s'ensuit évidemment que l'éducation aussi doit de toute nécessité être une de la même pour tous ».

« Il est raisonnable que les enfants jusqu'à sept ans environ, ne puissent rien voir ni entendre de grossier et qui soit indigne de la condition d'homme libre ».

### **3. Saint Augustin (354-430)**

Augustin Aurelius, né à Thagaste (Souk-Ahras, Algérie) en 354, élevé dans un univers chrétien (sa mère est saint Monique), était une fervente chrétienne; son père Patricius était un païen qui s'est converti au christianisme sur son lit de mort. Sa famille d'origines Berbères, mais fortement romanisés, ne parlant que le latin à la maison; études de lettres, de grammaire et de rhétorique. À l'âge de 17 ans, grâce à la générosité de son concitoyen Romanianus, Augustin se rendit à Carthage pour poursuivre ses études de rhétorique, bien qu'elles soient au-dessus des moyens financiers de sa famille. Il ouvre une école de rhétorique à la même ville, et découvre alors le néo-platonisme. Saint Augustin est connu d'avoir écrit « les Confessions (397-401), la Cité de dieu (415-427) et le De Magistro (390)», c'est dans ce dernier qu'il expose sa réflexion didactique. Il mort à Hippone (Annaba, Algérie), dont il fut évêque en 430 (Laborderie, 2006).

Saint Augustin est considéré comme une figure influente de l'histoire de l'éducation. Un travail au début des écrits d'Augustin est *De Magistro* (Sur le professeur), qui contient des idées sur l'éducation. Enseigner signifie d'après Saint Augustin, aider l'enfant à comprendre et à apprendre en créant ce que de nos jours on appellerait des « situations pédagogiques » (Riché, 1968), il pense que l'élève redécouvre ce qu'il sait déjà, mais l'originalité de son travail se trouve dans la primauté donnée à la communication, jugée nécessaire pour l'éducation.

Augustin était un ardent défenseur des compétences de pensée critique, la communication orale des connaissances était très importante. L'accent qu'il met sur l'importance de la communauté comme moyen d'apprentissage distingue sa pédagogie de certaines autres penseurs. Augustin croyait que la dialectique est le meilleur moyen d'apprendre et que cette méthode devrait servir de modèle pour les rencontres d'apprentissage entre enseignants et élèves (Riché, 1968). Une autre des principales contributions d'Augustin à l'éducation est son étude sur les styles d'enseignement. Il a affirmé qu'il existe deux styles de base qu'un enseignant utilise lorsqu'il parle aux élèves. Le *style mixte* comprend un langage complexe et parfois voyant pour aider les élèves à voir la beauté artistique du sujet qu'ils étudient.

Le *grand style* n'est pas aussi élégant que le style mixte, mais il est passionnant et sincère, dans le but d'enflammer la même passion dans le cœur des étudiants (Riché, 1968). Augustin a équilibré sa philosophie d'enseignement avec la pratique traditionnelle basée sur la Bible d'une discipline stricte. Il connaissait le latin et le grec ancien grâce à une correspondance avec saint Jérôme sur les différences textuelles existant entre la Bible hébraïque et la Septante grecque, concluant que les manuscrits grecs originaux résultaient

étroitement similaires aux autres manuscrits hébreux, et aussi que même les différences entre les deux versions originales de la Sainte L'Écriture pouvait éclairer sa signification spirituelle de manière à avoir été unitairement inspirée par Dieu (Riché, 1968). Voici quelques citations de Saint Augustin sur l'éducation :

« Je propose deux motifs au langage : enseigner ou rappeler, soit à nous-mêmes soit aux autres ».

« Il n'y a qu'un seul maître qui est dans les Cieux, par les hommes il nous fait donner un rappel grâce aux signes extérieurs, afin que nous retournons intérieurement vers lui, nous recevions ses leçons ».

« Lorsqu'un signe m'est donné, si j'ignore ce dont il est le signe, il ne peut rien m'enseigner. C'est le signe qui s'apprend par l'objet connu plutôt que l'objet par son signe ».

#### **4. Ibn Khaldoun (1332-1406)**

Né le 27 mai 1332 à Tunis, issu d'une grande famille andalouse d'origine yéménite. Son éducation élémentaire comprend l'étude des traditions religieuses, l'arabe, le Coran et quelques éléments essentiels de théologie. Il étudie à l'Université Zitouna, les mathématiques, la logique, la philosophie et les affaires administratives. Il commence véritablement sa carrière politique en 1350, à l'âge de 18 ans, en tant que garde du sceau du sultan à Fès (Abdessalem, 1983). En 1353, il entreprend un séjour à Bejaia et propose ses services au souverain Abou Inan Faris.

En 1363, il se rend en Andalousie, dans le royaume nasride de Grenade qui est une enclave musulmane. En 1382, Après une existence active comme conseiller ou ministre des souverains berbères musulmans du Maghreb, Ibn Khaldoun part en Égypte, pour effectuer son pèlerinage à la Mecque, où il rédige son œuvre et recrute comme maître à l'université al-Azhar. Après avoir visité Damas en 1401, Ibn Khaldoun retourne au Caire, il meurt en 1406 (Abdessalem, 1983) après avoir achevé *elMuqaddima (Prolégomènes)*, une introduction en trois volumes. Les deux premiers volumes sont écrits entre 1375 et 1378 tandis que le troisième a été rédigé bien plus tard (vers 1400).

Ibn Khaldoun est considéré comme l'une des figures de l'éducation et de la pédagogie. Ainsi, Ibn Khaldoun, estime que l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule en trois étapes progressives (Horrut, 2004) : une étape préparatoire pour familiariser l'étudiant avec la discipline et le préparer à en saisir les problèmes, une étape d'approfondissement de la discipline en sortant des généralités et en exposant tous les points de vue, enfin, une étape de consolidation et de maîtrise s'attaquant aux points les plus complexes.

Les idées d'Ibn Khaldoun sur l'éducation reflètent la réalité pratique du monde arabo-musulman du 14<sup>ème</sup> siècle dans lequel il a vécu (Horrut, 2004). Dans *Al-Muqaddima*, il intègre l'enseignement dans une nouvelle vision qui repose sur l'analyse des causes réelles pour assurer une description crédible des faits. Sa formation lui fait adopter une démarche assez hétérogène, où s'entremêlent la logique aristotélicienne censée garantir aux raisonnements rationalité et certitude, et une analyse expérimentale censée rendre plus effective la

connaissance de la société humaine dans sa réalité (Cheddadi, 2009). Mais en tant que penseur musulman, il ne néglige pas le rôle accordé à la volonté divine dans le cours des affaires humaines. Ces différentes procédures argumentatives sont jugées nécessaires pour créer les conditions favorables au type d'enseignement qu'il propose et pour exposer les méthodes qu'il préconise.

Ibn Khaldoun précise dans la deuxième partie de la *Muqaddima (Prolégomènes)* que pour « acquérir la faculté de diriger avec habileté ses études scientifiques, la manière la plus facile d'y parvenir, ce serait de travailler à se délier la langue en prenant part à des entretiens et à des discussions scientifiques. C'est ainsi qu'on se rapproche du but et qu'on réussit à l'atteindre. On voit beaucoup d'étudiants qui, après avoir passé une grande partie de leur vie à suivre assidûment les cours d'enseignement, gardent le silence (quand on discute une question scientifique) et ne prennent aucune part à la conversation. Ils s'étaient donnés plus de peine qu'il ne fallait pour se charger la mémoire (de notions scientifiques), mais ils n'avaient rien acquis d'utile en ce qui touche la faculté de faire valoir ses connaissances ou de les enseigner » (Cheddadi, 2009).

Dans la troisième partie de la *Muqaddima*, il ajoute : « Nos études ont pour objet les sciences intellectuelles, lesquelles sont du domaine de l'entendement. Or ce sont les mots qui font connaître ce que l'esprit renferme d'idées appartenant, soit à l'entendement, soit à l'imagination ; ils s'emploient pour les transmettre oralement d'une personne à une autre dans les discussions, dans l'enseignement et dans les débats auxquels donnent lieu les questions scientifiques, débats que l'on prolonge dans le but d'acquérir une parfaite connaissance de la matière dont on s'occupe. Les mots et les phrases sont les intermédiaires entre [*nous et*] les pensées [*d'autrui*] ; ce sont des liens et des cachets qui servent à fixer et à distinguer les idées » (Cheddadi, 2009).

En fin pédagogue, Ibn Khaldoun résume ainsi sa conception de l'enseignement : « Le développement des connaissances et des compétences est atteint par la discussion, l'apprentissage collectif et la résolution des conflits cognitifs par le co-apprentissage » (Saadi, 1995). Ainsi, à l'époque du Moyen Âge de la civilisation occidentale, Ibn Khaldoun pense le rapport au savoir d'une façon étonnamment moderne.

Bien que cela puisse paraître totalement anachronique - il conviendrait d'ailleurs de bien prendre en considération la dimension religieuse des savoirs évoqués - Ibn Khaldoun semble être l'un des précurseurs de l'hypothèse de la construction sociale des connaissances, considérant notamment l'interaction sociale entre pairs et/ou experts comme l'un des éléments clés du développement cognitif de l'individu, ce qui n'est pas sans rappeler des modèles théoriques très actuels comme le conflit sociocognitif, le socioconstructivisme et la zone proximale de développement, l'apprentissage vicariant et la théorie sociocognitive ou encore l'apprentissage mutuel et l'étyage (Saadi, 1995).

## **5. Locke (1632-1704)**

John Locke, né à Wrington, près de Bristol (Angleterre), en 1632, de parents marchands, études de médecine à l'université d'Oxford. Médecin de formation et conseiller intime et secrétaire de Lord Shaftesbury (célèbre homme réformateur), qui le prend comme précepteur de ses sept enfants. Il se consacre pendant une vingtaine d'années à son œuvre fondamentale : « Essai sur l'entendement humain paru en 1690 ; empiriste et nominaliste, il s'oppose à la pensée cartésienne et à l'innéisme « théorie de la table rase ». Dans son ouvrage connu sous le titre : Quelques pensées sur l'éducation (1693), il propose une application de ses principes philosophiques ; considéré par certains comme le fondateur de la psychologie. Sa théorie de la « table rase » le conduit à nier toute inégalité originelle. Il est mort au château d'Oates (Essex) en 1704 (Laborderie, 2006).

C'est dans son « Essai sur l'entendement humain », que John Locke développe une pensée philosophique propre à l'éducation, dont il s'inspirera pour ses œuvres plus pragmatiques, une conception matérialiste basée sur « l'expérience ». Pratiquement, c'est sur cela qu'il se fonde pour proposer dans ses textes relatifs à l'éducation un ensemble de pratiques à partir desquelles se structurera l'expérience. Locke pense que l'éducation de l'enfant est différente à celle de l'adulte, un élément important qu'il faut toujours prendre en considération, dans tout acte d'éducation. Le but de l'éducation selon lui est l'autonomie de la personne et sa capacité à vivre dans un milieu social (Michaud, 1998).

Sa théorie de la « table rase », qui signifie tablette de cire où rien n'est écrit, est restée gravée dans l'histoire de l'éducation. Locke emprunte cette expression philosophique à la métaphysique d'Aristote et renvoie à l'empirisme anglais : l'esprit de l'homme est vierge à sa naissance (Michaud, 1998). Autrement dit, l'esprit (humain) est une « ardoise vierge » sans règles de traitement des données, et que les données sont ajoutées et que les règles de traitement sont formées uniquement par nos expériences, c'est-à-dire aucune idée innée n'existe selon les empiristes, elles ne viennent que de l'expérience.

« Supposons donc qu'au commencement, l'âme est ce qu'on appelle une table rase, vide de tous caractères, sans aucune idée, quelle qu'elle soit. Comment vient-elle à recevoir des Idées? [...] D'où puise-t-elle tous ces matériaux qui sont comme le fond de tous les raisonnements et de toutes les connaissances ? » (Locke, 1992). Voici la réponse de Locke, qui fonde son empirisme : « A cela, je réponds en un mot, de l'expérience : c'est là le fondement de toutes nos connaissances, et c'est de là qu'elles tirent leur première origine [...] Cette expérience est celle des objets du monde sensible, mais aussi des opérations intérieures de notre esprit. Ces deux types d'expérience, externe et interne, fournissent à notre esprit les matériaux de toutes ses pensées, et constituent les deux sources d'où découlent toutes les idées que nous avons, ou que nous pouvons avoir naturellement » (Locke, 1992).

Parmi les citations de Locke : « L'expérience est le seul moyen pour connaître quelles sont les qualités simples qui coexistent dans un sujet ».

« Un enfant ne peut-il pas connaître que tout son corps est plus grand que son petit doigt, qu'en vertu de cette maxime, le tout est plus grand que sa partie ? ».

## **6. Montesquieu (1689-1755)**

Son vrai nom : Charles-Louis de Secondat de la Brède, Baron de Montesquieu, né en 1689 au Château de la Brède (France), était un juge français, homme de lettres, historien et philosophe politique, d'une famille de magistrats bordelais ; Son père, Jacques de Secondat, était un soldat avec une longue ascendance noble, sa mère, Marie Françoise, décédée lorsque Charles avait sept ans, était une héritière qui apporta le titre de Baronnie de La Brède à la famille Secondat. Il commence ses études de droit à Bordeaux, avocat et conseiller au parlement de Bordeaux. Il publie sans nom d'auteur « les lettres persanes en 1721, et après avoir accumulé un immense succès, il est élu à l'Académie française en 1728. Après une longue période de voyage en toute l'Europe, il consacre ensuite son travail à l'écriture de son œuvre majeure « De l'esprit des lois », publié à Genève en 1748. Quelques années plus tard, il meurt en 1755 à Paris (Laborderie, 2006).

Certes, Montesquieu n'a pas développé une pensée disant organique sur l'éducation, mais il a cependant une forte influence sur la conception de l'éducation chez les révolutionnaires de 1789 (Durkheim, 1953). Il développe dans « De l'esprit des lois » l'idée que dans un régime républicain, l'éducation constitue le ferment fondamental de la conscience citoyenne, elle doit être générale et accordée à tous les enfants (Durkheim, 1953). Pragmatique, soucieux du respect de la nature de l'enfant et sur les dangers de l'abstraction précoce, il recommande aux jeunes la lecture, la culture des idées et le respect des esprits.

D'après Montesquieu : les lois de l'éducation sont les premières que nous recevons, et comme elles nous préparent à être citoyens, chaque famille particulière doit être attentive à la manière d'agir, à la façon de cultiver les esprits. Par ailleurs, Montesquieu remarque en effet, non sans finesse, que « nous recevons aujourd'hui trois éducations différentes ou contraires : celle de nos pères, celle de nos maîtres, celle du monde. Ce qu'on nous dit dans la dernière renverse toutes les idées des premières, chose que les anciens ne connaissaient pas. » (Morin, & Brunet, 2000).

L'éducation de nos pères est celle que nous recevons dès notre naissance. C'est l'éducation de nos parents. Elle comprend leurs valeurs, leurs croyances, leur mode de vie. Ils créent nos bases dans la vie. L'éducation de nos maîtres est celle que nous apprenons à l'école, dès notre plus jeune âge. C'est l'éducation dont nous tenons comptes après celle de nos parents. C'est notre premier pas vers le monde extérieur. L'éducation de nos maîtres est une étape intermédiaire. L'éducation du monde est de loin la plus intéressante et probablement la plus difficile. C'est elle qui nous pose immédiatement devant des problèmes, que nous devons résoudre seul. C'est elle qui forge notre expérience (Morin, & Brunet, 2000). Voici deux citations parmi d'autres de Montesquieu, propres à l'éducation :

« Je disais que jusqu'à sept ans, il ne fallait rien apprendre aux enfants, et que même cela pouvait être dangereux. Ne leur faites voir rien de mauvais ! Vous avez autre chose à faire ».

« L'éducation consiste à nous donner des idées et la bonne éducation à les mettre en proportion ».

## **7. Rousseau (1712-1778)**

Jean-Jacques Rousseau, né à Genève en 1712 ; adolescence vagabonde au cours de laquelle il passe d'un lieu et d'un emploi à l'autre sans guère de succès. De retour à Genève en 1754, il écrit « le discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes, puis en 1761 *Julie ou la Nouvelle Héloïse*, lettres de deux amants. En 1762, il publie le « contrat social », son « *Émile ou de l'éducation* » est un traité pédagogique sur la place de l'individu dans la société. Il voyage à nouveau, en Angleterre puis en France, où il est mort en 1778 à Ermenonville (France), inhumé au Panthéon de Paris en 1794 (Laborderie, 2006). Rousseau était un philosophe, écrivain et compositeur. Sa philosophie politique a influencé les progrès des Lumières dans toute l'Europe, ainsi que certains aspects de la Révolution française et le développement de la pensée politique, économique et éducative moderne.

Rousseau est connu comme l'un des premiers défenseurs d'une éducation appropriée au développement; sa description des étapes du développement de l'enfant reflète sa conception de l'évolution de la culture. Un garçon « *Émile* » (l'homme idéal) doit être élevé à la campagne, qui, est un environnement plus naturel et plus sain que la ville, sous la tutelle d'un tuteur qui le guidera à travers diverses expériences d'apprentissage (Rousseau, 1969). Rousseau a estimé que les enfants apprennent le bien et le mal en subissant les conséquences de leurs actes plutôt que par des châtiments corporels. Ainsi, il divise l'enfance en trois étapes:

- Moins de 12 ans : lorsque les enfants sont guidés par leurs émotions et leurs impulsions.
- De 12 à 16 ans : la raison commence à se développer.
- A partir de 16 ans et plus : lorsque l'enfant se transforme en adulte

Rousseau croyait en la supériorité morale de la famille patriarcale sur le modèle romain antique. Sophie, la jeune femme qu'« *Émile* » est destinée à épouser, en tant que représentante de la féminité idéale, est éduquée pour être gouvernée par son mari tandis qu'Émile, en tant que représentant de l'homme idéal, est éduqué pour être autonome (Meirieu, & Develay, 1992). Les idées de Rousseau ont influencé l'éducation progressive centrée sur l'enfant, notamment, les théories d'éducateurs tels que les proches contemporains de Rousseau (Pestalozzi, Maria Montessori et John Dewey), qui ont directement influencé les pratiques éducatives modernes, ont d'importants points communs avec ceux de Rousseau.

Dans « *Emile* », Rousseau nous donne une synthèse de ses idées sur l'éducation : les hommes naissent bons et deviennent méchants ; dès lors quelle éducation donner aux enfants pour éviter une telle dépravation? (Meirieu, & Develay, 1992). L'enfant n'est pas un adulte en devenir, il a sa spécificité ; la pédagogie doit se fonder sur la liberté, mais non sur la licence, sur le sentiment et non sur la raison, sur la prise en compte de la nature et non sur les livres. Ce n'est qu'après une première phase d'éducation négative - préserver l'enfant de vice et de l'erreur - que doit se dérouler une deuxième phase d'éducation positive : acquisition de savoirs (Meirieu, & Develay, 1992).

« L'art d'interroger n'est pas si facile qu'on pense. C'est bien plus l'art des maîtres que des disciples ; il faut avoir déjà beaucoup appris de choses pour savoir demander ce qu'on ne sait pas...Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point ». *Rousseau*.

**Cours n°15 : Les classiques de l'éducation**

**1. Durkheim (1858-1917)**

Émile Durkheim né en 1858 à Epinal (France) dans une famille juive d'origine alsacienne. Il était destiné à devenir rabbin comme son père. En 1879, il entre à l'école normale supérieure et réussit brillamment ses études. Philosophe de tempérament (agrégé en 1882), il s'oriente assez vite vers les questions de morale, Il devient professeur de pédagogie à l'université de bordeaux en 1887 et quelques années plus tard (1893), il soutient sa thèse de doctorat intitulée : « de la division du travail social » ; 1902 Durkheim est chargé de remplacer Ferdinand Buisson à la chaire de sciences de l'éducation et nommé professeur à la Sorbonne en 1906. Il meurt en 1917 (Laborde, 2006), en laissant plusieurs ouvrages: *De la division du travail social* (1893)- *Les règles de la méthode sociologique* (1895)- *le suicide* (1897).

La conception Durkheimienne de l'éducation repose sur une idée fondamentale : l'éducation a pour finalité l'adaptation de l'individu au groupe social ; la division du travail détermine la nécessaire répartition dans la formation des élèves. La socialisation de l'enfant est l'objectif premier de l'institution éducative. Cette socialisation se compose selon Durkheim de trois facettes : les deux premières impliquent une distinction entre école et société, il s'agit de la « discipline » et de l' « attachement au groupe », la troisième correspond à l'intériorisation des normes, qui implique une fusion entre l'individuel et le social, il s'agit de l' « autonomie de la volonté » (Durkheim, 2003). Le respect du maître (non en tant qu'individu, mais en tant que représentant objectif et symbolique de l'autorité sociale) est un devoir pour l'élève. Ce travail éducatif noble (socialisation) doit se faire avec patience et continuité.

Défenseur d'une approche sociologique des faits éducatifs, Durkheim définit l'éducation en double sens : un sens large inclut tout un ensemble d'influences que l'être humain est susceptible de recevoir. Un sens restreint est celui auquel adhère *Durkheim* : c'est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (Barrère, & Sembel, 2005). *Durkheim* s'efforce de distinguer les définitions normatives (au sens large de l'éducation) et les définitions positives (au sens restreint de l'éducation). Les premières reposent sur les valeurs, par contre les secondes sur des faits attestés. Dans le premier cas, l'éducation est conçue en termes d'éducation idéale et parfaite. Dans le second, elle est définie en termes de pratiques et d'institutions : « ensemble de pratiques, de manières de faire, de coutumes qui constituent des faits et qui ont la même réalité que les autres faits ». Durkheim attribue à l'école un rôle décisif dans l'édification de la société républicaine. Elle doit assurer l'unité culturelle de la nation, au-delà des différences sociales et régionales, à l'aide d'une culture conçue comme objective et universelle. L'école, en diffusant cette culture, dans le cadre d'une socialisation scolaire rigide, joue un rôle déterminant pour libérer l'homme de l'obscurantisme. La socialisation scolaire est avant tout une éducation morale, dont le programme comprend deux éléments : la discipline et l'attachement au groupe (Barrère, & Sembel, 2005).

« L'éducation a pour objet de superposer, à l'être individuel et social que nous sommes en naissant, un être entièrement nouveau. Elle doit nous amener à dépasser notre nature initiale : c'est à cette condition que l'enfant deviendra un homme ». Durkheim, *Education et sociologie*.

## **2. Dewey (1859-1952)**

John Dewey, né en 1859 à Burlington dans le Vermont (USA), au sein d'une famille modeste de commerçants. Après des études de sociologie et de philosophie à l'université du Vermont, il entreprend des recherches en pédagogie ; thèse de doctorat en 1884, il devient professeur à l'université de Michigan, puis à l'université de Chicago jusqu'en 1904. Il a créé en 1896 une école-laboratoire appelée « école de Dewey », avec 16 enfants et deux institutrices. En 1903, elle compte 140 élèves avec 23 instituteurs et 10 assistants diplômés de l'université. Il publie alors ses premières œuvres importantes : *Mon Credo pédagogique* (1897) ; *l'école et la société* (1900) son œuvre principale en matière d'éducation. Il est élu en 1903 président de l'Association américaine de psychologie. A partir de 1917, il se stabilise à l'université de Columbia où il termine sa carrière scientifique, mort à New York en 1952 (Deledalle, 1995).

Les idées pédagogiques de Dewey s'inscrivent dans la ligne de pensée qui va de Rousseau au mouvement d'éducation nouvelle ; « l'éducation doit se fonder sur la motivation de l'enfant et faire appel librement à son activité et à ses besoins » (Dewey, 1975). Il préconise le recours à des méthodes actives basées sur l'expérience, c'est-à-dire dire « apprendre par l'action », appelée également « pédagogie du projet ». Son école-laboratoire est loin de l'autorité habituelle. Le maître est un guide et l'élève apprend en agissant. Dewey souhaite réconcilier esprit et action, travail et loisir, intérêt et effort. Il pense que l'enfant doit agir plutôt que d'écouter. C'est pourquoi John Dewey développe une conception tout à fait pragmatique de l'éducation, selon laquelle le développement résulte de l'union du savoir et du faire ; il recommande des travaux manuels « Learning by doing », autrement dit apprentissage par la pratique (Rozier, 2010).

Par ailleurs, selon Gérard Deledalle, « Dewey est considéré comme étant le théoricien, le porte parole, le représentant et le symbole de l'éducation progressive en Amérique et dans le monde » (Deledalle, 1995). Une des forces de la pédagogie de Dewey, ce qui le distingue des autres pédagogies progressives américaines, tient à ce qu'il ne propose pas des recettes mais des méthodes d'expérimentation. Dewey entreprend d'élaborer une pédagogie fondée sur les idées qu'il défend: le fonctionnalisme et l'instrumentalisme (Deledalle, 1995). Pour avoir passé beaucoup de temps à observer ses propres enfants grandir, Dewey est persuadé que la dynamique de l'expérience est la même chez l'enfant et l'adulte. Les enfants comme les adultes sont des êtres actifs qui apprennent en affrontant les problèmes qu'ils rencontrent au cours d'activités mobilisant leur intérêt. Pour les uns comme pour les autres, la pensée est un instrument qui leur sert à résoudre les problèmes de leur expérience vécue, et la connaissance est la sagesse accumulée qu'engendre la résolution de ces problèmes.

Au travers de ces idées l'influence de Dewey reste considérable en éducation et grâce aux nombreux ouvrages publiés pendant et après sa mort, Il est considéré comme l'un des principaux pédagogues du mouvement d'éducation nouvelle.

« Je crois que l'éducation est un processus de vie et non une préparation à la vie ».

« le véritable pédagogue est celui qui est capable de voir dans les intérêts de l'enfant non seulement des points de départ pour l'éducation, mais des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal ». *Dewey*.

### **3. Russell (1872-1970)**

Bertrand Arthur William Russell, né Ravenscroft (Grande-Bretagne) en 1872, fils cadet de Lord et Lady Amberley ; orphelin, il est placé sous la tutelle de sa grand-mère. Russell a reçu une éducation aristocratique dans un préceptorat, Cambridge et Trinity collège, puis vite émancipé du puritanisme, ses premières recherches portaient sur la philosophie du langage et de la connaissance. Russell s'implique fortement dans la vie sociale ; en 1927 il ouvre une école où il met en pratique les incidences pédagogiques et morales de sa philosophie du langage ; s'intéresse à la problématique du langage en rapport avec la connaissance. Russell est l'auteur de plusieurs ouvrages : l'éducation et la première enfance (1926), éducation et ordre social (1932). Il est l'un des plus hardis partisans de la condamnation des crimes de guerre, il fonde avec Jean-Paul Sartre un « tribunal international » contre les crimes de guerre ; prix Nobel de littérature en 1950. Il meurt en 1970 (Laborderie, 2006).

Russell parle de « l'éducation du caractère » et « l'éducation de la connaissance », en estimant qu'elles sont très reliées, en faisant l'enseignement ; « La connaissance qui est transmise doit être transmise dans un but intellectuel, et non pour prouver une conclusion morale ou politique » (Russell, 1967). La connaissance devrait consister à apaiser la curiosité. Un étudiant est curieux d'un sujet, donc il veut en savoir plus ; ils veulent trouver la réponse. Russell a déclaré que « le but de l'enseignement devrait être, du point de vue de l'élève, en partie de satisfaire sa curiosité, en partie de lui donner la compétence requise pour qu'il puisse être en mesure de satisfaire sa curiosité par lui-même » (Russell, 1967). La connaissance, selon Russell, devrait fournir un sens de l'aventure intellectuelle.

Qu'est-ce qu'apprendre? Comment les compétences/connaissances sont-elles acquises? Telle est la problématique de Russell. Dans sa théorie de l'apprentissage, il défend une idée fondamentale : les compétences et les connaissances devraient être acquises dans des écoles conçues dans le but de former des enfants. Ces écoles devraient commencer à l'âge de deux ans en raison de l'importance de la petite enfance d'un être humain. Elles fourniront ce que le parent ne peut pas, un environnement dans lequel tous les enfants sont traités de manière égale et peuvent être entourés d'autres enfants. La scolarisation de tous dès le plus jeune âge augmenterait le développement mental et physique de la société (Irvine, 2008).

Dès le plus jeune âge, les élèves doivent recevoir une éducation de caractère et une éducation d'intelligence. Les écoles doivent dispenser cet enseignement. De ce fait, l'école maternelle occupe une position intermédiaire entre la formation précoce du caractère et l'instruction ultérieure. Ces formes de connaissances sont entrelacées et enseignées ensemble. Cependant, tout au long de la scolarité, un facteur important sur lequel Russell insiste est la présence de l'amour (Irvine, 2008). L'amour est l'influence que les écoles peuvent exercer avec prudence et bienveillance, ce que les parents ne font pas toujours. Lorsqu'il est intégré à l'enseignement, il donne aux élèves une raison d'apprendre et crée en eux une passion pour l'apprentissage.

« C'est l'éducation qui nous donne des mauvaises qualités et c'est précisément l'éducation qui doit nous donner les vertus opposées. L'éducation est la clef du nouveau monde ». *Russell*.

#### **4. Bachelard (1884-1962)**

Gaston Bachelard, philosophe français, né à Bar-sur-Aube (France) en 1884 ; après des études secondaires, employé des postes de 1903 à 1905 ; simultanément étudiant auprès de la faculté des sciences de Paris. Bachelard est licencié en mathématique en 1912, puis il devient professeur de physique dans sa ville natale. Quelques années plus tard, en 1922, agrégé de philosophie, thèse d'état à la Sorbonne « Essai sur la connaissance approchée », puis professeur à la Sorbonne, et à Dijon. Le parcours universitaire de Bachelard est marqué par de nombreuses publications : le nouvel esprit scientifique (1934), la philosophie du non (1940), le matérialisme national (1953). Il est mort à Paris en 1962 (Laborderie, 2006). Il a influencé de nombreux philosophes français comme Michel Foucault et Jacques Derrida.

L'épistémologie de Gaston Bachelard constitue, l'une des références actuellement les plus sollicitées dans les écrits français de didactique des sciences, non seulement parce qu'il a élaboré sa réflexion philosophique en prenant appui sur une connaissance approfondie de la science contemporaine, mais encore en raison de son intérêt pour la chose éducative. A l'époque de Bachelard, il est le plus souvent admis que la meilleure méthode pour enseigner une connaissance scientifique consiste à faire en sorte que les élèves, en pratiquant eux-mêmes une manipulation ou en observant une expérience réalisée par le maître, par induction de l'observation des phénomènes.

Cette approche empiriste et naturaliste de la question didactique est souvent critiquée par Bachelard, qui ne cesse en effet de souligner que la signification d'une théorie, tout comme l'intérêt que celle-ci peut susciter chez les élèves, ne se révèlent qu'à travers sa capacité à répondre à des problèmes, à la fois au problème initial qui l'a suscitée et aux problèmes que cette théorie elle-même ne manque pas de poser (Bachelard, 1999). Le processus d'apprentissage n'a pas pour point de départ l'observation prétendument neutre d'un ensemble de faits (Bachelard, 1999). C'est donc en questionnant une théorie, en la soumettant à une interrogation critique que nous en comprenons la vraie nature et non en la contemplant passivement à la façon d'une vérité incontestable parce qu'expérimentalement établie (Bachelard, 2000). Cependant, toute connaissance scientifique a une pénombre de difficultés. Il faut que la culture en porte trace. Les polémiques engagées à propos des formes moléculaires correspondent à des objections qui doivent avoir été faites, auxquelles on doit avoir répondu, auxquelles on doit toujours être prêt à savoir répondre » (Bachelard, 2000). Bref, nombre d'expressions tirées des textes de Bachelard font aujourd'hui partie du vocabulaire habituel des pédagogues : obstacle épistémologique, pédagogie de l'erreur, pédagogie de la redécouverte... etc.

« Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir ». *Bachelard*

« Dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est méconnue. J'ai souvent été frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas. Peu nombreux sont ceux qui ont creusé la psychologie de l'erreur, de l'ignorance, et de l'irréflexion ». *Bachelard*

## **5. Vygotski (1896-1934)**

Lev Semionovitch Vygotski, né à Orsha (Biélorussie) en 1896, dans une famille juive de classe moyenne. Son père Simkha Vygotski était un banquier. Lev Vygotski a été élevé dans la ville de Gomel, où il a été scolarisé à la maison jusqu'en 1911, puis a obtenu un diplôme officiel (avec distinction) dans un Gimnasium juif privé, ce qui lui a permis d'entrer dans une université. En 1913, il fut admis à l'université de Moscou, où il consacre ses travaux de recherche au développement mental et aux apprentissages ; nommé professeur à l'institut de psychologie de Moscou. Souvent critiqué pour son esprit libéral, ses textes sont interdits en union soviétique de l'époque, ce n'est qu'après 1956 qu'un de ses œuvres est publiée « pensée et langage (écrit entre 1933 et 1934). Il est mort à Moscou en 1934 (Laborderie, 2006).

C'est sur l'étude de la pensée et du langage que Vygotski fonde sa théorie pédagogique ; le langage égocentrique, qui chez l'enfant naît d'une intériorisation du langage social ou communicationnel, constitue non pas une étape primitive, mais un instrument de régulation de la pensée de l'action (Vygotski, 1997). L'action pédagogique consistera dès lors à susciter et à guider ce langage intérieur ; ainsi, c'est sur la capacité d'intériorisation des enfants que doit se régler l'action du pédagogue, non pas en tenant compte de ce qu'il sait déjà, mais en définissant la zone proche du développement, dans laquelle l'enfant peut conduire son apprentissage. Cette zone doit être gérée par l'enseignant, et c'est là que trouve son explication le fait que l'enfant apprend plus et mieux en collaboration que seul « aspect sociocognitif » (Vygotski, 1997).

Cependant, Vygotski découpe la pensée et le langage : d'une part il existe une pensée non verbale, notamment dans le domaine des techniques (et cela correspond bien à ce qu'on a pu appeler la « pensée image » pour les artisans-artistes); d'autre part, même s'ils ont chacun leur origine interne (Bronkard, & Schneuwly, 1985). Bref, la première fonction du langage serait bien une fonction de communication globale et qu'ensuite ce langage se différencie en langage égocentrique et en langage communicatif.

Par ailleurs, la théorie socioculturelle du développement cognitif de Vygotsky met l'accent sur les contributions importantes que la société apporte au développement individuel. Cette théorie a pour objectif de mettre en exergue l'interaction entre les personnes en développement et la culture dans laquelle elles vivent (Bronkard, & Schneuwly, 1985). En outre, cette théorie suggère également que l'apprentissage humain est en grande partie un processus social. Il s'agit non seulement de la façon dont les adultes et les pairs influencent l'apprentissage individuel, mais aussi de la façon dont les croyances et les attitudes culturelles influencent la façon dont l'enseignement et l'apprentissage sont réalisés (Bronkard, & Schneuwly, 1985). Les œuvres de Vygotski constituent aujourd'hui une référence en matière d'éducation et fréquemment citées tant le domaine des rapports entre le langage et la pensée.

« L'apprentissage scolaire et le développement représentent non pas deux processus indépendants, mais un seul et même processus, et il existe entre eux des rapports complexes ». « On sait que chez l'enfant les concepts généraux apparaissent avant les concepts plus particuliers. Ainsi l'enfant assimile ordinairement le mot (fleur) avant le mot (rose) ». *Vygotski*

## **6. Rogers (1902-1987)**

Carl Ransom Rogers, né à Chicago (USA) en 1902, psychologue américain et fondateur de l'approche humaniste en psychologie. Entreprend d'abord des études agronomiques, puis de théologie, enfin de psychologie. En 1922, il entre au centre de formation des maîtres de l'université de Columbia, où il reçoit l'influence des idées de Dewey sur l'enseignement. Il devient Professeur auprès de l'Ohio State University en 1940, il est considéré comme l'un des pères fondateurs de la recherche en psychothérapie et a été honoré pour ses recherches pionnières par le prix pour les contributions scientifiques distinguées de l'American Psychological Association (APA) en 1956, puis Professeur à Chicago (1957), puis à Michigan. Les publications de Rogers sont centrées sur le développement de la personne : *La théorie centrée sur le client* (1946), *Liberté d'apprendre* (1969 (Laborde, 2006)).

Carl Ransom Rogers s'appuie, dans ses réflexions sur l'apprentissage, sur sa double expérience de thérapeute et d'enseignant, ainsi que sur la pensée de John Dewey (Peretti, 1997). Il attache une valeur première à la communication et pose comme primordiale la relation interpersonnelle. De ce fait, il définit une nouvelle relation entre l'élève et l'enseignant considéré non plus comme un maître à penser, mais comme un facilitateur d'apprentissage. Sa pédagogie, libérée des contraintes et ouverte à la créativité, a été qualifiée de non directif en Europe, tandis que lui-même préférait la formule d' « enseignement centré sur l'élève » (Peretti, 1997).

Carl Rogers, qui se situe donc dans la ligne de pensée des pédagogies actives a constitué la référence idéologique de nombreux enseignants et formateurs. Tout comme Montaigne, qui souhaitait un précepteur ayant « la tête plutôt bien faite que bien pleine », Rogers a contribué à forger l'image de l'enseignant plus communicateur que technicien ou transmetteur. Dans sa théorie, Rogers avait proposé cinq hypothèses concernant l'éducation centrée sur l'apprenant (Rogers, 1972) :

- « Une personne ne peut pas enseigner directement à une autre personne ; une personne ne peut que faciliter l'apprentissage d'une autre ».
- « Une personne n'apprend de manière significative que les choses qui sont perçues comme étant impliquées dans le maintien ou l'amélioration de la structure de soi ».
- « L'expérience qui, impliquerait un changement dans l'organisation de soi, tend à être combattue par le déni ou la déformation du symbolisme ».
- « La structure et l'organisation de soi semblent devenir plus rigides sous les menaces et assouplir ses frontières lorsqu'elles sont complètement libérées de la menace ».
- « La situation éducative qui favorise les apprentissages significatifs est celle dans laquelle la menace pour l'apprenant est réduite au minimum ».

« Le professeur est pour ses élèves une personne, et non l'incarnation impersonnelle des exigences du programme, ni le tube stérile à travers lequel la science est transmise de génération en génération ». *Carl Rogers*

« Il existe encore une autre attitude qu'on remarque chez ceux qui réussissent à faciliter l'apprentissage.... Il s'agit d'éprouver de la considération pour l'apprenti, pour ses sentiments et ses opinions, pour sa personne ». *Carl Rogers*

## **7. McLuhan (1911-1980)**

Marshall McLuhan, né à Edmonton, Alberta (Canada) en 1911. Elevé à Winnipeg, McLuhan a étudié à l'université du Manitoba et à l'université de Cambridge. Il a commencé sa carrière d'enseignant en tant que professeur d'anglais dans plusieurs universités aux États-Unis et au Canada avant de déménager à l'université de Toronto en 1946, où il est resté pour le reste de sa vie. Il est devenu professeur titulaire de littérature anglaise en 1952 et a été nommé directeur du Centre de culture et de technologie en 1963. Il était également un conférencier populaire et un élément incontournable du discours médiatique à la fin des années 1960, bien que son influence ait commencé à décliner au début des années 1970. Auteur de plusieurs ouvrages comme: « la Galaxie Gutenberg, 1962 », « The Medium is the Message, 1967 ». Mort en 1980 à Toronto (Morin, 1969). Dans les années qui ont suivi sa mort, il a continué à être une figure controversée dans les cercles universitaires.

McLuhan connu comme théoricien et éducateur en communication, a publié en 1967 « The Medium is the Message » dont lequel a résumé son point de vue de l'influence puissante de la télévision, des ordinateurs et d'autres diffuseurs électroniques d'informations dans la formation des styles de pensée et de pensée, que ce soit en sociologie, en art, en science ou en religion (Morin, 1969). Il considérait le livre imprimé comme une institution vouée à disparaître. D'après McLuhan « le processus de transmission de la connaissance aux élèves a pris fin, car ils vivent déjà à l'intérieur d'un champ de connaissances, créé par les nouveaux media qui, bien que de nature différente, sont beaucoup plus riches et complexes que tout ce qui pouvait être enseigné au moyens des programmes traditionnels » (McLuhan, 1977).

Marshall McLuhan ne l'avait pas exactement prévu non plus, mais il s'est rapproché plus que quiconque de la compréhension de notre monde actuel axé sur la technologie. En 1962, l'auteur, professeur et théoricien des médias a prédit « Internet » et nous a avertis de ses dangers ; il publie un roman intitulé « The Gutenberg Galaxy ». Dans ce roman, il a suggéré que l'histoire humaine pourrait être divisée en quatre chapitres différents : l'ère acoustique, l'ère littéraire, l'ère de l'impression et la nouvelle ère électronique. McLuhan a supposé que cette nouvelle frontière serait le foyer de ce qu'il appelait le «village global» - un espace où la technologie distribuerait les connaissances à tout le monde et à tout (Morin, 1969). Le professeur McLuhan est commémoré pour sa phrase "le médium est le message", impliquant sa conviction que c'était la façon dont les gens recevaient l'information qui importait tout autant, voire plus, que l'information elle-même. Cela, a révélé le pouvoir silencieux des médias ainsi que les manières dangereuses dont ils peuvent façonner notre compréhension.

« Une fois que nous avons abandonné nos sens et notre système nerveux à la manipulation privée de ceux qui essaieraient de profiter en prenant un bail sur nos yeux, nos oreilles et nos nerfs, nous n'avons plus vraiment de droits ». *McLuhan*

« À l'avenir l'étudiant vivra réellement en explorateur, en chercheur, en chasseur à l'affût sur cet immense terrain que sera son univers d'information. En ce qui concerne l'aspect éducatif, la génération de l'électronique est plus attirée par la découverte que par l'instruction ». *McLuhan*

**Cours n°16 : Les innovateurs de l'éducation**

**1. Montessori (1870-1952)**

Maria Montessori, née le 31 août 1870 à Chiaravalle en Italie, première femme diplômée de médecine en Italie (1896), cette passionnée de sciences médicales c'est rapidement intéressé aux enfants déficients mentaux. En 1907 elle ouvre à Rome la première école pour des enseignants, afin de leur apprendre à observer et non à juger, elle a ensuite fondée plusieurs établissements pour les jeunes des quartiers défavorisés. Parmi ses publications les plus remarquables : la méthode de la pédagogie scientifique (1909), l'auto-éducation dans les écoles élémentaires (1916), le secret de l'enfance (1938)...etc. En 1939, Maria Montessori parti en Inde et travailla jusqu'en 1946 avant de voyager en Espagne, puis en Hollande, où elle est morte le 06 mai 1952 à Noordwijk Aan Zee. Son œuvre fut prolongé grâce à son fils Mario et à sa petite fille Renilde (Laborderie, 2006).

C'est son travail dans les quartiers populaires de Rome qui lui donne l'idée de mettre en place une nouvelle méthode de pédagogie en 1901, qui portera son nom. Celle-ci s'appuie sur les concepts suivants : observer l'enfant, le considérer comme l'avenir de la société dans laquelle il évolue et faire un point d'honneur à son instruction avant l'âge de six ans (Meirieu, 2001). Maria Montessori atteint une renommée à l'échelle mondiale en 1908, alors qu'elle avait 38 ans, forte de ses découvertes sur le monde intérieur de l'enfant, elle mit en place une méthode qui porte encore aujourd'hui son nom. La toute première « maison des enfants » (Meirieu, 2001), c'est là qu'elle accueillit les enfants des quartiers défavorisés dans un local équipé de meubles à leurs dimensions en y appliquant ses théories. Elle fonda d'autres maisons des enfants et devint formatrice en pédagogie.

Montessori pensait « qu'aucun être humain ne pouvait être éduqué par une autre personne. L'individu doit agir lui-même ou il ne le fera jamais. Un individu vraiment éduqué continue à apprendre longtemps après des heures et les années qu'il a passé dans une classe parce qu'il est motivé par une curiosité naturelle et l'amour de la connaissance (Montessori, 1992). C'est ainsi, que le but d'une éducation de la prime enfance n'était pas d'emplir l'enfant de fait tirés d'études préétablies mais plutôt de cultiver son propre désir d'apprendre.

Les travaux de Montessori portent sur la connaissance de l'enfant et sur la façon de gérer son éducation. L'art d'éduquer consiste dès lors à proposer aux enfants des tâches présentant une difficulté surmontable (Montessori, 1992) ; elle estime que l'intelligence se construit par l'action, et elle reconnaît à la main un rôle primordial. Les conditions extérieures de l'éducation sont de quatre ordres : l'environnement éducatif, la connaissance des potentialités des enfants, l'aide utile et le matériel éducatif. En revanche, les conditions intérieures relèvent de trois principes : apprendre sans effort, être aidé et non servi, donner à sa propre liberté la limite de l'intérêt collectif (Meirieu, 2001).

« Le petit est l'ouvrier de sa propre chair mentale, se servant de ce qu'il trouve dans son milieu » ; « La liberté de l'enfant doit avoir comme limite l'intérêt collectif, et comme forme ce que nous appelons éducation des manières et des actes ». *Montessori*.

## **2. Decroly (1871-1932)**

Ovide Decroly né en 1871 en Belgique dans la région de Renaix d'un père, Jean-Baptiste Etienne Decroly, fabricant de tissus et d'une mère, Justine Soret, femme au foyer. Il a suivi des études de médecine, ce qui lui permettra de découvrir la médecine mentale, devenue spécialiste en neuropsychiatrie. Decroly s'intéresse aux enfants dits « arriérés » et qu'il préfère nommer « irréguliers » et fonde pour eux en 1901 l'institut pour enfants irréguliers. Il se dirige alors vers la pédagogie, présente chaque jour, avec les enfants et effectuant des bilans chaque soir avec ses collaborateurs, c'est ainsi qu'il enrichit ses réflexions et les principes de sa pédagogie. Ses publications ont fait de lui un des fondateurs de l'éducation nouvelle : les jeux éducatifs (1914), vers l'école nouvelle (1921), la fonction globalisatrice et l'enseignement (1929)...etc. Il est mort en Belgique en 1932. (Saraceno, 2014).

L'œuvre de Decroly se situe dans la lignée des médecins éducateurs qui, comme Maria Montessori, ont élaboré leur doctrine, à partir de l'observation et de l'étude d'élèves en grande difficulté et, ont contribué à la définition des principes de l'éducation nouvelle. Sa théorie pédagogique « école par la vie et pour la vie », est structurée autour de « centre d'intérêt, de travail en équipe, et d'autonomie », les enfants possèdent, avant la stimulation éducative, des centres d'intérêt sur lesquels il faut insister afin de les provoquer (Decroly & Wagnon, 2009). En s'inspirant des recherches scientifiques psycho-physiologiques, Decroly formule l'une des plus importantes propositions de réforme de l'enseignement, en usant de la notion de travail en tant qu'activité corporelle, il a pu penser l'éducation comme une manière de fournir à la société des citoyens aptes à la vie productive par l'action (Saraceno, 2014).

Par ailleurs, en essayant de trouver une solution au problème de la scolarisation des enfants « irréguliers », Decroly a inversé le test de l'intelligence de *Binet* qui stipule que : les capacités intellectuelles des enfants « anormaux » se prêtaient plus facilement à l'observation scientifique parce qu'elles pouvaient être analysées en fonction d'un étalon stable fourni par les capacités des enfants « normaux » ce qu'il a emmené à constater que la différence entre ces enfants ne réside pas dans un déficit par rapport à un stade normal, mais dans une façon différente de se rapporter aux tâches du travail scolaire (Decroly & Buyse, 2015).

Decroly préconise de mettre en place une organisation scolaire où la division de l'enseignement par matières serait substituée par des expériences de vie pratique, pendant lesquelles les enfants rencontreraient les objets de leurs centres d'intérêt, en ce sens, dans la théorie des centres d'intérêt de Decroly d'abord comme l'un de besoins de l'individu et donc comme l'un des axes à stimuler pour permettre l'apprentissage. En critiquant le système scolaire de son époque, Decroly a dit « le système éducatif en vigueur demande aux enfants un but trop éloigné de leur présent et de leur milieu, il est projeté dans un avenir dont ils ne peuvent pas saisir la réalité (Decroly & Wagnon, 2009).

« L'activité intellectuelle analytique, synthétique, peut elle aussi, être rattachée à des intérêts ; en tous cas beaucoup d'éducateurs admettent que l'éducation intellectuelle doit se baser sur les intérêts de l'enfant ». *Decroly*.

### **3. Claparède (1873-1940)**

Edouard Claparède, né à Genève le 24 mars 1873, issu d'une famille de huguenots français, originaires du Languedoc, ayant émigré à Genève à la suite de la révocation de l'Édit de Nantes, Édouard Claparède a étudié les sciences médicales, recevant en 1897 un doctorat en médecine de l'université de Genève et travaillant de 1897 à 1898 à l'hôpital de La Salpêtrière à Paris. En 1901, il fonde avec son cousin Théodore Flournoy « *les Archives de psychologie* », qu'il dirigera jusqu'à sa mort. Il est basé à partir de 1904 à l'Université de Genève, où il devient directeur du laboratoire de psychologie expérimentale et professeur de psychologie dans la même université jusqu'à sa mort en 1940 (Brigitte, 1974). Claparède est l'un des pédagogues qui ont impacté le domaine de l'éducation, ces travaux : *L'association des idées* (1903), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1909), *L'éducation fonctionnelle* (1931), ont considérablement contribué à l'évolution de cette discipline.

En publiant en 1909 le livre *psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Edouard Claparède révolutionne la tradition éducative dans toute sa profondeur, donnant un nouveau champ à la pédagogie. Ces travaux sont devenus ensuite un repère pour la nouvelle pédagogie Genevoise et aux pays francophones. Il plaide pour que la pédagogie soit fondée sur la psychologie expérimentale et non plus sur des doctrines philosophiques, et élaborée en collaboration avec les enseignants (Hameline, 1993).

Il a pu surgir au milieu des paradigmes philosophiques dominants à l'époque une nouvelle approche psychopédagogique, qui serait un modèle pour le pédagogue. La pédagogie pour Edouard est fonctionnelle, car pour lui l'humain est avant tout un être qui fonctionne ; Pour comprendre un phénomène psychologique, il faut s'interroger sur sa fonction, se demander à quoi il sert, à quels intérêts et besoins il répond. De ce fait, l'éducation doit être fonctionnelle, c'est-à-dire être au service du développement de l'enfant, répondre à ses besoins, coïncider avec le fonctionnement naturel, biologique, de son esprit. Pour lui, « l'enfance est l'âge du jeu, de la plasticité, et de là il passe progressivement au travail, qui est le complément naturel du jeu » (Hameline, 1993).

Claparède instaure les bases d'une éducation fonctionnelle, les seuls rudiments de l'éducation étant de faire en sorte que cette dernière soit en cadence avec le fonctionnement biologique de l'enfant ; la seule ressource de l'éducation, c'est bien de coïncider avec ce fonctionnement, de ne faire plus qu'un avec lui, de devenir alors, au lieu de cette surcharge artificielle, pesante et inefficace qu'elle constitue pour des milliers d'enfants, l'expression naturelle de leur activité et de leur développement (Hameline, 1993). Enfin, Claparède est l'un des plus ardents défenseurs de « l'école active », partant de l'idée que l'activité est toujours dictée par la nécessité, et insiste - comme Rousseau - sur la nécessité d'étudier l'enfant pour son éducation, puisqu'il a ses propres caractéristiques psychiques différentes de celles de l'adulte.

« On n'a pas pour l'esprit de nos enfants les égards que l'on a pour leurs pieds ! On leur fait des souliers sur mesure ! À quand l'école sur mesure ? ». *Claparède.*

« L'invention de l'hypothèse n'est l'œuvre ni de la volonté, ni du raisonnement ; elle est celle de l'imagination ». *Claparède.*

#### **4. Cousinet (1881-1973)**

Roger Cousinet, né à Arcueil (Paris) en 1881, issu d'une famille bourgeoise, il obtient son baccalauréat ès arts en 1903 à l'École normale supérieure. Il devient ensuite enseignant, avant d'être mobilisé dans la Première Guerre mondiale. Peu après la guerre, il poursuit son enseignement en se concentrant sur la méthode d'apprentissage actif, initialement mal vue par ses supérieurs de l'époque. En 1910, il est nommé inspecteur primaire, il instaure la méthode active dans sa région, et expérimente les principes de sa méthode de travail libre par groupes. En 1922, il fonde la revue « *La nouvelle Éducation* », qu'il dirige jusqu'en 1939. Publication d'un certain nombre d'ouvrages dont : *Une méthode des groupes de travail libres* (1945), *La vie sociale de l'enfant* (1950), *L'éducation nouvelle* (1950) et *Fais comme je dis* (1950). Après sa mort en 1973 à Paris, il est considéré un pionnier du système éducatif progressif en France.

En fondant son approche sur la psychologie propre de l'enfant, Roger Coussinet va se démarquer de la conception pédagogique largement dominante de son époque, qui repose essentiellement sur un apprentissage par transmission et/ou imitation, avec des méthodes directives. Il plaide pour une éducation nouvelle dans laquelle l'enfant est considéré comme le centre d'intérêt de l'éducation, l'enfant avec sa propre perception, ses propres valeurs, ses désirs, ses attentes, et la complexité de ses réactions, qui doivent primer sur les autres considérations. Il ne doit plus être considéré comme un « petit adulte » que l'enseignant formera à son image, avec des méthodes d'adultes, mais comme « enfant » (Raillon, 1993).

Son hypothèse de départ est simple : « les enfants sont capables d'organisation, d'effort, de persévérance pour des activités qui leur plaisent, comme les jeux. Pourquoi ne montreraient-ils pas les mêmes qualités pour des travaux qu'ils seraient à même de choisir et de conduire par eux-mêmes ? L'enfant n'aime pas précisément jouer, il aime travailler en s'amusant, il s'amuse à travailler. C'est ce qui nous le rend si difficile à comprendre, si difficile à aider » (Saisse, & De Vals, 2013). D'après Cousinet, tout doit être revu, repensé, reconstruit, en rupture presque totale avec les pratiques éducatives traditionnelles, l'éducation nouvelle « consiste vraiment en une attitude nouvelle vis-à-vis de l'enfant. Attitude d'acceptation de l'enfance en tant que telle, reconnaissance de la valeur de l'enfance comme une période nécessaire dans le développement de l'homme.

Par ailleurs, Cousinet à travers ses propres observations, ses analyses et les conclusions auxquelles il est parvenu, a développé une approche pédagogique inédite qu'il appellera « *La méthode du travail libre par groupes* », (Saisse, & De Vals, 2013). Cette méthode consiste à calquer le travail en classe sur le jeu, ceci entraîne une activité libre. Durant leurs jeux, les élèves sont libres, donc il y a une mise en œuvre d'un instinct naturel, de jeux organisés, de jeux d'imagination ou d'imitation. C'est là où l'on peut observer le mieux leurs dispositions naturelles, leur organisation spontanée, leurs réactions, ...etc. Bref, il faut leur substituer des activités dans lesquelles l'enfant se reconnaît et ne se retrouve pas coupé de son monde naturel.

« Plus qu'indulgence, admission des erreurs de l'enfant, de ses faux pas, de ses hésitations, de ses lenteurs, au lieu de vouloir à tout prix le former à notre image, ...notre aide peut être utile, mais notre direction n'est pas nécessaire ». *Cousinet*.

### **5. Parkhurst (1887-1973)**

Helen Parckurst : pédagogue américaine, née à Durand (Etats-Unis) en 1887, elle est diplômée du Wisconsin State Teachers College à River Falls en 1907, a étudié dans les universités de Rome et de Munich ainsi qu'avec Maria Montessori et a obtenu sa maîtrise en 1943 de l'Université de Yale. Parkhurst s'est inspirée du psychologue du développement Jean Piaget et des réformateurs de l'éducation tels que John Dewey, produisant une philosophie d'éducation progressive mettant l'accent sur le développement de «l'enfant tout entier».

En 1916 un laboratoire a été créé sous le nom «Laboratory Plan », qui a regroupé une quarantaine d'élèves, cette école expérimentale est déplacée à New York conservant tout fois le nom Dalton qui tient son nom de la ville de Dalton. Elle est morte en 1973 à New Milford à l'âge de 87 ans (Laborderie, 2006). *Education on the Dalton Plan (1922)* et *Exploring the child's world (1951)* étaient les principaux ouvrages de Parckurst.

Parckurst est connue par le «*plan Dalton* », un concept éducatif créé par elle-même en 1922. Il s'inspire de l'effervescence intellectuelle du tournant du XXe siècle. Des penseurs éducatifs tels que Maria Montessori et John Dewey ont influencé Parkhurst lorsqu'elle a créé le plan Dalton (Mesch, 2013). Leur but était d'atteindre un équilibre entre le talent d'un enfant et les besoins de la communauté. Deux principes fondamentaux de la pédagogie sont mentionnée par Helen Parkhurst dans son ouvrage *Eduction on the Dalton Plan (1922)* :

1. La liberté pédagogique au premier lieu (ne pas donner des ordres à l'enfant mais promouvoir son développement), une directive choisie par l'élève lui-même dans le cadre d'un travail ou un exercice, aussi la liberté d'expression qui signifie aussi être libre de toute soumission une liberté qui donne la chance au choix individuelle et personnelle et qui est inséparable de la responsabilité de ce choix. Une liberté qui implique et oblige le respect de la liberté des autres.
2. Le second principe est la coopération ou l'interaction dans la vie de groupe, Helen dans ce point s'intéresse au forme social du travail de l'élève et l'abandon de structures ralentissent la coopération dans le milieu scolaire comme par exemple la concurrence de cours magistrale, ce plant donc a pour but de socialiser l'école et toutes établissements d'apprentissage pour avoir toute une unité solide.

Le plan Dalton a pour objectif de donner à chaque élève ou apprenants la possibilité ou les possibilités de progrès correspondant à ses potentialités en débarrassant l'action pédagogique du carcan d'une progression commune au groupe-classe (Mesch, 2013). Helen Parkhurst conserve néanmoins l'idée d'un programme identique pour tous mais qui est fragmenté pour chaque élevé en tranche mensuelle ou hebdomadaires.

L'idée d'une communauté est sacrifiée, la classe étant supprimée en tant qu'entité et que de ce fait tout coopération entre élevés devient aléatoire. Bref, le principal objectif de l'institutrice était surtout de conférer aux apprenants plus de liberté dans le rythme et de favoriser l'autocontrôle dans l'apprentissage.

## **6. Freinet (1896-1966)**

Célestin Freinet, né en 1896 à Gars, dans les Alpes Maritimes (France), il est le quatrième enfant d'une famille paysanne, à l'âge de 12-13 ans, après avoir obtenu le certificat d'études primaires, Freinet part préparer le brevet élémentaire à Grasse, en 1912, il est reçu à l'école normale d'instituteurs de Nice. Le parcours du pédagogue est aussi marqué par un contexte de guerre, puisque il était mobilisé à la guerre (blessé en 1915). Quelques années plus tard, il est devenu instituteur et participe au congrès national de l'éducation nouvelle (1923). Freinet a créé en 1940 une école privée à Vence, dans laquelle développe sa pensée pédagogique, mort à Cannes en 1966, (Meirieu, 2001). en laissant derrière lui quelques ouvrages : L'expérience tâtonnée (1948), La méthode naturelle (1975), Naissance d'une pédagogie populaire (1965).

Les courants pédagogiques de l'éducation nouvelle étaient une source d'inspiration pour Freinet, qui lui sont d'une grande portée puisque ces derniers sont dans une vision critique par rapport à l'ordre éducatif existant auparavant. Il s'inspire des principes de l'éducation nouvelle par rapport à ses multiples écoles qui la compose, ainsi dans la diversité de ses inspirations (l'inspiration «romantique» qui veut miser sur la spontanéité créatrice de l'enfant; l'inspiration dans l'ordre de «l'ingénierie» des tenants de l'organisation rationnelle de l'enseignement ; et l'inspiration de la « critique politique radicale » venue des militants syndicalistes révolutionnaires» (Freinet, 1997).

La pédagogie Freinet s'est élaborée pendant les années 1920 et 1930, dans une France encore massivement rurale, et à un moment où l'école élémentaire constituait le seul horizon scolaire de la plupart des enfants. Et elle a été construite par un réseau d'instituteurs attachés à des utopies sociales d'inspiration socialiste, qui sont aujourd'hui laminées (Meirieu, 2001). Il ne serait donc pas invraisemblable de penser que cette pédagogie est obsolète. D'autant plus que la légitimité des approches pédagogiques est mise à rude épreuve dans les institutions scolaires, où elles sont en concurrence avec les apports des didactiques, des technologies éducatives d'information et de communication, avec les apports des sciences de l'éducation, ainsi qu'avec ceux de sciences biologiques et de sciences humaines qui se donnent comme des savoirs avérés sur l'humain (la psychologie cognitive et les neurosciences et, plus anciennement, des approches comme celles de la psychanalyse ou de la psychosociologie).

Freinet a suscité un mouvement important et durable chez les instituteurs et professeurs des écoles ; il a permis par le biais précisément des techniques, de faire avancer la pratique des pédagogies actives. Le « système Freinet » met en œuvre un ensemble coordonné de moyens pour obtenir le résultat escompté ; il est l'un des initiateurs des approches systémiques en éducation (Meirieu, 2001). Enfin l'originalité de la pédagogie Freinet, c'est qu'elle est l'œuvre de ce que l'on appellerait aujourd'hui des acteurs de terrain, dès ses premières années, elle a été portée et impulsée par un réseau coopératif d'éducateurs. Et que ce réseau s'est renouvelé au fil des générations.

« Une des graves erreurs des parents et des éducateurs est de supposer encore que l'éducation formelle, verbale, peut avoir quelque action sur la formation de la personne... Tout cela est, pratiquement, d'une portée illusoire ». (Freinet, 1994).

## **7. Piaget (1896-1980)**

Jean Piaget, né à Neuchâtel (Suisse) en 1896, issu d'une famille intellectuelle. Son père (Arthur) est titulaire d'une chaire de langue et de littérature romanes en 1894 à l'Académie de Neuchâtel (future université). Jean s'installe en 1921 à Genève, ville où se déroulera la plus grande partie de sa carrière universitaire, notamment en psychologie. En 1925 il donne des enseignements de psychologie, de philosophie des sciences et de sociologie, tout en poursuivant à Genève son enseignement et ses recherches de psychologie de l'enfant, et devient directeur du Bureau International de l'Education en 1929. En 1936 il enseigne la psychologie expérimentale dans plusieurs universités (Neuchâtel, Lausanne, Genève et la Sorbonne), mort en 1980 (Dolle, 1999). Jean Piaget est considéré comme l'un des plus grands psychologues du développement cognitif du XXe siècle ; *Psychologie et Pédagogie* (1969), *Où va l'éducation?* (1972), *Réussir et comprendre* (1974)...etc.

L'œuvre de Piaget est immense ; l'influence qu'il a eue, et qu'il a toujours, dans le domaine de la psychologie et de l'éducation est à la hauteur de cette immensité : 523 articles et 53 ouvrages (Dolle, 1999). Les questions pédagogiques occupent une place relativement marginale : deux ouvrages de sa plume seulement sont consacrés explicitement à l'éducation (*Psychologie et pédagogie* et *Où va l'éducation?*). En outre, lui-même refusait catégoriquement de se laisser définir comme pédagogue: « Écoutez ! Je n'ai pas d'opinion en pédagogie ». Cette simplicité pourrait laisser croire que Piaget s'est peu penché dans son propre travail sur les questions d'éducation, or en réalité, il a écrit sur l'éducation, et le parcours de vie de Piaget témoigne d'un engagement personnel dans l'éducation.

La théorie de l'intelligence proposée par Piaget comporte deux dimensions fondamentales. « Dans sa dimension structurelle, elle offre une description extrêmement minutieuse des différents stades du développement cognitif chez l'enfant et l'adolescent, dans l'ordre : le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans), celui des opérations concrètes (intelligence préopératoire et des opérations concrètes : de 2 à 11ans), et le stade de l'intelligence opératoire formelle (de 6-7 ans à 11-12 ans). Dans sa dimension fonctionnelle, elle propose un mécanisme permettant d'expliquer le passage progressif d'un stade à l'autre (Piaget, 1969): le fameux processus assimilation/accommodation/équilibre. Cette théorie a incontestablement apporté un socle théorique et scientifique au mouvement de l'Éducation nouvelle, qui a connu son essor dès le début du XXe siècle (les innovateurs).

Piaget insiste sur la nécessité d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques aux caractéristiques propres de l'enfant, en fonction de son niveau réel de développement cognitif et, d'autre part, l'exigence de fonder la construction des curricula scolaires et des séquences pédagogiques sur le principe d'une progression du concret vers l'abstrait dans l'appréhension des contenus d'apprentissage (Dolle, 1999).

« Le problème de l'éducation m'intéresse vivement, car j'ai l'impression qu'il y a énormément à réformer et à transformer, mais je pense que le rôle du psychologue est avant tout de donner les faits que peut utiliser le pédagogue et non pas de se mettre à sa place pour lui donner des conseils ». *Piaget*.

## Chapitre V

### Les domaines et les principales orientations des sciences de l'éducation

#### Cours n° 17 : Education comparée

1. Définitions
2. Origines et évolution de la discipline
3. Méthodologie de l'éducation comparée

#### Cours n° 18 : Ecole et socialisation

1. La perspective fonctionnaliste classique
2. La perspective de la « Reproduction »
3. La perspective des inégalités scolaires

#### Cours n° 19 : La didactique et ses concepts

1. Définitions
2. Contexte d'émergence
3. Les concepts de la didactique
4. Les didactiques : aspects et caractéristiques

#### Cours n° 20 : Le numérique en éducation

1. Education à l'ère du numérique
2. Le numérique à l'école
3. Le numérique, l'enseignement et l'apprentissage en ligne à l'ère du Covid-19
4. Limites et difficultés de l'apprentissage en ligne en Algérie

#### Cours n° 21 : L'individu, la famille et la société

1. L'individu et la famille
2. L'individu et la société

**Cours n°17 : Education comparée**

**1. Définitions**

« L'éducation comparée est une composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; qui étudie non seulement les faits éducatifs ; dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique et culturel, mais aussi en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents; afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables; dans le but d'améliorer l'éducation » (Van Daele, 1993).

Ou encore, « ... l'expression éducation comparée désigne d'abord, sur le plan Universitaire, une des disciplines qui composent l'ensemble des sciences de l'éducation , ayant pour objet d'étudier les questions relatives à l'éducation sous l'angle des comparaisons internationales; cette expression désigne ensuite les échanges internationaux de personnes, de modèles et de techniques en matière d'éducation ; elle désigne aussi les comparaisons internationales comme élément des politiques nationales et les réformes éducatives » (Debeauvais, 2010).

L'éducation comparée est considérée aujourd'hui dans de nombreux pays comme une composante des sciences de l'éducation, qui permet d'acquérir des connaissances de base sur les systèmes éducatifs dans une perspective comparée tout en se référant au contexte historique, culturel et socioéconomique de chaque pays. L'éducation comparée se préoccupe d'abord de rassembler toutes les informations sur les systèmes éducatifs, ensuite, elle essaie d'expliquer le mode de fonctionnement, en analysant les données rassemblées, tout en faisant appel à des compétences diverses qui ne sont pas forcément en domaine de l'éducation.

**2. Origines et évolution de la discipline**

C'est en 1817, que l'expression « éducation comparée » apparaît pour la première fois, dans l'œuvre de Marc-Antoine Jullien « *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation comparée* » (Porcher, & Faro-Hanoun, 2003). Il a été présenté comme le «père fondateur» de l'éducation comparée par des comparatistes postérieurs. Cependant, ce représentant de la dernière génération des Lumières, à la fois très proche de Cuvier et collaborateur de Geoffroy Saint Hilaire, ne fait que transposer les idées en vogue sur les avantages de la démarche comparative des sciences naturelles vers le champ de l'éducation.

L'auteur proposait de rassembler toutes les informations au sujet de l'éducation et de l'enseignement en provenance de tous les pays, de comparer les données recueillies et de diffuser les résultats des travaux. Cependant, les idées clés sous-jacentes à ce projet, avaient pour but rien moins que de reformuler selon le modèle d'une science « positive » des doctrines sur l'éducation restées jusque-là purement spéculatives, et de développer la théorisation pédagogique sur la base de recherches conduites de manière « méthodique » (Porcher, & Faro-Hanoun, 2003). En d'autres termes, l'intention visait à transformer, par l'investigation empirico-comparative, la pédagogie, champ de connaissances hétérogènes, en une « science de l'éducation», conçue comme une discipline spécifique et de plus en plus autonome. L'originalité du texte de Jullien de 1817, le premier en français à utiliser le terme de *science de*

## ***Chapitre V: Les domaines et les principales orientations des sciences de l'éducation***

---

*l'éducation*, réside, par conséquent, dans le fait d'être un manifeste fondateur non seulement du *comparatisme* éducatif, mais aussi des *sciences de l'éducation* en tant que telles. Ainsi donc, le programme ambitieux tendant à constituer une science comparative de l'éducation débouchait sur trois séries de problèmes (Gruzinski, 1999) :

- la théorisation scientifique du champ de l'éducation poursuivie en interaction méthodique avec la recherche comparative ;
- l'explication, fondée sur des théories adéquates, de la diversité socioculturelle des phénomènes éducatifs et de leurs effets ;
- la mise à disposition de savoirs pertinents pour la praxis pédagogique, voire la politique éducative.

En 1885, Franz Kemei, est le pionnier de cette discipline après la création du Bureau International de l'Éducation à Genève. C'est au début du XX siècle, que l'éducation comparée commence à faire l'objet d'un enseignement systématique dans les universités. Parmi les grandes figures majeures qui font apparaître les démarches de la discipline, on peut citer : Kandel, Schneider et Hilker. A partir des années 50, cette discipline a bénéficié des progrès méthodologiques et techniques de la statistique, de l'analyse sociologique et historique, de la transmission des informations, l'éducation comparée connaîtra des développements qui la font considérer à présent comme une discipline majeure (Badie, 1992).

A cette époque, les représentants de cette discipline ont cherché à régler le problème méthodologique de la mise en connexion d'une empirie interculturelle et de la théorisation en sciences de l'éducation moyennant le recours à des formes de pensée spécifiquement pédagogiques, allant même jusqu'à mettre en question son importance en tant que telle (Badie, 1992). Cette solution a été, pour l'essentiel, celle de la première génération des universitaires qui avaient introduit l'éducation comparée dans les institutions d'enseignement supérieur, et qui avaient développé leurs positions libérales et avancées ainsi que leurs modèles philosophiques et idiographiques dans un contexte intellectuel où s'entrecroisaient – transmis, entre autres, par des émigrants – le pragmatisme américain et l'historicisme européen.

Soit les spécialistes en éducation comparée ont aligné leurs procédés sur l'état des sciences sociales expérimentales et ont transféré dans leur propre champ les modèles d'interaction méthodique entre la théorisation et la recherche empirique qui y ont été développés (Epstein, 1983). Sur cette base, ils se sont efforcés d'aborder le problème de la pertinence pour la praxis moyennant la reformulation, suggérée par l'épistémologie néopositiviste, d'énoncés de caractère explicatif en énoncés de caractère technologique. C'est dans cette voie que se sont engagés les courants scientistes ou néopositivistes tels qu'ils ont été définis d'abord aux États-Unis, à partir des années 1960, et dont l'impact sur la recherche en éducation comparée s'est vu constamment renouvelé par l'exemple de chercheurs affiliés aux sciences sociales.

La première de ces deux orientations majeures est définie, par certains de ses protagonistes, c'est le cas, par exemple, de Friedrich Schneider qui s'efforce d'aligner le nouveau champ

d'étude, conçu dans les termes de « pédagogie internationale », sur le modèle de la *comparative education* nord-américaine institutionnalisée, dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, à l'université de Columbia (Schriewer, 1992). Ce qui fait l'attrait de l'approche pragmatiste et réformatrice de ce modèle, ce sont sa préoccupation pour les problèmes pratiques, sa saturation empirique fondée sur des travaux de terrain, une relativisation insouciant de la méthode comparative et son orientation résolument internationale cherchant à saisir « les grands problèmes éducatifs du monde contemporain ».

Au niveau des procédés méthodiques également, Schneider privilégie les opérations de « considération transnationale », définies comme opérations synthétisantes destinées à faire ressortir les problèmes, les idées et les courants pédagogiques communs au niveau international, tandis que la « méthode comparative » proprement dite est reléguée, en tant que voie d'accès à la connaissance de lois pédagogiques générales, dans une science comparative générale de l'éducation» (Schriewer, 1997).

C'est pour cette raison que la science comparative de l'éducation constitue une des approches de base de toute science de l'éducation, complémentaire, sous cet aspect, des approches *théorique* et *historique*. À l'opposé, l'approche quasi expérimentale de la recherche comparée en éducation, fortement marquée par les modèles théoriques et méthodologiques en usage dans les sciences sociales, s'est attaquée de façon convaincante à la double problématique de l'interconnexion : celle destinée à méthodiquement exploiter des données empiriques relevant d'autres espaces (nationaux, sociétaux ou culturels) à des fins théoriques d'une part, et celle assurant la transformation de savoirs théoriques en savoirs pertinents pour l'intervention pratique ou la politique éducative de l'autre (Schriewer, 2000). Aujourd'hui, avec le développement de la discipline, il existe un réseau de recherche institutionnalisé au niveau mondial, qui organise des congrès et publie des revues spécialisées.

### **3. Méthodologie de l'éducation comparée**

Il faut rappeler que c'est Durkheim (*Les Règles de la méthode sociologique*) qui a fait entrer en jeu la logique de l'analyse expérimentale venant des sciences de la nature pour rattacher, au moyen des procédés d'inférence propres à cette logique, le perspectivisme socioculturel formulé à la charnière des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, à la « méthode » comparative proprement dite, résultat de la transformation de la pensée relationnelle caractéristique de toute comparaison en des opérations plus abstraites et plus sophistiquées de mises en relation de relations (Popper, 1973). Pour ce faire, Durkheim a recours à la logique de l'induction scientifique élaborée par John Stuart Mill et à la logique de l'expérience dans les sciences de la nature mise en évidence par Claude Bernard.

Au premier, il emprunte les méthodes du raisonnement inductif – les règles de la différence, de la concordance et des variations concomitantes – qui ont été intégrées dans des programmes méthodologiques ultérieurs avec des pondérations variables. Du second, Durkheim ne retient pas seulement l'approche épistémologique d'une science hypothético expérimentale de la vie ; en même temps qu'il fait passer cette approche de la nature animée à la vie sociale, c'est-à-dire de la physiologie à la sociologie (Popper, 1973), il transpose aussi, par un mouvement

analogique, l'expérimentation des sciences de la nature en l'unique forme de substitution de toute évidence appropriée au domaine de la recherche macro sociale, à savoir la méthode comparative.

Ce processus de transposition, poursuivi par la suite dans nombre de programmes méthodologiques scientifiques plus sophistiqués, a fait de la comparaison plus et autre chose qu'une méthode au sens d'une technique d'enquête ou de collecte de données particulière. Il s'agit plutôt d'une démarche de recherche caractéristique qui a surgi de la combinaison de trois composantes : une perspective « contextualisante » à partir de laquelle se constituent les objets de la recherche comparative, une technique élaborée de mise en relation de relations et une démarche d'analyse calquée sur celle de l'expérimentation (Przeworski, & Teune, 1970). C'est dans ce sens que la «raison d'être» de la méthodologie de l'éducation comparée consisterait à convertir, aussi systématiquement que possible, les savoirs disponibles dans différents champs disciplinaires (sociologie, science politique, sciences de l'éducation, l'ethnologie et psychologie).

Cependant, la complexité des relations causales n'est pas le seul phénomène qui s'oppose aux attentes d'explication et aux ambitions théoriques d'une science comparative de l'éducation. Celle-ci, tout comme les sciences sociales en général, se trouve confrontée à des défis d'une plus grande ampleur encore en considération du fait que, de toute évidence, les contextes nationaux ou culturels traditionnels sont de plus en plus éclipsés par des structures d'interaction et de coopération transnationales ainsi que, dans leur prolongement, par des interdépendances tendant à créer une société mondiale (Popper, 1973).

En termes de procédures méthodologiques, l'apport de l'éducation comparée est à la fois informatif et pratique. Dans un premier temps, elle permet une approche cognitive des grandes questions qui relèvent de l'éducation et aboutit à la connaissance des causes. Elle ouvre ensuite la voie à l'aspect pratique à travers l'observation (Porcher, & Faro-Hanoun, 2003). Cette approche est elle-même marquée par deux grandes voies méthodologiques : la voie quantitative et la voie qualitative.

La première s'applique sur des grands nombres de cas et fait usage d'outils mathématiques et statistiques. La seconde vise à la compréhension exhaustive d'un nombre restreint de cas, chaque paramètre constitutif étant étudié dans tous ses détails. Grâce à la combinaison entre les deux méthodes, l'éducation comparée aboutit à de meilleures compréhensions des problèmes, ce qui l'autorise à proposer des politiques et des stratégies concrètes en vue de valoriser l'éducation à l'échelle locale, internationale ou mondiale.

**Cours n°18 : Ecole et socialisation**

*Préambule :*

La socialisation est « le processus par lequel les individus apprennent les règles de vie de la société à laquelle ils appartiennent, comme la culture des valeurs, des normes, ou des sanctions, du groupe ou de la société » (Riutort, 2013). Cette socialisation se fait à travers différentes instances de socialisation comme la famille et l'école. Dans une conception traditionnelle, c'est par le processus de socialisation que l'école et la famille permettent, par leur action complémentaire, l'intégration des élèves dans la société, leur fait assimiler les valeurs, les grands principes, ainsi que les normes de comportement socialement acceptées.

Les sciences de l'éducation ou encore la sociologie n'ont pas cessé de préciser cette conception, en insistant sur les différences de socialisation, en fonction des origines familiales des élèves et des logiques de sélection scolaire traversant l'école; et en considérant l'école comme un lieu complexe de socialisation où les élèves participent plus ou moins, selon le contexte, en tant qu'acteurs, à la construction des situations scolaires et sociales, c'est-à-dire à leur négociation, à leur définition, dans certains cas à leur transformation. On distingue souvent entre la socialisation primaire, dite socialisation de l'enfant, et la socialisation secondaire, qui est un processus d'apprentissage des individus tout au long de leur vie (Riutort, 2013). L'école possède-t-elle un rôle efficace dans la socialisation ?

L'école est avant tout une instance qui est sollicitée pour faciliter et améliorer l'intégration des enfants au sein d'une société. Quand les enfants vont à l'école, il y a en quelques sortes des attentes de la part des parents. En effet les attentes que les parents demandent à l'école sont de favoriser la compétitivité entre les enfants ainsi que l'insertion professionnelle pour leur vie future. En priorité, l'école doit s'occuper donc de l'instruction des enfants, son rôle principal est d'apporter à chaque élève ou enfant une culture générale dans plusieurs domaines. En effet elle est devenue obligatoire et primordiale pour tout enfant qui aspire à la réussite. C'est une condition nécessaire de l'insertion professionnelle et donc forcément de l'intégration sociale (Durkheim, 1989). D'après ce rôle qu'on vient de montrer, il est important dans ce contexte d'évoquer les principales problématiques de la socialisation scolaire. De ce fait, le choix s'est porté sur trois courants, qui ont analysé le rôle de l'école en tant qu'institution éducative.

**1. La perspective fonctionnaliste classique**

On considère généralement que Durkheim est le fondateur de la conception fonctionnaliste classique de l'éducation parce qu'il affirmait que l'école a pour finalité de produire des individus socialisés, à travers une « éducation morale » visant à former des acteurs adaptés à des conditions sociales données, et des individus autonomes, des citoyens capables de s'élever vers la culture de la « grande société ». En fait, cette sociologie participait de la construction d'une école de la république chargée d'assurer la formation d'une conscience nationale, d'une participation démocratique et d'une morale universelle et laïque ; elle devait se mettre au service de la raison et de l'intégration des individus dans la société (Dubet, 2002).

L'ampleur des tâches attribuées à l'école a fait de celle-ci une organisation centrale chargée d'instituer la nouvelle société qui s'est formée au XIX<sup>e</sup> siècle. Durkheim attribut à l'école un rôle décisif dans l'édification de la société. Elle doit assurer l'unité culturelle de la nation, au-delà des différences sociales et régionales, à l'aide d'une culture conçue comme objective et universelle (Dubet, 2002). Pour Durkheim, l'école a une fonction très noble « la fonction de socialisation », il s'agit de préparer les individus à vivre en société. Par ailleurs, la socialisation scolaire est avant tout une éducation morale, les trois principes que Durkheim exprime dans *L'éducation morale* (1992) sont emblématiques de ces positions. « L'esprit de discipline », « l'attachement aux groupes » et « l'autonomie de la volonté » (Cardi, 2007) indiquent assez clairement ce que Durkheim souhaitait pour l'école, mais aussi les effets sociaux qu'il en escomptait.

Pour le premier principe « esprit de discipline », il affirme la nécessité de fixer des normes de conduite et de les faire respecter par les moyens spécifiques de l'école. Mais cette imposition, qui est le premier degré de la morale pédagogique, tourne le dos à tout recours à la violence physique : Durkheim est en effet totalement opposé à l'utilisation des châtiments corporels. La morale durkheimienne est hominisante, et non répressive. Toute discipline, pour lui, signifie la conquête d'une liberté. C'est au sentiment de la liberté qu'il prépare, en plaçant cet « esprit de discipline », bien au-delà de la contrainte par violence, à l'origine de la morale scolaire.

Le second principe, celui de « l'attachement au groupe », plonge profondément à la fois dans la vie sociale à l'école et dans la sociologie durkheimienne de l'éducation. Il désigne l'ensemble des interactions existant dans cette « petite société » qu'est la classe et fixe pour objectif la naissance d'une micro-conscience collective, patiemment élaborée grâce à l'action socialisatrice du maître. C'est dans ces interactions quotidiennes que les enfants apprennent peu à peu à vivre ensemble et qu'ils éprouvent non seulement le plaisir de la vie collective, mais encore l'efficacité et la force qu'elle procure.

Enfin, le troisième principe « L'autonomie de la volonté », constitue en quelque sorte le couronnement ou l'aboutissement de l'action pédagogique puisqu'il signifie l'épanouissement de l'action socialisatrice de l'école, au moment où l'élève possède la capacité de juger de sa propre éducation, de la justesse des principes qui ont présidé à cette éducation et de s'en faire à son tour à la fois le penseur, le défenseur et le propagandiste. C'est dire l'importance de ce principe puisqu'il se trouve au cœur même du processus de la reproduction des conditions d'existence de la société. Mais il ne vise pas une simple reproduction à l'identique, puisque, pour Durkheim, les principes et les normes d'éducation n'appartiennent pas à un groupe social (ou religieux) ou à un autre, mais à une collectivité dirigée par l'État, « organe de la pensée sociale » (Cardi, 2007).

## **2. La perspective de la « Reproduction »**

La théorie de la socialisation scolaire de *Pierre Bourdieu* et de *Jean-Claude Passeron* (1970), illustre cette perspective. Si l'école joue un rôle majeur dans le fonctionnement de la société (l'école libératrice), la théorie de la socialisation scolaire de *Bourdieu* s'appuie sur celui de

l'école reproductrice des hiérarchies sociales. Pour eux, la société est un ensemble de structures de pouvoir qui impriment, notamment grâce à l'école, leur marque sur l'individu (Jourdain, & Naulin, 2011). Dans cette perspective, la culture scolaire qui fonde la socialisation est loin d'être universelle et objective, elle est au contraire très proche de la culture familiale des élèves socialement favorisés. Les analyses de Bourdieu montrent l'existence d'un processus arbitraire de sélection sociale, opérant à l'aide d'une culture de classe dominante. L'école ne fait en quelque sorte que reconnaître les siens, c'est-à-dire ceux qui sont déjà au préalable socialement destinés à être reconnus par elle, identifiés par leur habitus de classe.

Selon Bourdieu et Passeron, l'école reproduit non seulement les inégalités sociales mais elle les justifie également par des propos méritocratiques qui mettent en avant le principe du «pouvoir au méritant» (Jourdain, & Naulin, 2011), c'est-à-dire que si l'élève travaille bien, il va réussir, tandis que s'il ne s'investit pas assez, il va échouer. Etant donné que les élèves ne sont pas tous égaux, ils reçoivent un héritage différent, Bourdieu insiste sur le fait que l'origine sociale a une grande influence dans la réussite scolaire. Les élèves qui sont issus des classes sociales considérées comme inférieures sont les perdants du système. L'avantage culturel ou le capital culturel des classes les plus favorisées, c'est-à-dire leur savoir et objet culturel comme par exemple, leur compétence de compréhension et d'appréciation des œuvres littéraires, favorisent l'accès à la culture de par leur proximité à celle de l'école.

Que ce soit du point de vue de la culture scolaire ou de la culture des classes favorisées, ils apprécient les mêmes œuvres littéraires et plus ou moins les mêmes ressources culturelles. Au contraire, les classes sociales les plus défavorisées ne reçoivent pas les compétences culturelles qui sont mises en avant par l'école (Felouzis, 2014). Il y a une plus grande distance qui se crée entre les deux cultures. Donc, les élèves n'ont pas les mêmes ressources à disposition pour comprendre la culture de l'école. Les élèves des familles populaires doivent fournir un effort dans le but de réduire la distance entre leur culture propre et la culture scolaire qui sont plus ou moins éloignées l'une de l'autre. Bourdieu et Passeron ajoutent un élément supplémentaire «Le capital culturel», qui comprend les éléments ; classe sociale, origine ethnique, statut socio-économique... (Felouzis, 2014), c'est-à-dire que ce sont les différents facteurs culturels que chaque individu possède qui vont dicter son capital culturel qui va influencer son parcours scolaire et sa future position sociale.

Un autre processus qui influence le parcours scolaire des élèves en fonction de leur origine sociale est celui de «l'auto-élimination» (Jourdain, & Naulin, 2011). Ce phénomène touche surtout les familles des classes populaires du fait qu'elles anticipent que leurs chances de réussites scolaires sont inférieures à celles des classes privilégiées et du fait que leur habitus de classe tend à ce qu'elles agissent ainsi. Selon Bourdieu et Passeron, les inégalités qui résultent de ces différentes classes et de leurs réussites scolaires sont en fait principalement dues à ce phénomène d'auto-élimination (Jourdain, & Naulin, 2011).

Comme nous l'avons vu donc précédemment, Bourdieu et Passeron (1970) ou encore Felouzis (2014) affirment que l'école reproduit les inégalités sociales. Cet élément n'est plus à prouver dans le domaine de la recherche scientifique. Cependant, l'école prône sous le discours méritocratique qu'il y a une égalité des chances pour tous les élèves au niveau de la réussite

scolaire. Il est vrai que l'école met tous les élèves sur le même pied d'égalité, mais le problème est que tous les enfants ne sont pas égaux de par leurs capitaux (Duru-Bellat, 2002). Elle ne fait que renforcer cette différence créée par les classes sociales. Les divergences amenées par le statut social des parents de l'enfant constituent les mêmes que celles qui existent au niveau scolaire donc le classement social se transforme en un classement scolaire.

Par ailleurs, « l'idéologie du don », c'est-à-dire que l'élève possède naturellement de bonnes capacités scolaires permet également de justifier ces inégalités scolaires. L'école remarque bien les différences entre les élèves et ces prédispositions naturelles que certains mettent en valeur dans leur parcours scolaire. En les voyants sous la forme de don envers les apprentissages, cela permet de les justifier. En lien avec un discours méritocratique, l'école assure une égalité des chances illusoire qui ferme les yeux sur les vraies raisons de ces inégalités scolaires résultant des inégalités sociales (Duru-Bellat, 2002). L'enfant arrive à l'école avec une position sociale qu'il n'a pas choisie (non-légitime). L'école lui donne également un statut scolaire qui est mérité selon les titres scolaires qu'il a obtenu de par le travail qu'il aurait effectué, lui-même influencé par le statut social de ses parents. Tout ceci semble justifier et découle des efforts personnels fournis par l'élève en omettant le fait qu'il est pris dès le début de sa scolarité dans un processus d'évaluation qui est influencé par son origine sociale.

### **3. La perspective des inégalités scolaires**

D'après François Dubet, sociologue français de l'éducation ; « Quand on aborde les inégalités scolaires, il faut toujours savoir de quoi l'on parle. La première inégalité est celle de l'accès à l'école. Il faut se rappeler qu'il y a un grand nombre de pays où l'inégalité fondamentale oppose ceux qui vont à l'école et ceux qui n'y vont pas. La seconde conception de l'inégalité concerne les résultats. Au fond, une école juste serait une école qui n'exacerbe pas les écarts entre les meilleurs et les moins bons des élèves. La troisième définition des inégalités est celle à laquelle tout le monde pense, dans les pays développés, c'est plutôt l'inégalité des chances. L'idéal de justice serait que les inégalités sociales entre familles n'affectent pas la performance scolaire » (Dubet, 2002).

Dès les années 1960, la sociologie de l'éducation s'est consacrée à l'étude et à l'explication de la distance et des tensions qu'il pouvait y avoir entre le modèle d'école que Durkheim souhaitait et la réalité des pratiques et du fonctionnement de l'école après Durkheim. C'est pour cette raison que la question des inégalités scolaire est devenue centrale. Pourquoi observe-t-on partout que les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées obtiennent, en moyenne, de moins bons résultats que leurs camarades venant des groupes les plus défavorisés ?

Cette question a fait réfléchir plusieurs chercheurs, puisque cela est contradictoire avec le principe d'égalité des chances scolaires, promu avec la massification scolaire. Ces inégalités scolaires sont provoquées par les inégalités sociales, on a vu précédemment que la théorie de la reproduction de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron a joué un rôle décisif en expliquant que les performances et les parcours scolaires des élèves étaient déterminés par les ressources culturelles que possède des diverses classes sociales.

La même théorie a montré également que « si les inégalités sociales persistent à l'école, ce n'est pas seulement parce que les élèves sont socialement inégaux, c'est aussi parce que l'école aurait pour fonction latente de reproduire ces inégalités » (Bourdieu, & Passeron, 1970). Raymond Boudon de son côté a proposé une autre explication des inégalités scolaires en insistant sur le rôle des anticipations stratégiques des acteurs et sur les utilités qu'ils attendent de la formation scolaire. Tous les groupes n'ont pas les mêmes intérêts scolaires (Boudon, 1973), ce qui fait encourager les inégalités scolaires.

Récemment, Marie Duru-Bellat a montré que les deux explications pouvaient largement être combinées et que les choix stratégiques des individus, les déterminismes culturels et les processus scolaires eux-mêmes contribuaient au maintien des inégalités scolaires. Il apparaît aussi que des établissements socialement identiques n'ont pas nécessairement la même « efficacité », ils ne sélectionnent et n'orientent pas les élèves de la même manière, donc ils creusent les écarts (Duru-Bellat, 2002).

Certes, la massification scolaire a entraîné une certaine démocratisation, cependant, elle est aussi très fortement ségrégative quand on considère les écarts entre les filières et les types de diplômes. Les formations et les diplômes sont fortement hiérarchisés en fonction de leur valeur et des publics scolaires, il arrive même que les écarts se creusent entre le sommet et le bas de la hiérarchie scolaire et même entre les établissements (Merle, 2002). Le thème des inégalité scolaire est donc largement débordé par l'étude de tout un ensemble de difficultés qui mettent en cause la stabilité même des relations pédagogiques en plongeant l'école dans un sentiment de crise endémique, dans un malaise dont témoignent de multiples essais.

Dans un entretien accordé à « Melting book », en 2016, *François Dubet*, pense que ces inégalités ne font que refléter la société française telle qu'elle est avec une élite très centralisée. En France comme partout dans le monde, les inégalités sociaux-culturelles entre les familles jouent un rôle très important sur les inégalités scolaires. « Je pense que la France est déchirée entre une logique d'égalité scolaire et un modèle très centré sur la sélection des élites...Ce n'est pas que l'école française produise des élites, tous les systèmes en font. Mais en France, elles déterminent le fonctionnement du système ».

Lutter contre les inégalités scolaires revient avant tout à combattre les inégalités sociales, car le problème dépasse le simple cadre de l'école. En moyenne, les élèves issus de l'immigration à titre d'exemple ont de moins bons résultats, mais cela n'empêche pas qu'il y a de très bons élèves parmi eux et de très mauvais de classes moyennes. « Il faut bien comprendre que les inégalités scolaires sont défavorables à une partie de la population mais favorables à une autre part des Français ».

**Cours n°19 : La didactique et ses concepts**

**1. Définitions**

L'étymologie grecque de ce mot « Didaktikos » (propre à instruire) a donné lieu, à un certain nombre de définitions ou de compréhensions du signifié auquel renvoie ce signifiant. La « didactique » désigne «la partie de la pédagogie qui à pour objet l'enseignement », ou encore d'après le dictionnaire *Le Robert* elle indique «Théorie et la méthode de l'enseignement», en psychologie, la didactique veut dire « Science qui étudie les pratiques et les méthodes de la pédagogie » (Rey, 2005). Ces tentatives peuvent nous conduire à chercher d'avantage dans l'histoire de l'éducation ; *Comenius* qui, le premier l'avait utilisé dans son livre de 1649 (*La Grande Didactique*), pour en faire le synonyme de pédagogie.

En revanche, c'est dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation que l'on rencontre une définition plus explicite, plus développée de cette didactique. Elle est « Une discipline qui s'attache à l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances : élaboration des savoirs enseignés, situations d'enseignement, fonctionnement des connaissances de l'apprenant » (Champy, & Esteve, 1999). Il est possible de distinguer entre didactique générale, qui s'intéresse au problème de transmission/appropriation des savoirs en général, on parle globalement de cours magistraux, d'explications de textes, etc.

Et didactiques spéciales, qui prennent en compte la spécificité de tel ou tel savoir, c'est-à-dire son contenu, elles s'attachent à la méthode de transmission/appropriation des savoirs dans des disciplines particulières ou ciblées (Develay, 1992). Ainsi, la didactique peut être définie comme l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement relatifs à un domaine de connaissance particulier : d'une discipline (mathématique, français...etc) ou d'un métier (entraîneur). Elle s'appuie sur la pédagogie, la psychologie et bien entendu les corps de savoir dont l'apprentissage est visé (Plaisance, & Vergnaud, 2001).

**2. Contexte d'émergence**

Le développement de la recherche en didactique depuis une vingtaine d'années correspond à la conjonction de plusieurs raisons ; le besoin de former à un niveau de qualification de plus en plus élevé une proportion de plus en plus grande d'individus. Les didactiques des mathématiques, des sciences, des technologies se sont notamment développées à la faveur de la transformation scientifique et technique de nos sociétés. Une autre circonstance favorable au développement de la didactique a été la rencontre entre les préoccupations d'ordre psychologique et épistémologique qu'on pouvait tirer des ouvrages classiques de l'éducation. Tout en s'appuyant sur la psychologie, la pédagogie et l'épistémologie, la didactique a développé des concepts et des cadres théoriques qui lui sont propres.

Parmi ces concepts il faut citer en premier lieu ceux de situation didactique, de transposition et de contrat. Le concept de situation didactique a été développé par Brousseau (1998), il différencie les situations dont l'enjeu est l'action et la réussite, celles dont l'enjeu est la formulation non ambiguë d'un message ou d'une connaissance, celles dont l'enjeu est la validation d'un jugement ou d'un raisonnement (Brousseau, 1998). Son analyse a permis de

dégager certains principes de « l'ingénierie didactique », c'est-à-dire des techniques d'élaboration des situations de résolution de problème faisant appel aux autres domaines.

Le concept de transposition a été introduit par (Chevallard, 1985) pour traiter des transformations et déformations subies par le savoir savant lorsqu'il est introduit dans les programmes, les manuels et les pratiques des enseignants. Martinand montrait que les savoirs et savoir-faire servant de référence aux savoirs enseignés devaient être recherchés non seulement du côté du savoir savant, mais aussi du côté d'une diversité de pratiques sociales (Martinand, 1986). C'est le cas pour les enseignements et les apprentissages professionnels. Le concept de contrat didactique a été introduit par *Brousseau* pour désigner le système d'attentes réciproques du maître et des élèves à propos d'un domaine de connaissances donné (Brousseau, 1998). Le contrat est parfois rompu à l'issue d'une des parties, ou des deux.

La didactique de la biologie, de l'éducation physique et sportive, de l'histoire et de la géographie, des langues étrangères, du français...s'est beaucoup développée. Cet éclatement des didactiques est inévitable à partir du moment où les schèmes, les concepts et les systèmes conceptuels sont connus comme différents d'une discipline à l'autre, mais il faut en même temps admettre une théorie intégrative appelée par la suite « théorie des champs conceptuels».

### **3. Les concepts de la didactique :**

#### A- Champ disciplinaire

Une discipline d'enseignement en (E.P.S) par exemple se caractérise par plusieurs éléments : Objets (matériaux concrets comme le ballon) ; Tâches (buts à atteindre nécessitant l'appropriation de connaissances comme l'arbitrage); Connaissances déclaratives (principes abstraits, théories, notions et faits comme les règles du jeu pour la tâche d'arbitrer) ; Connaissances des procédures (procédures n'étant pas toujours verbalisables contrairement aux connaissances déclaratives, comme la capacité à siffler un ami pour la tâche d'arbitrer) ; Matrice disciplinaire (critère d'intelligibilité d'une discipline d'enseignement comme l'adaptabilité de l'élève face à des environnements diversifiés) (Develay, 1992).

#### B- Transposition didactique

La transposition didactique est le processus par lequel un savoir savant ou une pratique sociale de référence devient le contenu qui est l'objet de l'enseignement scolaire (Chevallard, 1985). En 1880, le citoyen de base était sensé savoir lire les lois, écrire des actes administratifs et calculer la superficie d'un champ. Les élèves donnent davantage de sens au savoir qu'on leur enseigne lorsque ce savoir a une utilité dans la société. Par savoir savant, entend les savoirs scientifiques à partir desquels les disciplines scolaires structurent leur programme (Chevallard, 1985). Le problème des enseignements basés sur les savoirs savants est que l'élève n'en voit pas l'utilité. Il y a des différences entre les savoirs savants et les savoirs assimilés. Les savoirs savants ont un lien avec les pratiques sociales de référence. Le travail du concepteur de programmes est de déterminer les savoirs à enseigner en fonction des savoirs savants et des pratiques sociales de référence

(Chevallard, 1985). Le travail de l'enseignant est d'obtenir les savoirs enseignés en fonction des savoirs à enseigner. Le travail de l'élève est d'obtenir des savoirs assimilés à partir des savoirs enseignés.

### C- Représentation

Il est rare d'assimiler spontanément de nouvelles connaissances. L'élève en a toujours une certaine représentation. Le terme de conception est équivalent au terme de représentation. La représentation est la manière dont un individu mobilise ses connaissances antérieures. Est certains obstacles à l'apprentissage s'expliquent par le fait que les représentations sont parfois erronées et résistent. Les représentations erronées ont une double origine: les idées préconçues et la façon d'enseigner. Des spécialistes de la didactique mathématique ont trouvé des représentations erronées (Champy, & Esteve, 1999). Lorsqu'un enseignant de mathématiques enseigne les décimaux, il s'appuie sur les nombres entiers en disant qu'ils sont déguisés, ce qui peut induire des erreurs. Comparer les nombres décimaux 4,125 et 4,5 peut engendrer l'erreur  $4,125 > 4,5$  car  $4125 > 45$ .

### D- Contrat didactique

« Le contrat didactique est l'ensemble des comportements qui sont attendus implicitement par l'élève à l'égard de l'enseignant et par l'enseignant à l'égard de l'élève » (Brousseau, 1998). En mathématiques, dans une enquête de 1980, on proposa à des élèves le problème suivant : sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres ; quel est l'âge du capitaine ? Sur 97 participants, 76 répondirent 36. Ils répondirent à la question en utilisant le même système de raisonnement qu'ils avaient l'habitude d'utiliser dans un énoncé classique.

## **4. Les didactiques : aspects et caractéristiques**

Il convient de marquer plus nettement certaines des caractéristiques et aspects de ce que les didacticiens appellent « les didactiques ». La première est qu'il s'agit bien de didactiques, au pluriel. Du côté des didacticiens-chercheurs, qu'ils se rattachent aux disciplines académiques ou aux sciences de l'éducation, presque tous s'accordent pour parler de didactiques de discipline, non de didactique au singulier (Vergnaud, 1994), ou même de didactique des disciplines (nom qu'a porté une unité de formation de l'université Paris-VII créée après 1970 et maintenant dispersée). On constate cependant des situations plus « mélangées », lorsque ces didacticiens s'occupent d'école primaire ou de formation professionnelle, avec des itinéraires personnels qui ne sont pas alors passés par la « discipline académique » correspondante. En même temps, les points de vue et les conceptions sur la nature de la « discipline didactique » pratiquée peuvent être très contrastés : science expérimentale ou technologie culturelle, empirisme ou théoricisme, ingénierie didactique ou action-recherche. (Vergniaud, 1994).

Ce pluralisme de fait des didactiques est renforcé et conceptualisé dans la réponse que les didacticiens ont toujours apportée à la question ancienne et récurrente de la part de non-didacticiens, en particulier en sciences de l'éducation : y a-t-il une didactique « générale »? Cette question est sans doute liée à la question : quelle place pour la « pédagogie »? (Develay, 1995). La réponse a toujours été qu'il y a des didactiques, en correspondance avec les

spécificités des contenus des diverses disciplines et matières éducatives. Il faut noter cependant que certains didacticiens posent parfois la question de l'existence même « du didactique », par rapport aux didactiques. De ce point de vue pourrait surgir à partir des didactiques une didactique générale; mais cette position est controversée.

La deuxième caractéristique est la polyvalence des didactiques par rapport à leurs propres champs d'intervention « Didactique » peut qualifier aussi bien des activités de formation (avec des modules « didactiques » en IUFM), que de recherche (Develay, 1995). C'est là qu'est né le sens actuel, en opposition à pédagogique et au sens ancien de didactique mettant l'accent sur les procédés indépendants des contenus, que d'inspection (les inspecteurs pédagogiques régionaux des diverses disciplines du second degré ont pu revendiquer une spécificité didactique beaucoup plus que pédagogique), que d'enseignement scolaire, voire de formation ou d'éducation hors écoles.

En commun, les acteurs de ces différentes activités peuvent revendiquer une même posture de « responsabilité » par rapport aux contenus enseignés : une telle posture requiert une maîtrise d'une discipline qui permet la compétence éducative (sans d'ailleurs l'assurer), une vigilance pour la pertinence ou l'authenticité de ses contenus, une capacité de leur conférer un sens et de les retravailler au besoin, dans une construction continuée. Au-delà, des orientations opposées différencient ces acteurs : orientation normative (en particulier pour les inspecteurs), orientation « pragmatique » (pour les enseignants), orientation « critique et prospective » des innovateurs (Raisky, & Caillot, 1996). Les formateurs didacticiens doivent combiner tour à tour ces trois orientations ; les chercheurs se positionnent avant tout selon la troisième (production de données objectives et interprétées, exploration de possibles évalués).

La troisième caractéristique des didactiques est leur double régime d'existence, la production de connaissance d'une part et l'expertise de l'autre. Le développement des recherches didactiques, la publication d'emplois de didacticiens, ne sont jamais d'origine entièrement endogène. Les enjeux sociaux et conjoncturels de l'enseignement préfigurent largement les thèmes (échecs dans différents apprentissages, besoins de compétences et d'attitudes nouvelles) (Raisky, & Caillot, 1996). Il est alors difficile de penser les didactiques comme des champs de pures recherches de connaissance. Quand à l'expertise, elle est souvent présente, sous la forme d'une requête immédiate de « meilleure pratique » ou de « bon dispositif », comme si bonnes pratiques et bons dispositifs détiennent en eux-mêmes la garantie de leur succès, alors que c'est leur mise en œuvre qui conduit selon les conditions au succès ou à l'échec (Raisky, & Caillot, 1996) ; la question de l'expertise est à la fois vitale et difficile pour les didacticiens, c'est pourquoi elle doit être pensée sur le long terme, (enseignement, innovation, formation, administration).

**Cours n°20 : Le numérique en éducation**

**1. Education à l'ère du numérique**

Le monde vit actuellement des mutations rapides où le numérique fait chaque jour davantage partie de nos vies, a une influence considérable sur l'évolution de l'ensemble des sociétés et affecte de façon significative toutes leurs dimensions économiques, sociales ou culturelles. Et l'éducation, de la petite enfance à l'université, ne fait résolument pas exception, presque impossible d'ignorer les nouvelles exigences en matière d'information numérique. Dans un monde où les jeunes sont captivés par le numérique, les enseignants et les formateurs ne semblent avoir d'autre option que de réserver une place de choix au numérique dans le cadre de leur travail avec les apprenants, et ce, afin de leur permettre de développer les diverses dimensions que comporte la compétence numérique (Karsenti & al, 2018).

La compétence numérique comporte plusieurs dimensions qui dépassent largement la traditionnelle définition liée à la maîtrise d'outils ; c'est le fait d'agir en citoyen éthique, à l'ère du numérique. Il s'agit d'ailleurs d'une dimension centrale du travail de synthèse que (Thierry Karsenti et Simon Parent), ont souligné l'importance, à la fois pour les enseignants et les apprenants, d'apprendre à agir de manière éthique et responsable en considérant la diversité sociale, culturelle et philosophique des parties prenantes de la société numérique, (Karsenti, 2019). ainsi que du contexte social, économique, environnemental ou professionnel dans lequel se déroulent leurs interactions.

Les mêmes auteurs ont souligné également l'importance d'être conscients, et cela vaut aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, de l'effet de leur usage du numérique sur leur bien-être physique et psychologique et sur celui des autres. En effet, il faut comprendre les enjeux liés à la marchandisation des renseignements personnels, à l'influence de la publicité numérique et à la perception de la crédibilité des sites Web (Karsenti, 2019). Cependant, il est impossible d'ignorer les transformations sociétales et les nouvelles avenues qu'ouvre le numérique à l'éducation. L'intégration du numérique en éducation, prend plusieurs formes et nécessite résolument une multitude de compétences ou d'habiletés, tant chez les enfants de la maternelle que chez les apprenants adultes. Aujourd'hui, l'utilisation du numérique en éducation, permet d'explorer les nouvelles connaissances dans le domaine, qui ne manquent pas de s'imposer d'abord à la société, puis à l'école.

L'usage fréquent des outils numériques (tablettes, montres connectées, téléphones intelligents, écrans tactiles et robots humanoïdes) rend parfois ces outils incontournables dans le quotidien des personnes, notamment dans le champ de l'éducation. Depuis plusieurs années maintenant, ces technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE) sont très présentes à l'École, notamment pour ce qui est des outils tactiles qui facilitent une construction rapide des usages (Karsenti & al, 2018). Chez les publics, le nombre d'applications pour tablettes tactiles et téléphones intelligents a explosé ces dernières années, entre autres pour favoriser une meilleure communication, une bonne organisation du temps et l'étayage d'activités.

Le développement des technologies numériques nous amène alors à poser la question de leur utilisation dans l'apprentissage, la communication et la gestion des activités quotidiennes. Karsenti (dans l'une de ses conférences sur le rôle du numérique dans la réussite scolaire des apprenants), a montré que le numérique, à l'échelle mondiale, transforme tous les secteurs de la société, et ce monde qui bouge devient de plus en plus complexe. Il s'impose dans l'éducation comme une tendance irréversible (Karsenti & al, 2018). « *De toutes façons, le numérique est dans les écoles même si l'on croit qu'il n'y est pas* », disait Karsenti

En s'appuyant sur des recherches effectuées dans plusieurs pays connus par l'utilisation du numérique (USA, Japon, Chine...etc), Karsenti nous donne quelques chiffres relatifs à l'utilisation du numérique : Chaque jour environ 6 milliards de questions sont posées à *Google* qui se trouve en première position des outils utilisés par les jeunes. *Facebook* est le deuxième avec 1,7 milliards d'utilisateurs. *Youtube* vient ensuite, tout comme les encyclopédies en ligne comme *Wikipédia*. Ce n'est pas tout : les adolescents âgés entre 13 et 17 ans envoient chacun entre 4000 et 6500 SMS par mois (Karsenti, 2019). Ces chiffres ont révolutionné selon Karsenti notre rapport au savoir, à la connaissance et à l'information.

## **2. Le numérique à l'école**

Avant l'explosion de l'internet, les salles informatiques des écoles étaient souvent le premier lieu d'apprentissage de l'utilisation d'un ordinateur pour les enfants. Aujourd'hui, l'équipement a progressé dans toutes les classes sociales, une étude récente nous apprend que 19 % des enfants scolarisés auraient renoncé au moins une fois par mois à une démarche à faire sur Internet (Busson, 2016). Le monde a progressé rapidement en termes des nouvelles technologies, et l'éducation ne fait l'exception, c'est pourquoi former les enfants au numérique implique à la fois de leur inculquer une connaissance technologique, mais aussi d'intégrer le numérique dans les processus de travail et d'apprentissage. Pour les enseignants, le numérique permet plus d'agilité et notamment de mettre en place des conditions d'apprentissage plus stimulantes pour les élèves et plus individualisées. Cela permet ainsi de répondre aux besoins et difficultés de chacun.

La question " est ce que l'on apprend plus avec le numérique ? " Thierry Karsenti répond « oui » et ajoute à travers l'une de ses conférences, que l'on apprend mieux : L'utilisation des technologies change les façons d'apprendre et facilite l'apprentissage en augmentant l'intérêt des élèves ; le numérique a un fort impact sur la motivation des apprenants, ils sont plus actifs et plus engagés. Enfin, le numérique en situation éducative est un stimulant qui provoque une interactivité entre l'objet et l'apprenant.

Cependant, il ne faut pas pour autant gommer les points négatifs, appelés défis pour mieux souligner la nécessité à les dépasser : Le numérique est une source de distraction y compris en classe, qui peut entraîner une déconcentration chez l'élève ; les technologies sont chronophages (occupent beaucoup de temps) tant pour les élèves que pour les enseignants. Enfin, la passivité numérique des apprenants devient le principal fléau à combattre. Alors face à ces défis la réponse est pédagogique, car le numérique n'a d'intérêt qu'à travers des usages qui en sont faits.

Par ailleurs, *Sivenia Busson*, dans son rapport «*Edtech en 2016* », retient trois conditions fondamentales nécessaire au succès de l'intégration du numérique à l'école : La première, est la formation des enseignants, qui ne doit pas seulement avoir lieu sur quelques jours mais continuellement, tous les mois et entre pairs. Le partage d'expérience entre enseignants est ce qui change la donne aujourd'hui : En partageant leurs expérimentations, leurs méthodes pédagogiques innovantes avec d'autres, la probabilité que les pratiques innovantes en question se diffusent est décuplée. Ensuite, l'infrastructure : appareils, wifi haut débit, les prises au bon endroit, des serveurs sécurisés ...etc.

Tout cela peut paraître anodin mais l'infrastructure est la base d'un bon fonctionnement des outils numériques utilisés par les professeurs afin d'innover, de dynamiser leurs cours et proposer une pédagogie active. Enfin, le contenu présent sur ces outils numérique est décisif. S'il s'agit uniquement de numériser des manuels scolaires traditionnels pour permettre aux élèves de les lire sur leurs tablettes, on ne peut pas parler d'innovation. Par contre si le contenu est créé et pensé avec des enseignants et adapté à l'usage de la tablette, s'il est mis à jour très régulièrement, qu'il est interactif et qu'il apporte un vrai plus à l'apprentissage, il devient intéressant (Busson, 2016).

Le numérique n'est qu'un outil, il ne doit en aucun cas être perçu comme étant une fin en soi, car il est aujourd'hui prouvé que ce n'est pas dans un mode d'apprentissage transmissif et descendant que l'on apprend le mieux (Busson, 2016). Le taux de rétention est plus élevé lorsque des méthodes d'apprentissage active sont mises en place : l'apprentissage par action, par l'expérimentation, par la recherche, par les pairs, par projet, par question. Il y a pléthore de nouvelles méthodes pédagogiques qui rendent l'apprenant acteur de son apprentissage (Busson, 2016). C'est dans le but d'appuyer ces pédagogies que le numérique à sa raison d'être à l'école.

### **3. Le numérique, l'enseignement et l'apprentissage en ligne à l'ère du Covid-19**

En raison de la situation mondiale liée à la Covid-19, et selon les données publiées par l'Unesco en 2020, quelque 1,6 milliard d'apprenants dans le monde, du préscolaire à l'université, n'ont pas été en mesure, à un moment ou un autre, de fréquenter leur établissement d'enseignement depuis le début de la pandémie. Concrètement, ce chiffre inquiétant confirme que plus de 94 % des apprenants scolarisés dans le monde ont été touchés par cette crise sanitaire. À ce jour, plus de 190 pays ont ordonné la fermeture de l'ensemble de leurs établissements d'enseignement, des écoles primaires aux universités (l'Unesco, 2020).

Et avec l'arrivée de la « deuxième vague » de Covid-19, les établissements d'enseignement universitaires se sont une fois de plus dirigés vers l'enseignement à distance, et ce, pour plusieurs mois. Les termes utilisés pour nommer cette crise éducative (continuité pédagogique, mesures alternatives, enseignement ou apprentissage à la maison, etc.) témoignent de l'empressement à implanter une approche transposant les habitudes de l'enseignement du présentiel au distanciel ou de formation à distance.

Bien que la formation à distance, offre des avantages (notamment la flexibilité), mais elle implique aussi ses défis pour les apprenants (motivation, engagement et persévérance), pour les enseignants (conception des cours, encadrement des apprenants) et pour les établissements d'enseignement, dont plusieurs n'ont aucune expérience dans l'enseignement en ligne (Karsenti & al, 2020). Il s'avère que dans le contexte actuel, il est important d'accorder une place particulière à ce type de formation, voir ses avantages et ses inconvénients et surtout, la mise en place de diverses solutions pour faire face à cette crise éducative exceptionnelle, surtout parce qu'elle n'est pas encore terminée.

Et bien plusieurs universités ont été contraintes de réinventer l'enseignement supérieur, il y a évidemment, sous diverses formes, le passage de l'enseignement en présentiel à l'enseignement en ligne, devenu une préoccupation centrale pour les universités du monde entier qui semblent s'être métamorphosées en quelques mois, grâce à des efforts herculéens pour préparer leurs formateurs, les enseignants, les étudiants et autres acteurs éducatifs impliqués dans cette nouvelle réalité pédagogique (Karsenti & al, 2020). De ce fait beaucoup d'université ont amélioré leurs pratiques de formation à distance et perfectionner leur usage d'outils numériques destinés à l'enseignement en ligne.

Par ailleurs, comme le montrent les travaux de Karsenti ou le rapport de l'International Association of Universities (2020), la pandémie a exacerbé encore davantage les inégalités sociales existantes, tant dans les établissements d'enseignement que sur le plan de l'usage du numérique. Concrètement, les apprenants issus des milieux les plus démunis semblent avoir rencontré des difficultés particulières, notamment en ce qui a trait à l'accès aux appareils numériques et à Internet. En effet, on observe ces problèmes d'équité non seulement entre les apprenants d'un même établissement d'enseignement, mais de façon encore plus marquée entre les apprenants de différents pays (Karsenti & al, 2020). Par exemple, comme l'indiquait l'Unesco, la Covid-19 a confirmé une fracture numérique très préoccupante dans la formation à distance, tout particulièrement en Afrique où 82 % des apprenants n'ont pas accès à Internet à domicile (l'Unesco, 2020).

La question de la réussite éducative est une préoccupation importante, non seulement pour les étudiants universitaires eux-mêmes, mais également pour les gouvernements qui se demandent souvent, à ce stade de la crise sanitaire, quelles retombées, susceptibles d'affecter directement les apprenants, sont le plus à craindre ; sans pour autant oublier les questions de l'évaluation en ligne, qui sont d'ailleurs complexe dans le contexte de pandémie.

#### **4. Limites et difficultés de l'apprentissage en ligne en Algérie**

Dans le contexte actuel marqué par la crise sanitaire mondiale (Covid-19), l'apprentissage en ligne a suscité un débat entre les spécialistes de l'éducation et de la pédagogie, vu son importance pour la continuité des activités pédagogiques au profit des apprenants, qui ne sont pas en mesure de suivre leurs cours en présentiel à cause des mesures sanitaire et de prévention contre la Covid-19. Bien que l'apprentissage en ligne offre une possibilité à développer des compétences numériques, chez une grande partie d'apprenants attentifs aux

plateformes collaboratives numériques. Néanmoins, il ne faut pas pour autant ignorer quelques difficultés auxquelles est confrontée la communauté universitaire.

En Algérie, une enquête récente menée par (BESSAI Rachid, en 2021) a conclu que l'accès aux moyens numériques, est qualifié de trais faible, notamment en lieu de travail. Plusieurs difficultés techniques n'ont fait que retarder le processus d'apprentissage en ligne. « La formation à titre d'exemple est l'un des éléments indispensables pour réussir l'opération, et qui demande d'ailleurs un certain niveau de compétences technologiques, notamment en TIC » (BESSAI, 2021). Tout en admettant le rôle primordial de la technologie dans l'apprentissage en ligne, il faut reconnaître qu'une mise en œuvre réussie de l'apprentissage en ligne nécessite avant tout une maîtrise avérée des nouvelles technologies, et ce n'est pas le cas pour la majorité des enseignants et des étudiants que nous avons rencontré ; ils n'ont suivi aucune formation sur le numérique ou plus au moins sur l'apprentissage en ligne.

Il faut noter également que l'infrastructure technologique peut représenter un obstacle : une connexion internet faible peut considérablement affecter la participation des apprenants à l'apprentissage en ligne, notamment pour accéder à la plateforme e-Learning, d'autant plus qu'elle n'est pas toujours adaptée à une telle crise (BESSAI, 2021). Les coupures d'électricité constituent un obstacle majeur pour ce processus, ce qui pourrait empêcher les apprenants de rejoindre une session en ligne programmée à une heure précise. Les difficultés de l'apprentissage en ligne citées précédemment représentent les raisons pour lesquelles, les enseignants et les étudiants préfèrent dont leur majorité l'enseignement en présentiel, sous prétexte qu'il remplit autant de condition par rapport à l'enseignement à distance.

Bref, l'ambition d'aller vers le numérique et de s'ouvrir sur le monde virtuel est freinée donc par plusieurs difficultés d'ordre technique et pédagogique (citées auparavant). Un soutien doit être donc offert aux étudiants et aux enseignants pour surmonter ces difficultés. « La première priorité c'est la formation, puis faire adapter les infrastructures pour bien accueillir le numérique, sans oublier d'accompagner tous ça avec des moyens matériels et techniques : appareils digitaux, améliorer le débit de connexion, encourager l'audio-visuel, faciliter l'accès aux plateformes numérique, l'utilisation des TIC et fournir aux étudiants des guides procédures...etc. (BESSAI, 2021).

## **Cours n°21 : L'individu, la famille et la société**

### **1. L'individu et la famille**

La famille, c'est le premier environnement où les êtres humains interagissent avec d'autres personnes, dans lequel ils apprennent des valeurs, des principes, des normes et des notions sur la vie. C'est aussi l'environnement social où les enfants gagnent la sécurité, le respect et l'amour (Postic, 2001). La famille contribue à la construction de l'identité et de la personnalité de l'enfant. En effet, et si l'on s'en tient aux données premières de la nature, c'est la famille qui est le milieu éducatif par excellence, l'organe de transmission des idées et des sentiments d'une génération à l'autre. La famille, quelle que soit sa typologie, est donc le pilier sur lequel repose le développement de l'individu.

Si l'individu fait la famille, la famille, à l'inverse, fait l'individu. Malgré l'intérêt sentimental et artistique que peut présenter un beau tableau de famille, la famille est destinée à se contempler elle-même (Ruano-Borbalan, 2002). Elle est intrinsèquement un lieu de passage. Les enfants naissent mais le père et la mère ont pour premier devoir de faire de ces enfants des hommes et des femmes accomplis. Et cet accomplissement, c'est celui d'une vocation qui leur échappe parce qu'elle est, elle aussi, intrinsèquement individuelle. Permettre à chacun de ses enfants de découvrir et accomplir sa vocation entièrement singulière, est la première tâche de l'éducation.

L'individu fait la famille et la famille fait des individus, chacun avec son irréductible singularité. Et dès lors que cet individu aura à son tour atteint la maturité, il est destiné, lui aussi, à réaliser son destin (Postic, 2001). Par ailleurs, tout le monde a saisi l'importance de la famille pour l'individu, elle lui permet de faire la distinction entre les bonnes et mauvaises manières. Les valeurs que les parents transmettent à leurs enfants constitueront leur bagage pour toute la vie. Une autre mission s'ajoute, la scolarisation, qui relève aussi de la responsabilité des parents, et qui est indispensable pour l'avenir de l'enfant.

Outre le savoir, l'autre rôle de l'éducation familiale est de forger le caractère et la personnalité des enfants. L'éducation de ces derniers depuis leur plus jeune âge a une grande influence sur leur personnalité. Un enfant responsable recherche toujours sa part de responsabilité dans tout ce qu'il entreprend. Si les parents apprennent à ses enfants à savoir surpasser les problèmes, ils auront toujours l'habitude d'affronter les obstacles et non de les fuir. L'éducation permet de cultiver la mentalité des jeunes. Elle permet de préparer le futur de ces derniers.

Ainsi, la famille a un grand impact sur la croissance des enfants, sur leur développement émotionnel et social. La famille modèle leur façon de penser, leur façon de prendre des décisions, la façon dont ils se comportent et même leur perspective sur la vie (Debeauvais, 2010). L'environnement dans lequel un enfant grandit le définit comme une personne. Par conséquent, l'importance de la famille dans son développement est essentielle. Avoir une famille est un droit légitime et fondamental d'un enfant. C'est parce qu'à travers la

famille, les enfants apprennent les principes de base de la vie en commun. Les enfants apprennent aussi les compétences nécessaires pour développer leur potentiel en tant qu'individus et pour faire face à la vie adulte dans la société.

Bref, bien que chaque famille d'efforce de bien éduquer ses enfants, il ne faut pas oublier que la société participe aussi à leur l'éducation des enfants. Ces derniers sont toujours en contact permanents avec le monde extérieur (école, association, club,...). Ces entités ont une influence sur l'éducation des jeunes.

## **2. L'individu et la société**

La question des rapports entre individu, la famille et société a fait l'objet de longues discussions dans les sciences de l'éducation, parce que toutes les problématiques éducatives sont liées d'une manière ou d'une autre à cette relation. En effet, l'individu contemporain a tendance à se vivre comme une entité autonome, « qui se détache de toute appartenance » (Pineau, & Legrand, 1993). Mais, l'individu peut-il se concevoir indépendamment de la collectivité dont il fait partie ? Et la société s'entendre sans référence aux parties qui la composent et qu'elle rassemble ? Certes l'individu peut se définir comme l'unité biologique élémentaire, mais nous savons bien que chez l'être humain le biologique et le social ne fonctionnent pas séparément.

Autrement dit, se noue déjà de façon inextricable, dans la singularité d'une existence individuelle, déterminations biologiques et déterminations sociales, faisant de l'individu lui-même le produit d'une société dans laquelle il naît et il s'insère (Pineau, & Legrand, 1993). De nombreuses observations empiriques attestent que la relation à l'autre est constitutive de l'individu humain : quand celle-ci est originellement et gravement perturbée ou inexistante, la construction de l'identité individuelle s'en trouve altérée.

L'analyse conceptuelle de ces deux notions montre que leur opposition binaire serait fallacieuse ; Les travaux des sciences sociales nous ont montré qu'il est impossible d'isoler la part de l'inné et de l'acquis tant ils sont l'un et l'autre le fruit d'une interaction permanente (Beillerot, & Mosconi, 2006). Faut-il partir de l'individu pour expliquer la société, ou bien l'inverse ? Cette question sociologique C'est sans doute la question principale de la sociologie, qui fait penser à une nature profondément conflictuelle : c'est le fameux débat entre holisme et individualisme.

D'autre part on constate aujourd'hui, notamment avec la vie moderne les dégâts éducatifs, sociaux et politiques du développement de l'individualisme, d'un certain refus des règles collectives et plus largement d'un refus de tout ce qui peut limiter ou encadrer la responsabilité individuelle et l'autonomie de la personne (Beillerot, & Mosconi, 2006). Au passage une confusion s'est d'ailleurs établie entre le besoin d'individualité, fait d'une reconnaissance due à chacun et qui permet à chacun d'être un individu particulier, et l'affirmation d'un droit à l'individualisme qui est le pur produit de l'égoïsme social issu du libéralisme. Même si les pédagogues ne portent pas la responsabilité principale de l'actuel primat de l'individualisme égoïste, cette dynamique étant liée à des tendances lourdes

## *Chapitre V: Les domaines et les principales orientations des sciences de l'éducation*

---

économiques et culturelles qui traversent la société en transformant ses fonctionnements et ses valeurs, nombre d'entre eux ont contribué à cet état de fait.

La sociologie n'a donc pas inventé le conflit de l'individu et de la société, elle l'a trouvé à l'œuvre dans la religion, la politique, les idéologies, les arts ou le romantisme (Cacounault, & Oeuvarard, 1998). Souvent, elle le critiqua, presque toujours elle lui chercha une issue. Mais elle lui doit une part de son existence même. Plus récemment, c'est la sociologie elle-même qui s'est divisée, dans les débats entre holisme et individualisme méthodologique, comme si le conflit était devenu intérieur à la discipline. Ici la sociologie recoupe les débats sur la notion d'individu, soit ceux menés par la philosophie, en particulier depuis la fin du Moyen Âge, qui en formula les apories d'un point de vue logique (l'individu est-il l'être concret singulier, donc irremplaçable ou le simple représentant d'un genre et d'une espèce, donc interchangeable ? (Pineau, & Legrand, 1993).

Les liens entre individu, famille et société, sont donc complexes et constituent un système qui, fonctionne dans l'intérêt de ses trois composantes. Le groupe permet à l'individu de se construire; l'individu permet au groupe (la famille) d'exister; les groupes (familles) contribuent à la construction de la société; une société dynamique renvoie de l'existence aux individus; un retour se fait également de la société vers les groupes (familles), valorisés par l'effet de leur mobilisation et valorisant alors leurs membres. Donc il n'y a plus de domination ni de dépendance, mais une interaction permanente.

## **Références bibliographiques**

**Références bibliographiques**

- Abdallah-Preteuille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris : Hachette.
- Abdessalem, A. (1983). *Ibn Khaldûn et ses lecteurs*. Paris : PUF.
- AEC SE. (1993). *Les Sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : INRP.
- Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PLIF.
- Ardoino, J., & Boudon R. et al. (1977). *Éducation et pédagogie*, encyclopédie Larousse, Paris : Larousse.
- Ardoino, Y., & Lourau R. (1994). *Les Pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
- Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*. 2<sup>ème</sup> éd. Toulouse : Pris al.
- Bachelard, G. (1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Bachelard, G. (2000). *Le matérialisme rationnel* : Paris : Presses Universitaires de France.
- Badie, B. (1992). *Analyse comparative et sociologie historique*, «Revue internationale des sciences sociales», n° 133.
- Barrère, A., & Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Collection « éducation en poche ». Paris : Nathan.
- Barrère, A., & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Coll, Education en poche. Paris : Nathan.
- Bastien, C., & Bastien-Toniazzo, M. (2004). *Apprendre à l'école*. Paris: Armand Colin.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.
- Beaud, S. (2002). *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : la Découverte.
- Becker, G.S. (1993) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beillerot, J. (2002). *Droits et devoirs d'une discipline, ou l'histoire d'une institution sans institution*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J., & Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Duno.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Minuit.

## Références bibliographiques

---

- Bessai, R. (2021). *Apprentissage en ligne à l'ère du Covid-19, un défi pour les enseignants et les étudiants*, « revue Elwahat pour les Recherches et les Etudes », Vol.14 (N°3), décembre, université de Ghardaia.
- Blais, M-C., & Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris: Bayard.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances. La mobilité des chances dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1973). *L'Inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Les fonctions du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdoncle, R., & Demailly, L. (1998). *Les professeurs de l'éducation et de la formation*. Lille : Septentrion
- Bourgeois, É., & Chapelle, G. (2006). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Brigitte, R. (1974). *Edouard Claparède: bibliographie*. « Psychologia », vol. 33, no. 3.
- Bronkard, J-P., & Schneuwly, B. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Busson, Svenia. Fondatrice de Learn Space, co-fondatrice du « Edtech World Tour » auteur du rapport « Edtech 2016: Global Perspectives, Local Insights ».
- Cacounault, M., & Oeuvarard, F. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Alger: Casbah.
- Cardi, F. (2007). *Durkheim, les paysans, l'école*, «Revue française de pédagogie», n°158. ENS Éditions.
- Champy, P., & Esteve, C. (1999). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, art. «Sciences de l'éducation ».
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern : Peter Lang.
- Charlot, B. (1993). *Les Sciences de l'éducation en 1993: état des lieux et perspective de développement*. Paris : Corese.
- Charlot, B. (2003). «Éducation et globalisation, éducation et mondialisation », in Beillerot, J. & Wulf, Ch. (2007). *L'Éducation en France et en Allemagne ; Diagnostics de notre temps*. Paris : L'Harmattan.
- Cheddadi, A. (2009). «*La théorie de la civilisation d'Ibn Khaldûn est-elle universalisable ?* ». Tunis : Esprit.

## Références bibliographiques

---

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cheval-lard, Y. (1991). *La Transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe, essai comparatiste sur la façon dont elle s'écrit*. Berlin-Paris : Peter Lang-INRP.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Coll. « Premier cycle ». Paris : PUF.
- De Landsheere, V. (1992). *L'Éducation et la formation*. Paris: PUF.
- Debeauvais, M. (2010). *De mémoire(s)*. Paris : l'exemplaire.
- Decroly, O., & Buyse, R. (2015). *La pratique des tests mentaux*. Paris: Alcan.
- Decroly, O., & Wagnon, S. (2009). *Le programme d'une école dans la vie*: Paris: Fabert.
- Dekeuwer-Défossez, F. (1991). *Les Droits de l'Enfant*. Collection : Que sais-je? Paris : Presses Universitaires de France.
- Delacroix, Ch., Dosse F., Garcia P. (1999). *Les courants historiques en France*. Paris : Armand Colin.
- Deledalle, G. (1995). *Introduction au livre de John Dewey*. Coll, « Education et formation ». Paris : PUF.
- Depaepe, M. (2012). After the ten commandements. *International Journal for the History of Education*, 1, 89-92.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Paris: E.S.F.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Dolle, J-M. (1999). *Pour comprendre Jean Piaget*. Paris : Dunod.
- Dore, R., & Wagner, S. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. Paris: Logiques.
- Drouin-Hans, A-M. (2005). *La Philosophie saisie par l'éducation*. Dijon: CRDP/CNDP.

## Références bibliographiques

---

- Dubar, C. (2000). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (3<sup>ème</sup> éd). Paris: Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2005). « *L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire* », *Revue française de pédagogie*, n° 150, janv.-mars.
- Durkheim, E. (1953). *Montesquieu et Rousseau, précurseurs de la sociologie*. Paris : Rivière.
- Durkheim, É. (1969). *L'Évolution pédagogique en France*. (Édition actualisée.) Paris : Park, l'Us.
- Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1990). *L'Évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (2003). *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : ibid.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : Ibid.
- Epstein, H. (1983). *Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education*, «*Comparative Education Review* », vol. 27.
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- Foulin, J-N., & Mouchon, S. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Foulin, .-N., & Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Paris: Nathan.
- Foulquié, P. (1997). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : PUF.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Freinet, M. (1997). *Elise et Célestin Freinet souvenir de notre vie*. Paris: Stock.

## Références bibliographiques

---

- Froment, M., Caillot M., & Roger, M. (2000). *Trente ans de sciences de l'éducation à Paris-V*. Paris : PUF.
- Gautherin, J. (2002). *Une discipline pour la république, la science de l'éducation en France (1882-1914)*. Bern : Peter Lang.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Gravot, P. (1993). *Economie de l'éducation*. Paris : Economica.
- Gruzinski, S. (1999). *La Pensée métisse*. Paris : Fayard.
- Guibert, P. (2006), *Initiation aux sciences de l'éducation*. Paris : Vuibert.
- Guimond, S. (2004). « Évaluer l'impact des pratiques pédagogiques : perspectives de la psychologie sociale expérimentale », *Revue française de pédagogie*, n° 148, juil.-sept.
- Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation*. Paris : La Découverte.
- Hameline, D. (1993). *Édouard Claparède (1873-1940)*, « Perspective : revue d'éducation comparée » vol. XXIII, n° 1-2, p. 161-173. Paris: Bureau international d'éducation.
- Hannoun, H., & Drouin-Hans, A-M. (1994). *Pour une philosophie de l'éducation*. Dijon : CNDP-CRDP de Bourgogne.
- Hatcher, R. (2004). « *La privatisation du système éducatif américain. Les systèmes de chèques-éducation et les sociétés de gestion scolaire* ». Berne : APED.
- Hirtt, N. (2000). *Les Nouveaux Maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles : EPO.
- Horrut, C. (2004) : *Ibn Khaldûn, Islam des lumières*, Paris : complexe.
- Hourdakis, A. (1998). *Aristote et l'éducation*. Paris : PUF.
- Houssaye, J. (1999). *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Paris: ESF.
- Irvine, A. (2008). *Bertrand A. Russell, l'école de l'individualisme coopératif*. Londres : Routledge.
- Isambert-Jarnati, V. (1990). *Les Savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éd/ Universitaires.
- Jourdain, A., & Naulin, S. (2011). *La théorie de Pierre Bourdieu et ses usages sociologiques*. Paris : Armand Colin.
- Kail, M., & Fayot, M. (2003). *Les Sciences cognitives et l'école*. Paris : PUF.
- Karsenti, T. (2019). *Le Numérique en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T., & Poellhuber, B., & Michelot, F., & Tremblay, C. & Parent, S. (2018). *Vers de nouvelles compétences numériques*. Communication présentée dans le cadre du 5e Colloque international d'éducation, Montréal, 4 mai 2018.
- Karsenti, T., & Poellhuber, B., & Roy, N., & Parent, S. (2020). *Le numérique et l'enseignement au temps de la COVID-19 : entre défis et perspectives*. « Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire », Volume 17, n°2, p. 1-4.
- Kerlan, A. (1998). *La Science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Berne : Peter Lang.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris: ESF.
- Kinvi, D., & Logossa, H. (1994). Capital humain et croissance économique, « Economie et prévision » n° 116.
- Laborderie, R. (2006). *Les grands noms de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Lafleur, F., & Samson, G. (2020). *État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landsheere, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*. 5<sup>ème</sup> éd. Paris : Colin-Bourrelle.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Nathan.
- Laval, C., & Weber, L. (2002). *Le Nouvel Ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris : Nouveaux Regards & Syllepse.
- Leif, J., & Rustin, G. (1970). *Philosophie de l'Éducation*. Paris: Delagrave.
- Lemelin, C. (1998), *L'économiste et l'éducation*. Québec: Presses de l'université du Québec
- Léon, A. (1985). *L'Histoire de l'éducation aujourd'hui*, Paris-Genève : Unesco/61<sup>E</sup>.
- Lerbet, C. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Lieury, A. (1996). *Manuel de psychologie de l'éducation*: Paris: Dunod.
- Locke, J. (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*. Suisse : Vrin.
- Martinand, J-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- McLuhan, M. (1977). *La Galaxie Gutenberg*. Paris : Gallimard.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1992). *Emile reviens vite : ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (2001). *Célestin Freinet, comment susciter le désir d'apprendre?* Paris : ESF.

## Références bibliographiques

---

- Meirieu, Ph. (2001). *Maria Montessori, Peut-on apprendre à être autonome ?* Coll. L'éducation en question. Paris : Publications de l'école Moderne Française.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Mesch, T. (2013). *Helen Parkhurst*. Berne: APED.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Collection : *Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Mialaret, G. (2011). *Psychologie de l'éducation*. Collection : *Que sais-je ?* Paris : PUF.
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Collection : *Que sais-je ?* 12<sup>ème</sup> édition. Paris : PUF.
- Michaud, Y. (1998). *John Locke*. Coll. Quadrige. Paris : PUF.
- Montessori, M. (1992). *La pédagogie scientifique*, Desclée de Brouwer.
- Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation : philosopher, apprendre Socrate et Platon*. Coll. Education en poche. Paris : Nathan.
- Morin, E. (1969). *Pour comprendre McLuhan*. « *La quinzaine Littéraire, 16 au 31 mars 1969* ».
- Morin, L., & Brunet, L. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Québec : les presses de l'université Laval
- Novoa, A. (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 73.
- Peretti, A. (1997) *Présence de Carl Rogers*. Paris : Eres.
- Peyronie, H. (2002). *Les sciences de l'éducation, une discipline ? Logique institutionnelle et logique épistémologique*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Suisse : Denoël.
- Pineau, G., & Legrand, J-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris : PUF.
- Plaisance, É., & Vergnaud, G. (2001). *Les sciences de l'éducation*. Collection *Repère*, 4<sup>ème</sup> édition. Paris : la Découverte.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Porcher, L., & Faro-Hanoun, V. (2003). *Education Comparée*. Paris : L'harmattan.
- Postic, M. (2001). *La Relation éducative, 9ème éd.* Paris : PUF.
- Poupeau, F. (2003). *Une sociologie d'État, l'école et ses experts en France*. Paris : Le

Seuil/Raisons d'agir.

Przeworski, A., & Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York : Wiley.

Raillon, L. (1993). *Roger Cousinet (1881-1973)*. « Perspective : revue d'éducation comparée » vol. XXIII, n° 1-2, p. 225-236. Paris: Bureau international d'éducation.

Raisky, C., & Caillot, M. (1996). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. (1998). *La Cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.

Rey, A. (2005). *Le Robert, Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : « Didactique ».

Riché, P. (1968). *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque*. Bern : Flammarion.

Riutort, Ph. (2013). La socialisation, apprendre à vivre en société. Dans « Premières leçons de sociologie », Collection Major. Paris : PUF.

Rochex, J-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire. Entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.

Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Traduit par Le Bon, D. Paris : Dunod.

Rousseau, J-J. (1969). *Emile ou de l'éducation*, in « œuvres complètes », coll. La Pléiade. Paris : Gallimard.

Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience, in « La lettre de l'enfance et de l'adolescence ». Paris : Eres.

Ruano, J-C. (2003). « L'Éducation dans le monde », in n° spécial de *Sciences Humaines* « Comprendre le Monde », avril.

Ruano-Borbalan, 2003). *L'École, l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.

Ruano-Borbalan, J. (2000). *Éduquer et former*. Paris : Sciences Humaines.

Ruano-Borbalan, J-C. (2002). *Éduquer et former*, Paris : Sciences Humaines.

Ruano-Borbalan, J-C. (2003). « La recherche en éducation, introduction au dossier », *Sciences Humaines*, sept.

Russell, B. (1967). *L'éducation et l'ordre social*. Londres : Unwin Books.

Saadi, M-H. (1995). *Ibn Khaldoun, pédagogue novateur*. Sousse : Librairie Taïeb Kacem.

Saisse, S., & De Vals, M. (2013). *Roger Cousinet : la promotion d'une autre école*. Toulouse : Erès.

- Saraceno, M. (2014). *De la mesure du corps à la politique des corps: une histoire des sciences du travail (1880-1920)*. « Bulletin de psychologie » N° (3), 253-256.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal: Sherbrooke.
- Schriewer, J. (1992). *The Method of Comparison and the Need for Externalization*. (dir.), *Theories and Methods in Comparative Education*, 3<sup>e</sup> éd. Francfort: Peter Lang.
- Schriewer, J. (1997). *L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche*, « *Revue française de pédagogie*, n° 121.
- Schriewer, J. (2000). *Comparative Education Methodology in Transition. Towards the Study of Complexity*, in « *Discourse Formation in Comparative Education* ». Francfort: Peter Lang.
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). *La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur*. « *Recherche et formation* », 67.
- Terral, H. (1997). *Profession : professeur*. Paris: PUF.
- Tuijnmann, A. (1995). « *Les défis de la recherche en éducation* », in B. Charlot, *Les Sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris : ESF.
- UNESCO. (juin 2020). *Éducation : de la fermeture des établissements scolaire à la reprise*. « *Education réponse* ».
- Van der Maren, J-M. (2002). « *En quête d'une recherche pédagogique* », in J. Donnay et M. Bru (éd.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2001). *L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (2004). *Les Politiques d'éducation*, coll. « *Que sais- je ?* ». Paris : PUF.
- Van Zanten, A., & Rayou, P. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1994). *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?* Paris : Hachette.
- Vergnioux, A. (2005). *Penser l'éducation. Notions clés pour une philosophie de l'éducation*. Paris: ESF.
- Vygotski, L-S. (1997). *Pensée et langage*, (traduction de F. Sève). Paris : la Dispute.
- Weiss, J. (2002). « *Savoirs d'expérience et savoirs scientifiques : des savoirs concurrents ou des savoirs compléments ?* », in Donnay J. et Bru M. (éd.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck.