

Université Abderrahmane Mira-Bejaïa  
Faculté des Sciences Humaines et Sociales  
Département des sciences sociales

**Cours d'Introduction en Sciences de l'éducation**  
**Niveau : Première année L1**

Cours préparé par Pr. Sahraoui Intissar  
Professeure en psychologie clinique

## **Contenu de la matière**

- Définition des sciences de l'éducation, concepts initiaux
- Historique et fondements généraux de l'éducation
- La classification des sciences de l'éducation
- Les grands penseurs
- Les sciences de l'éducation et leur relation avec les autres sciences sociales (psychologie, sociologie)
- Les tendances les plus importantes de l'éducation
- Domaines d'éducation (éducation comparée, éducation et technologie, psychologie de l'éducation)
- L'individu
- L'individu et la famille
- Individu et société

## **Introduction**

L'étude scientifique de l'éducation est une préoccupation très actuelle et en même temps un défi pour ceux qui œuvrent pour accroître le rôle de l'éducation dans le développement des ressources humaines capables de résoudre les problèmes des temps présents et futurs. Le contenu de ce module d'introduction en Sciences de l'Education pour les étudiants en première année en présentant les concepts fondamentaux en éducation, et les principes de leur classification. La recherche en éducation, la pédagogie, la philosophie, la planification, l'histoire et l'administration de l'éducation, l'éducation comparée, la psychologie, la sociologie et l'économie de l'éducation, la démographie scolaire, la didactique des disciplines et la science de l'évaluation de l'éducation, chacune avec son objet et sa méthode, dans une perspective synthétique.

En outre on va aborder l'élément essentiel en éducation à savoir l'individu dans la famille et au sein de la société.

### **1. Définition des sciences de l'éducation, concepts initiaux**

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France, on parle initialement de science de l'éducation, puis de sciences de l'éducation. Cette discipline 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. Ainsi, de nombreux auteurs ont proposé leur définition sur cette discipline :

- Pour Louis Not : La science de l'éducation serait centrée sur la réalité éducative, elle interrogerait les autres sciences pour en synthétiser les résultats sous forme de théorie qui serait à son tour confrontée à la pratique.
- Pour Viviane de Landsheere : distinction entre recherche en éducation qui porterait directement sur l'éducation et la formation et la recherche sur l'éducation qui serait dépendante des différentes disciplines scientifiques, elle serait tributaire des critères de validité des sciences mères. Il s'agit d'élaborer une théorie générale du curriculum conçu comme l'ensemble intégré des activités poursuivant des fins éducatives ou formatives.

- Pour Gaston Mialaret, Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Selon lui, démêler les facteurs qui entrent en jeu requiert le recours à plusieurs disciplines scientifiques : sociologie de l'éducation, histoire, démographie, économie de l'éducation.

La science de l'éducation est « une science pratique », qui n'est assimilable ni à des sciences comme les mathématiques(ou il y a enchainement nécessaire de notions) ni aux sciences physiques(ou l'on repère des lois) .Elle est plutôt proche des sciences morales et politique, du fait de «son incertitude relative », qui repose elle-même sur la nature de son objet, à savoir un « être libre». ».( Plaisance. E et Vergnaud .G ,1998 : 8).

On va accentuer ci-dessous notre présentation sur les travaux de Gaston Mialaret qui a beaucoup travaillé sur cette question.

### **1.1. Les concepts fondamentaux en éducation**

Ci-dessous on va expliquer brièvement des concepts fondamentaux liés aux sciences de l'éducation.

- **L'éducation**

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dans son livre *Émile ou De l'éducation* (1762), a développé l'idée de l'éducation qui a contribué à la naissance de la pédagogie moderne. L'enfant doit être éduqué pour devenir un « être social ».et l'éducation est accompagnement par l'autorité d'un adulte d'une liberté qui émerge...Cependant l'apprentissage est « libre découverte » par l'enfant de savoirs définis par l'éducateur.

Etymologiquement, le mot éducation vient du latin *educare* qui veut dire élever des animaux ou des plantes et, par extension avoir soin des enfants, former ,instruire.

L'éducation est donc l'action de faire sortir une personne de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement. L'éducation a toujours existé en

temps dans toutes les sociétés humaines et dans tous les milieux ; elle a toujours été orientée vers une finalité. (De Gilbert. T, 2001 : 19).

Selon Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), l'éducation est soit envisagée soit :

-Comme formation « Art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie ; p. méton., moyens mis en œuvre pour assurer cette formation ».

-Ou action de former et d'éduquer :

-Action de former d'enrichir l'esprit d'une personne. *Éducation et culture*. Synon. Enseignement, instruction. Énorme diffusion de l'éducation. Partout des écoles et des universités ont été construites. Les centres d'éducation ouvrière accueillirent des hommes qui venaient pour essayer d'acquérir une culture générale.

-L'éducation envisagée comme comportement, Connaissance et pratique des bonnes manières de la société, savoir-vivre. *Éducation distinguée, soignée*.

(<https://www.cnrtl.fr/definition/education>).

### • L'instruction

Le mot instruction qui vient du latin *instructio* désigne l'action de dresser, équiper, arranger, disposer. Instruire c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, c'est communiquer les connaissances, former l'esprit. (De Gilbert. T, 2001 : 25).

En réalité, l'instruction est souvent confondue avec l'éducation. On peut dégager plusieurs définitions comme suit :

- L'instruction est l'action d'instruire, de former l'esprit, d'enseigner, de transmettre des connaissances à quelqu'un.
- L'instruction désigne le contenu des connaissances, des notions, des savoirs élémentaires et des savoir-faire enseignés, qui permettent à un enfant d'accéder à la vie adulte.  
Exemple : instruction civique.

Synonymes : connaissance, savoir, science, culture, érudition, bagages, catéchisme (instruction religieuse).

- L'instruction est aussi l'action de suivre cet enseignement.  
Synonymes : apprentissage, formation.

Du coup, l'éducation et l'instruction sont deux choses très différentes. Alors que l'éducation développe les facultés, l'instruction donne, communique des connaissances. L'une élève l'âme, l'autre pourvoit l'esprit. L'une est un but, l'autre n'est qu'un moyen. L'une se donne à la maison, dans le milieu, partout, l'autre se donne essentiellement en classe, au collège, à l'école, à l'université. Il est presque synonyme d'enseignement. L'instruction c'est aussi le résultat de l'action d'instruire. Avoir de l'instruction se dit d'une personne instruite, d'une personne ayant acquis le savoir. (De Gilbert. T, 2001 : 26).

- **Pédagogie**

L'histoire des idées et de l'institution scolaire, ainsi que évolution des connaissances scientifiques sur lesquelles elle s'appuie changent la valeur de la notion de pédagogie.

- La Pédagogie : un art ... ?

Longtemps, éducation des enfants = art ; pédagogue : suppose pourvu d'un don spécial – conduire l'élève sur le chemin du savoir. (Aujourd'hui encore, idée : bon enseignant = charisme). De fait, si art entendu au sens de moyens qui tendent à une fin pratique, Pédagogie = art au même titre que l'art du médecin. Dans ce sens, s'oppose aussi à la science (pure connaissance, indépendante de ses applications), à la nature car l'A suppose l'étude, l'expérience, le " métier". Pour pédagogue, savoir (> ruse et autorité pour mener l'apprentissage) et savoir-faire (< expérience) aussi importants.

- Pédagogie ou une science ?

Fin XIXe, revendication d'un statut scientifique de la Pédagogie mais comme science particulière : ne décrit pas mais dirige l'action ; est normative et dit ce qu'il faut faire. D'autre part, marquée / l'incertitude ; l'objet poursuivi varie avec l'état des sociétés à l'époque donnée. Cependant, cette revendication affirme que 1- + est qu'une pratique, la Pédagogie = recherche méthodique sur fins et moyens de l'éducation et 2 – se

nourrit de connaissances scientifiques lui permettant d'élaborer des théories (Ø conseils ni recettes).

- Plutôt : une théorie pratique de l'action éducative

Pédagogie /médecine/politique : lieux ou dialectique de la connaissance et de l'expérience, du savoir et de l'action. Pour être efficace, la décision du pédagogue doit être éclairée / la connaissance et entrer dans la cohérence d'une méthode.

"Pédagogie = art ou science ? " ; Pédagogie a de nature praxéologique (la praxis est la théorie en acte) & double visée : améliorer une situation réelle et, comprendre les déterminants et les principes générateurs de l'action éducative. Donc, Pédagogie est l'action éducative et les raisons théoriques qui fondent ou analysent cette action, en vue d'en régler le développement.( Pastiaux G et J, 1997 :1).

• **L'enseignement**

De plus, souvent, la définition de l'enseignement « boucle » sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa (voir Legendre, 1993). La lecture -de la revue de littérature- permet de constater la diversité des définitions de l'enseignement inter-champ de recherche, et même souvent intra-champ. De plus, les auteurs ne s'accordent pas sur les conditions et capacités sous jacentes à l'enseignement, lorsqu'ils les mentionnent. Il est toutefois possible de mettre en avant les principales caractéristiques effectives de l'activité d'enseignement. Cette dernière serait :

- Une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) élève(s) ;
- Une activité de communication impliquant un échange (unidirectionnel ou bidirectionnel) d'informations entre un professeur et un ou des élève(s) ;
- Une activité centrée sur un but d'apprentissage des élèves, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- Une activité portant sur un contenu donné, ce contenu pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements et posséder de plus des caractéristiques particulières comme la généralisabilité ;

- Une activité dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique (de présentation, clarification, évocation, indication, etc.) ;
- Une activité dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés. (Dessus. P, 2008 :2).

A partir de cette définition, on va essayer d'opérationnaliser cette notion ;

- Faire comprendre et apprendre,
- Exposer des connaissances,
- Faire manipuler et verbaliser sur les actions obtenues,
- Faire observer et discuter des observations,
- Expliquer et réexpliquer à chaque fois de manière différente,
- Faire travailler,
- Faire écouter, faire s'écouter,
- Faire expérimenter, fait réaliser des expériences,
- Produire quelque chose,
- Faire faire des exercices,
- Faire lire, faire écouter, faire réagir
- .....etc

- **L'école**

L'école dans une société, il existe des savoirs et ces derniers sont transmis par un corps spécialisé dans un lieu spécialisé. Parler d'école, c'est parler de quatre choses : (1) des savoirs ; (2) des savoirs transmissibles ; (3) des spécialistes chargés de transmettre des savoirs ; (4) d'une institution reconnue, ayant pour fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet. Chacune de ces quatre choses est nécessaire, en sorte que c'est nier l'existence de l'école que de nier l'une d'entre elles ; de même, c'est vouloir la disparition de l'école que de vouloir, pour quelque raison que ce soit, bonne ou mauvaise, la cessation de l'une ou de l'autre. Soit donc des propos qui disent qu'il n'y a pas de savoirs, ou bien que les savoirs ne sont pas transmissibles, ou bien que la transmission des savoirs ne saurait être l'affaire de spécialistes de la transmission, ou bien que cette transmission ne saurait s'accomplir dans une institution . (Milner. J-C, 1984 : 9).

Sans doute, on peut toujours ajouter d'autres déterminations aux quatre déterminations essentielles. Par exemple, on peut souhaiter que l'école rende heureux, qu'elle contribue à la bonne santé physique et morale, qu'elle permette un usage rationnel du téléphone ou de la télévision, etc. Il n'y a rien à redire à cela, pourvu qu'on se souvienne qu'il s'agit de fins secondes et surajoutées, de bénéfices additionnels : vouloir en faire des fins principales et des bénéfices majeurs, c'est en réalité renoncer aux déterminations essentielles. C'est donc vouloir la fin de l'école. (Milner. J-C, 1984 : 10).

- **La formation**

Le mot français «formation » remonte au XI<sup>e</sup> siècle. Il désigne le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent formes, ainsi que les résultats de ce processus. Déjà les Grecs pensaient toute production naturelle ou technique comme l'union d'une matière et d'une forme, sous l'action d'un agent et en vue d'une fin. Le sens pédagogique n'apparaît, lui, qu'au début du siècle où il dénote : 1) le cursus, le résultat, la qualification (qu'elle est votre formation ?) ; 2) le système (la formation des instituteurs) ; 3) le processus (la formation est un travail sur soi) ; 4) la valeur (ceci n'est pas formateur !).

Former - comme processus — c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. La formation implique donc une triple logique : logique psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations ; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes ; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels. (Fabre. M ,1992 :120).

- **L'apprentissage**

La première proposition de définition que nous présentons est « apprendre est un phénomène complexe, dans lequel interviennent une multitude de facteurs en interaction, cognitifs, affectifs ou encore motivationnels » (J.-M. Asensio et all, 2000 : 37). Bien que l'apprentissage appartienne d'abord aux structures biologiques de l'élève, il subit également des influences du milieu social et familial ainsi que du milieu didactique et pédagogique. C'est ainsi qu'il existe des variables personnalisées

en même temps que d'autres variables d'ordre objectif, qui conduisent chaque apprenant à s'appropriier les savoirs et à acquérir les savoir-faire différemment. Cela oriente l'acte d'enseignement vers des différenciations pédagogiques possibles. L'acte d'apprendre est processus ou produit ? Cette problématique est bien analysée par P. Maubant (2000) et elle montre que l'acte d'apprendre est l'ensemble du processus social de prélèvement d'informations et de transformation du sujet-apprenant. Selon le triangle pédagogique conçu par J. Houssaye (1992), le processus « apprentissage » est toujours en relation avec un autre processus qu'est celui de « former » et le « savoir », objet de ces deux processus. L'apprentissage se définit par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir, l'enseignant n'est plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement. L'enseignant est davantage un organisateur de situations de formation (instruction et éducation) qui met immédiatement en contact les deux principaux facteurs ci-dessus, en attachant beaucoup plus d'attention au processus d'appropriation de savoir mis en place par l'apprenant qu'à la présence de l'enseignant, comme affirme J. Houssaye . (J. Houssaye, 1992 : 47).

« Elèves et savoir sont donc ici sujets qui se reconnaissent comme tels et l'enseignant tient la place du mort ». Apprendre est considéré comme « la capacité de modifier, de façon plus ou moins stable, le comportement sur la base de l'expérience, constitue l'aspect le plus plastique de l'adaptation de l'organisme humain ou animal aux variations du milieu, au-delà des simples réactions biologiquement déterminées (instinctives) ». (V. Castellotti et M. De Carlo, 1995 : 46).

De ce point de vue, en faisant une étude dynamique des processus d'apprentissage, on doit prendre en compte de nombreux facteurs comme les aspects particuliers du milieu, la motivation, les conditions cognitives et les potentiels intellectuels... de l'apprenant. Par ailleurs, l'apprentissage possède aussi ses propres lois qui le régissent et que nous devons connaître.( Dao Anh Huong,2010 :176).

- **L'évaluation**

Chastrette a défini l'évaluation dans son livre Démarche et outils de l'évaluation(1989). « Evaluer c'est simultanément porter un jugement sur le résultat

d'une mesure, donner une signification à ce résultat par rapport à un cadre de référence, un critère, une échelle de valeur. Tout ceci dans le but de prendre une décision.».

Selon De Ketele (2010), évaluer consiste à recueillir un ensemble d'informations (pertinentes, valides et fiables), à examiner le degré d'adéquation entre celles-ci et un ensemble de critères (pertinents, valides et fiables) traduisant adéquatement le type de résultats attendus, et à leur donner du sens en vue de fonder une prise de décision.

Dans le monde scolaire, on peut distinguer trois *fonctions* différentes de l'évaluation, dont deux seront particulièrement concernées par cette contribution : la fonction certificative (prendre des décisions en termes de réussite ou d'échec, voire de classement en termes de degré de réussite, à la fin d'un cycle ou d'une année d'études) ; la fonction formative (prendre des décisions pour améliorer l'apprentissage en cours. Une troisième fonction, malheureusement peu pratiquée, est la fonction d'orientation où l'évaluation permet de prendre des décisions pour préparer une nouvelle action, comme par exemple évaluer les préacquis et les prérequis des élèves en début d'année, ou encore évaluer les dispositifs d'enseignement apprentissage mis en place l'année précédente afin de mieux planifier l'action de l'année qui s'ouvre.(De Ketele , J-M,2013,60).

Tous les experts précités constatent que trop de pratiques évaluatives dans les classes sont traitées comme des évaluations certificatives, alors qu'elles devraient avoir une fonction formative. Cela est dû notamment à la confusion entre la fonction (le pour quoi ?) et la démarche (le comment ?). Trois types de *démarches* sont susceptibles d'être utilisées : la démarche sommative (faire des sommes de points attribués comme dans la notation) ; la démarche descriptive (identifier des acquis ou des non encore acquis ou encore des processus heureux ou malheureux, et les décrire) ; la démarche interprétative (donner du sens à un ensemble d'indices quantitatifs ou qualitatifs). Trop de pratiques qui sont appelées formatives par les enseignants sont traitées avec une démarche sommative alors que les démarches descriptives et interprétatives sont essentielles pour espérer améliorer l'apprentissage ; par ailleurs, les enseignants utilisent les notations comme s'il s'agissait déjà de prendre des

décisions de certification, alors que l'apprentissage est encore en cours.(De Ketele , J-M,2013,60).

- **La science**

Le mot science vient du latin scientia lui-même dérivé de scire qui veut dire savoir. La science est une connaissance rationnelle de la nature des choses et des rapports qu'elles ont entre elles. La connaissance rationnelle ou scientifique ainsi définie se distingue de la connaissance vulgaire qui provient du sens commun, des croyances, de l'intuition, de l'évidence ou de l'habitude, et qui se contente des faits sans en contrôler les explications qui se présentent à l'esprit. Il allait ainsi de soi pour plusieurs éducateurs du siècle dernier, c'était le sens commun d'user de la punition, particulièrement corporelle comme remède pédagogique. Actuellement, grâce à la recherche scientifique en éducation, les pédagogues ont l'évidence que cette vision de la motivation peut être erronée. Les récompenses semblent plus efficaces que les punitions dans l'appui de l'apprentissage. (De Gilbert. T, 2001 : 36-37).

Pratiquement toutes les définitions de la science font appel à la notion de raison. La science est une activité qui met l'accent sur l'utilisation de la raison. Mais la science n'est pas la seule activité humaine à utiliser la raison: la philosophie et la mathématique en font tout autant. Du coup, la science est l'utilisation de la raison ..... pour expliquer des faits concrets observés dans le monde réel.

Il faut bien réaliser que la science n'est pas un bagage de connaissances. La science est plutôt une méthode, une façon d'obtenir des connaissances valides sur le monde réel. Cette méthode consiste à observer des faits, ou à provoquer des faits dans des expériences, ou à déduire des faits à partir d'autres faits observables, et à fournir une explication rationnelle, logique, pour ces faits observés ou déduits. De plus, pour vérifier la validité de cette explication, il est bon de faire des prédictions à partir de notre explication rationnelle et de voir si ces prédictions se réalisent dans des expériences ou dans des observations supplémentaires. Il faut que nos explications rationnelles soient validables, vérifiables dans le monde réel.( Reeb.S, 2017 :1).

## 2. Historique et fondements généraux de l'éducation

Comment sont nées et ont évolué les sciences de l'éducation ? L'expression sciences de l'éducation est récente. Elle s'est développée à partir des deux concepts d'éducation et de pédagogie qui furent d'abord utilisés. Le premier était conçu comme une action ou comme le résultat de cette action ; le deuxième comme un art, une technique, puis comme une science objective de cette action, l'éducation. C'est dans ce dernier sens qu'Alexandre Bain (1903), l'employa en 1879 pour désigner dans son livre la science de l'éducation, l'étude scientifique de l'art d'enseigner, dont l'objet est de faire acquérir les connaissances.

Mais auparavant en 1817, dans son ouvrage sur l'esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, Marc Antoine Jullien de Paris 1962 a pour la première fois proposé de substituer à la pédagogie taxée d'être « une forme de littérature utopique », la « science de l'éducation » qui doit s'étendre et se perfectionner. Compayre déplorait cette substitution qui confirmait le fait que la pédagogie ait en France quelque peine à faire accepter son nom. Ainsi, dans les universités où elle était enseignée. On parlait de la science de l'éducation plutôt que de la pédagogie. Il reconnaît cependant que la « pédagogie prétend bien être une science de l'éducation ». (De Gilbert. T, 2001 : 45).

Donc, l'expression « science de l'éducation » apparaît en 1812 dans un ouvrage de Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848), *L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*. Une explication plus complète est fournie en 1816 dans son esquisse sur l'éducation comparée. L'auteur envisage de recueillir systématiquement, par les procédures d'enquête, des informations sur la situation de l'éducation et de l'instruction publique dans différents pays d'Europe. En ce sens, son projet se démarque d'un usage courant et banal du mot « science » dès la fin du XVIII siècle : Il ne s'agit pas seulement de classer la pédagogie dans l'ensemble des connaissances humaines (comme dans les tableaux synoptiques de Cournot), 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 à peu près positive . ... ».( Plaisance. E & Vergnaud .G ,1998 :5).

### **-La science de l'éducation dans les facultés des lettres après 1883**

L'objectif du premier cours de « science de l'éducation » à la Sorbonne est très explicitement défini par les responsables de l'instruction publique. Il s'agit d'abord d'assurer la « préparation professionnelle », des maîtres de l'enseignement secondaires, en complément de la « direction d'étude » que les étudiants se destinant au professorat reçoivent à la faculté, par exemple en histoire ou en littérature. Définie quelque temps plus tard pour un public plus large, ces enseignements doivent, en principe, s'adresser aussi bien au personnel de l'école primaire qu'à celui du secondaire. ».( Plaisance. E & Vergnaud .G ,1998 :7).

De manière générale, les cours de « science de l'éducation » sont le résultat d'agencement complexe ou interviennent des initiatives politico-administratives mais aussi des acteurs particuliers - par exemple, des professeurs de philosophie-et différentes instances universitaires, sur quoi se greffent des tentatives de mise en valeur de nouveau savoir comme la psychologie ou la sociologie. Les cours de « science de l'éducation » s'inscrivent dans un contexte où certains républicains cherchent à légitimer les options favorables à la morale laïque et à la solidarité nationale. Mais ces cours universitaires ne visent ni à transformer les pratiques éducatives ,ni à développer des analyses empiriques de la réalité scolaire :leur objet est à la fois plus générale et plus idéologiquement orienté : « .... la science de l'éducation fut moins le laboratoire où s'élaborer les outils et les techniques efficaces et contrôlées du changement des pratiques d'enseignement et des actions d'instruction de l'enfant, que celui où se travaille la croyance en la puissance sociale et politique de l'éducation et où s'élabore les outils de cette conviction ».(Plaisance. E & Vergnaud .G ,1998 :7-8).

### **3. La classification des sciences de l'éducation**

On va présenter la classification élaborée par Gaston Mialaret (1984), qui consiste à la classification des disciplines scientifiques qui ont pour objet l'éducation, qui est comme suit :

1/ Les sciences qui étudient les conditions générales et locales de l'éducation

- Sociologie de l'éducation
- Démographie scolaire
- Ethnologie de l'éducation
- Economie de l'éducation
- Administration scolaire
- Education comparée Introduction aux Sciences de l'éducation

2/ Les sciences qui portent sur les situations et les faits d'éducation

a) Sciences des conditions immédiates de l'acte éducatif lui-même

- Physiologie
- Psychologie et psychosociologie de l'éducation
- Sciences de la communication

b) Sciences de la didactique des différentes disciplines

c) Sciences des méthodes et techniques

d) Sciences de l'évaluation (docimologie)

3 Les disciplines de la réflexion et de l'évolution

- Philosophie de l'éducation
- Histoire de l'éducation
- Planification de l'éducation et théorie des modèles

### **4. Les grands penseurs**

- **Lev Vygotsky (1896-1934)**

Lev Vygotsky propose une théorie parallèle à celle de Jean Piaget pour expliquer le développement cognitif chez l'enfant. Alors que Piaget met l'accent sur les explorations individuelles de l'enfant, Vygotsky affirme que ce sont les interactions sociales qui permettent à celui-ci d'acquérir les connaissances ainsi que les habiletés valorisées par sa culture d'appartenance. Les personnes présentes dans

l'environnement de l'enfant, que ce soit ses parents, ses éducateurs ou même ses pairs, jouent le rôle de guides et encadreront ses apprentissages tout en l'aidant à repousser ses limites. Vygotsky parle de zone proximale de développement pour expliquer l'écart entre le niveau réel de développement des habiletés d'un jeune et celui qu'il pourrait atteindre avec l'aide d'un guide. Les guides doivent tenir compte de l'unicité de chaque enfant et de son niveau de maturation afin d'ajuster régulièrement leurs interventions dans des situations d'apprentissage.

Une des techniques proposées par Vygotsky est l'étayage ou échafaudage. L'étayage consiste à structurer les situations d'apprentissage pour accompagner les enfants dans leur développement cognitif. Six conditions doivent être présentes pour qu'un étayage soit efficace : 1) il faut susciter l'intérêt de l'enfant pour l'apprentissage à réaliser; 2) lorsque celui-ci est complexe, il est préférable de le simplifier en réduisant le nombre d'étapes ou même en faisant certaines d'entre elles à sa place; 3) il importe de guider l'enfant dans le choix de ses stratégies; 4) il faut soutenir sa motivation tout au long de la tâche; 5) le guide se doit d'anticiper et de signaler les erreurs potentielles à l'enfant afin d'aider celui-ci à les prévenir ou à les corriger; 6) le guide doit aussi cultiver le désir de réussite tout en dédramatisant les erreurs. Notons que si l'enfant n'arrive pas à réaliser son apprentissage, il faut lui indiquer les solutions tout en lui expliquant le déroulement des étapes qui y mènent.

De plus, Vygotsky insistait sur le fait que le langage est essentiel dans la structuration de la pensée. Plus particulièrement, il notait l'importance du soliloque, soit l'action de penser à voix haute, sans but de communication avec autrui. Le soliloque aide l'enfant dans l'organisation de sa pensée, le guide dans la maîtrise de ses actions et l'aide à résoudre des problèmes. Il tend à disparaître à l'âge scolaire au fur et à mesure que le jeune intériorise ses pensées et peut ainsi avoir un monologue interne. Il est à noter que pour Piaget, le soliloque est tout simplement une autre manifestation de l'égoïsme, qu'il appelait monologue collectif .

À la fin des années 1930, Alexandre Luria adresse à Henri Wallon une lettre dans laquelle il présente « les tendances générales de la science psychologique soviétique ».

Il indique très clairement à son lecteur l'intérêt que revêtent pour lui la position théorique et les travaux de Lev Vygotski. Celui-ci s'était fait connaître en 1924, lors du second congrès panrusse de psychoneurologie (Leningrad), en soutenant que la psychologie ne saurait ignorer les faits de conscience que la seule théorie des réflexes ne peut expliquer. Suite à cette intervention, Vygotski fut nommé en poste à l'Institut de psychologie de Moscou, où il rencontra Leontiev et Luria. Tous les trois se réclament alors du marxisme et ils s'efforcent d'élaborer une véritable « psychologie matérialiste »: ils étudient la genèse et le développement socio-historique des fonctions psychiques supérieures et ils proposent de nouvelles méthodes pédagogiques pour lutter contre l'analphabétisme et pour résoudre les problèmes que recense la défectologie (de la surdité au retard mental). (Guillain .A, 2013 : 341 ).

Dans son autobiographie intellectuelle, Luria rappelle qu'entre 1928 et 1934 les recherches ont suivi trois lignes de développement différentes mais qui, cependant, convergent dans la mesure où se pose à chaque fois la question des relations entre le biologique et le social dans la cognition humaine. Ces recherches portent : 1° sur le développement des fonctions psychiques supérieures chez l'enfant et dans certaines populations de culture traditionnelle, soumises aux bouleversements sociopolitiques consécutifs à la révolution d'octobre ; 2° sur le développement des jumeaux mono- et dizygotes, afin de distinguer le rôle de la nature et celui de la culture dans la construction du psychisme humain ; 3° sur le retard mental de certains enfants qui témoignent d'une « distorsion biologique » et pour lesquels il faut élaborer un programme éducatif particulier.

Selon Vygotski, le psychisme humain entremêle et fusionne les processus biologiques et culturels du comportement. L'originalité du développement des fonctions psychiques supérieures chez l'enfant réside dans le fait que ces processus se rejoignent dans l'ontogenèse pour n'en plus former qu'un seul – mais complexe (Vygotski, 1931/1992). Un processus, écrit Wallon, dont le biologique et le social sont les deux constituants complémentaires et indissociables, puisque « l'intrication des deux est primaire et fondamentale »( Wallon,1951). (Guillain .A, 2013 : 341).

Les interactions de l'organisme avec son milieu exigent donc qu'il puisse répondre à des rencontres imprévues et qu'il puisse réaliser des formes nouvelles de conduite. Le développement revêt ainsi un aspect historique. Il ne saurait exclure l'incertitude et les hésitations, et son tracé ne va pas « sans traverses, bifurcations ni détours ». »(Wallon,1941). (Guillain .A, 2013 : 342).

La prématuration biologique de l'homme est, pour Wallon, une déficience positive. La totale impéritie du nouveau-né vis-à-vis du monde physique doit être compensée par l'usage de ses manifestations expressives qui suscitent, chez autrui, les réactions nécessaires à sa survie. Les fonctions d'expression sont alors prépondérantes et « ce sont elles qui les premières mettent leur marque sur l'homme, animal essentiellement social » (Wallon, 1941). Pour Vygotski également, l'enfant est incapable de mener une vie indépendante et cette incapacité est à l'origine de son développement : « l'enfance est un temps d'infériorité et de compensation avant tout » (Vygotski, 1928). L'enfant est en effet contraint d'utiliser des moyens auxiliaires pour résoudre les problèmes et surmonter les difficultés qui se posent et s'imposent à lui. Ces « instruments psychologiques », comme le langage et les différentes espèces de symboles et de signes, lui permettent alors de contrôler son propre comportement et celui des autres. Intégrés dans le processus comportemental, ces ressources du milieu social deviennent une source du développement. Elles modifient la structure et le déroulement des fonctions psychologiques selon Vygotski (1930). (Guillain .A, 2013 : 342).

- **Jean Piaget (1896-1980)**

Psychologue et épistémologue suisse, Jean Piaget (1896-1980) s'était spécialisé dans la zoologie et l'étude des mollusques avant de se vouer à la psychologie de l'enfance. Docteur ès sciences à vingt-deux ans, titulaire d'une trentaine de doctorats *honoris causa* à travers le monde, un temps chargé de l'éducation à l'Unesco, ce bourreau de travail a enseigné la psychologie, la sociologie, l'épistémologie, et produit un nombre démesuré de livres et d'articles. Son ambition était de comprendre l'intelligence humaine. Il a développé à cet effet un édifice théorique, baptisé « épistémologie génétique », c'est-à-dire l'analyse scientifique de la genèse et des

transformations des connaissances. C'est dans ce cadre qu'il a isolé différentes phases du développement de la pensée enfantine.

Du coup, Piaget est l'auteur de l'une des théories les plus importantes en matière de développement de l'enfant. Freud en a décrit les étapes affectives, Piaget a décrit les étapes cognitives. Il décrit le développement de l'intelligence comme une succession de stades allant des actions pratiques aux représentations ou actions intériorisées (abstraites). Un stade devant être acquis pour pouvoir passer au suivant (pensée concrète au pensée abstraite). Chaque stade a sa structure qui consiste en un ensemble coordonné de possibilités intellectuelles conditionnées par les facteurs biologiques de maturation du système nerveux, par des facteurs sociaux et par un processus psychobiologique d'équilibration (équilibre entre les informations en mémoire et les informations reçues de l'environnement).

Piaget décompose en quatre « stades » le mouvement par lequel le moi, d'abord indifférencié du monde extérieur, s'en distingue progressivement. Socialisation et acquisition des connaissances se construisent dans une suite de déséquilibres et d'équilibres. La maîtrise progressive des opérations logiques par l'enfant comme la formation de ses jugements moraux et de ses appréciations normatives dépendent, selon Piaget, d'un processus autonome de structuration cognitive. Elles dépendent également de la nature du système d'interactions dans lequel il est inséré.

Au stade sensorimoteur (jusqu'à un an et demi), l'enfant utilise ses organes pour découvrir les propriétés du monde qui l'entoure. À l'origine totalement égocentrique, sa conception des rapports avec autrui devient plus interactive au stade préopératoire (de deux à sept ans). Au cours du stade opératoire (jusqu'à onze ou douze ans), il peut mettre en œuvre des opérations mentales complexes (classer, sérier, combiner, etc.), mais seulement en présence d'objets concrets. À partir de douze ans (stade formel), devenant adolescent, il atteint un niveau d'abstraction et de logique formelle proche de celui des adultes. (Damon. J, 2016 :171).

Même si Piaget admet que le milieu exerce une action au niveau du développement de l'intelligence, celui-ci se limite à un rôle d'accélérateur de développement, l'action de

construction du sujet étant la cause principale de développement de l'intelligence. Deux processus essentiels l'assimilation: réception d'informations nouvelles et intégration dans des structures cognitives pré-existantes; l'accomodation: modification de structures cognitives pour absorber, comprendre et appliquer des informations nouvelles. Un processus d'équilibration entre les deux est nécessaire sans quoi apparaissent des conflits cognitifs. Piaget va également introduire le fait que le développement de l'intelligence ne se fait pas de manière homogène chez tous les sujets et dans tous les domaines, qu'il existe des variations entre les individus.

La thèse de Piaget, qui consiste à soutenir que l'enfant a des modes de pensée spécifiques qui le distinguent entièrement de l'adulte, est aujourd'hui relativisée. Psychologues et neurobiologistes inventent de nouveaux outils pour tenter de déchiffrer les réseaux de milliards de neurones des cerveaux des bébés. Ceux-ci apparaissent dotés d'une incroyable somme de connaissances que Piaget ne pouvait pas encore repérer. Critiqué comme tous les grands auteurs, Piaget n'en reste pas moins un des plus grands penseurs des sciences humaines. Sa rigueur et son souci de faire dialoguer théorie et expérience ont permis les progrès et les réfutations actuels. Si certaines conclusions et certains tests méritent d'être lus dans leur contexte, les théories piagésiennes sont bien loin d'être dépassées. Elles demeurent à bien des égards fondatrices. ( Damon. J, 2016 :172).

- **Sigmund Freud (1856-1939)**

### **-Problématique freudienne du processus éducatif**

Freud, dans son rapport à la question éducative, absolument indissociable pour lui de celle de l'application de la psychanalyse à l'enfant. Elle a été faite à de nombreuses reprises, dans une lecture honnête des textes ne permet pas de déceler le moindre désaccord entre Freud et sa fille quant aux questions fondamentales que celle-ci soulève sur le processus éducatif et ses impasses dans le contexte de l'application de la psychanalyse aux enfants. Il faut en prendre son parti : si l'on veut s'attaquer aux objections qu'Anna Freud adresse au kleinisme et à sa sous-estimation des facteurs

exogènes, notamment éducatifs, on rencontrera sur son chemin Freud lui-même ! (Dupeu .J-M ,2001 :510).

Aussi devons-nous nous rendre attentifs à l'analogie sur laquelle il revient, en diverses occasions, entre *processus analytique* et *processus éducatif*. Là encore, elle est bien souvent discréditée et tenue pour une maladresse d'expression regrettable, symptôme de sa déviation pédagogisante qu'il faudrait imputer à son adhésion rétrograde (pour ne pas dire *anti-freudienne* !) à l'idéologie autoritaire de son temps. C'est passer un peu vite, tout de même, sur le scandale de la publication des *Trois essais sur la théorie sexuelle* (1905) qui le met, en quelques mois, au ban de la bonne société viennoise ! (Dupeu .J-M ,2001 :512).

Je propose de renverser cette lecture paresseuse. Plutôt que de soupçonner dans l'intérêt récurrent de Freud pour la problématique de l'éducation un fourvoiement « pédagogisant », je pense qu'on doit au contraire y discerner le souci de fonder une conception proprement psychanalytique du processus éducatif lui-même, entendu comme un processus anthropologique fondamental rendu nécessaire par la faiblesse, chez l'homme, des montages instinctuels et le caractère à la fois anti-vital et anti-social de la pulsion sexuelle, dont Freud démontre précisément, dans les *Trois essais sur la théorie sexuelle*, à quel point elle se révèle, chez l'homme, *défonctionnalisée*. Cette lecture, on le voit, loin de réduire la question éducative à une « application » un peu exotique (qu'on pourrait abandonner à la sous-catégorie, un peu méprisée, des psychanalystes d'enfants), la situe, au contraire, au cœur des principes fondamentaux de la psychanalyse, c'est-à-dire dans sa *métapsychologie* – laquelle se révèle elle-même porteuse, qu'on le veuille ou non, d'une *anthropologie*. Ce qui suppose qu'on cesse de la réduire à une *technologie pédagogique* et qu'on la rapproche – ce que Freud ne cesse de faire – du *travail de civilisation* (*Kulturarbeit*) et à la *Bildung* (la « formation », dans le sens que prend le terme dans l'expression « romans de formation »).

C'est pourquoi la psychanalyse, sans se prononcer en tant que telle sur *le type d'éducation* et *les valeurs* qui doivent être privilégiés (en ce sens la théorie des

pulsions apporte bien des arguments en faveur du relativisme culturel), réaffirme cependant la nécessité incontournable *d'une* éducation. Ce qui la situe clairement en rupture avec toutes les tentations *naturalistes*, en anthropologie, dont la pensée de Rousseau reste le prototype. (Dupeu .J-M ,2001 :512).

C'est ainsi qu'il n'y a aucune contradiction à affirmer, comme Freud le fait à diverses reprises, que le psychanalyste doit s'interdire tout « orgueil éducatif » et proposer, d'un autre point de vue, de décrire la cure psychanalytique comme une *postéducation*. Ce qu'il faut entendre, dans la perspective qui est la mienne -Dupeu .J-M -, comme la réouverture, dans une situation artificiellement instaurée, du *processus éducatif* et la remise au travail de ce qui s'est trouvé engagé dans une impasse. C'est en ce sens qu'on peut comprendre la formule, parfois mal comprise, qu'on trouve notamment dans *Moïse et le monothéisme*, qualifiant la névrose *d'infantilisme* !

La publication, en 1925, du livre d'August Aichhorn (éducateur viennois, gagné aux conceptions psychanalytiques et ami d'Anna Freud) : *Jeunesse à l'abandon*, donne à Freud l'occasion, dans une courte préface, de lever certaines ambiguïtés qui pourraient rester attachées à cette notion de *postéducation*, par laquelle il lui est arrivé de définir la visée du processus analytique lui-même. « On n'a pas le droit, écrit-il, [ce "on n'a pas le droit" de se laisser fourvoyer par l'adage au demeurant pleinement justifié, selon lequel la psychanalyse du névrosé adulte est à assimiler à une postéducation de celui-ci. Un enfant, même un enfant dévoyé et à l'abandon, n'est précisément pas encore un névrosé et la postéducation est tout autre chose que l'éducation de ce qui est inachevé. » (Dupeu .J-M ,2001 :513).

Analogie des processus, remise au travail par le second des impasses du premier, mais, nous allons le voir, distinction radicale des *méthodes* liée à l'inachèvement de l'appareil psychique, chez l'enfant et l'adolescent, voire chez l'adulte, dans certaines occurrences cliniques que Freud va préciser pour les distinguer précisément de ce qui se passe chez le névrosé. « La possibilité de l'influence exercée par l'analyse repose sur des pré-supposés bien définis qu'on peut regrouper sous le terme de "situation analytique" ; elle exige que prennent forme certaines structures psychiques, une attitude particulière envers l'analyste. Là où celles-ci manquent, comme chez l'enfant,

chez le jeune à l'abandon, en règle générale aussi chez le criminel mené par ses pulsions, il faut faire autre chose que de l'analyse, quelque chose qui ensuite rencontre de nouveau celle-ci dans l'intention. » (Dupeu .J-M ,2001 :514).

On voit que Freud, à ce moment clé de son parcours, c'est à dire après l'élaboration de la deuxième topique, met en question la possibilité d'instaurer une *situation psychanalytique stricto sensu* préalablement à la différenciation topique de « certaines structures psychiques ». Le contexte n'autorise pas d'ambiguïté : il ne peut s'agir ici que du moi et des instances idéales. Ce qui signifie que s'il lui est arrivé d'assigner au processus éducatif, dans d'autres contextes, la répression (ou/et la symbolisation) des pulsions (ce sont le plus souvent ces formulations qu'on retient, pour lui reprocher son « autoritarisme »), il souligne ici son rôle majeur dans la constitution et « l'achèvement » de l'appareil psychique. Remarquons, de surcroît, qu'il admet que certaines circonstances puissent entraver durablement cette constitution jusque dans l'âge adulte. Or, c'est dans ces circonstances qu'il préconise de « faire autre chose que de l'analyse ». Mais il faut ici souligner à gros traits : « Quelque chose qui ensuite rencontre l'analyse dans l'intention. ». (Dupeu .J-M ,2001 :514).

Dans les Nouvelles Conférences en psychanalyse, Freud clôt la conférence : « Il s'agit d'un travail de civilisation (*Kulturarbeit* ; les nouveaux traducteurs disent : *travail culturel*) un peu comme l'assèchement du Zuyderzee ». *Kulturarbeit* : On voit qu'ici Freud est au plus près d'assigner à la *thérapeutique analytique* et à la civilisation (qui chez l'individu se transmet, de son point de vue, par l'éducation) des visées sinon identiques, du moins similaires. Du reste, au cours de la conférence, une allusion très claire est faite au livre d'Aichhorn et à sa propre préface . À ceci près, cependant, que l'analyse se donne pour tâche de corriger certains excès ou certains avatars de l'éducation – ce qui suppose, rappelons-le, que celle-ci ait accompli son œuvre – en particulier lorsqu'un surmoi, inutilement tyrannique, paralyse la souplesse nécessaire du moi et inhibe son ambition conquérante à « s'approprier » de nouveaux territoires, gagnés sur le çà. Et sans doute faut-il entendre l'allusion finale au Zuyderzee comme l'avertissement selon lequel ce travail n'est jamais terminé, la

« civilisation » rêvant de gagner toujours plus de terrain, de s'étendre au détriment des « pulsions sauvages », la violence des forces inconscientes menaçant sans cesse de déborder les digues. (Dupeu .J-M ,2001 :516).

Dans la genèse du psychisme, celle qui inspire la théorie des « stades » libidinaux selon un schéma calqué sur le développement d'une fonction. La référence au *processus éducatif* en tant qu'il est largement déterminé par les influences provenant de l'extérieur, nous voulons l'entendre comme un remords de Freud, ou comme le retour de ce qui s'est trouvé refoulé, depuis l'abandon de la théorie de la séduction : à savoir la prééminence du facteur exogène non seulement dans l'étiologie de la névrose mais, de façon plus fondamentale encore, dans la genèse du psychisme. Et ce n'est certes pas un hasard si le thème de la séduction trouve à *faire retour* par l'entremise *des soins maternels*. Ou encore, par celui de la sévérité excessive de certains maîtres, que Freud impute à la formation réactionnelle d'une homosexualité refoulée . Ici la « séduction » par la sexualité de l'adulte emprunte, d'une paradoxale façon, le visage de la répression.( Les meilleurs maitres sont les vrais homosexuels ).

Dans l'inouïe complexité de ce qui est visé à travers la référence au processus éducatif, se conjuguent à la fois la répression des pulsions et son contraire, soit leur éveil précoce par la séduction exercée par les parents ou les maîtres à l'occasion de leurs fonctions éducatives, mais aussi bien l'offre de matériaux culturels participant au travail de symbolisation des pulsions, éveillé par celle-ci. (Dupeu .J-M ,2001 :518).

## **5. Les sciences de l'éducation et leur relation avec les autres sciences sociales (psychologie, sociologie)**

- **Psychologie de l'éducation**

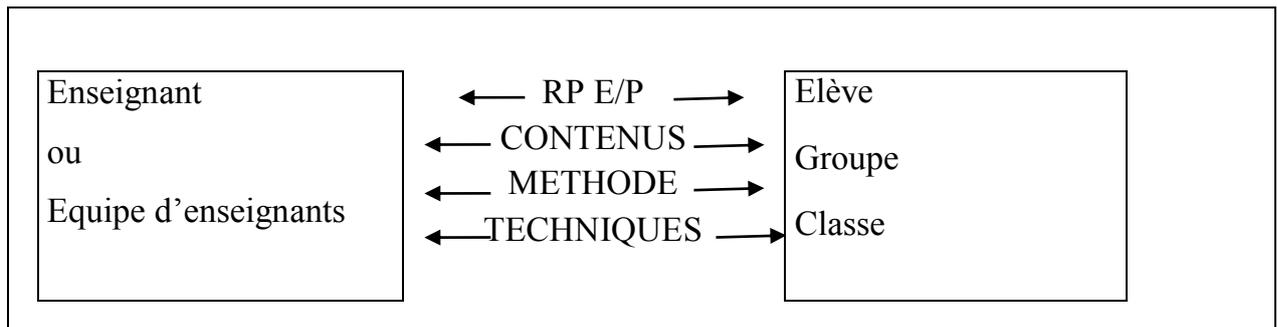
Si l'éducation est elle-même définie comme le « développement harmonique de toute les facultés », alors la psychologie est l'instrument essentiel de connaissance de ces facultés (la volonté, la sensibilité, l'intelligence).La pédagogie comme « science de l'éducation » sera donc développée comme une application, voire une déduction de la psychologie, avec la même légitimité que celle qui permet de fonder la médecine sur la

connaissance de son organisme et de ses fonctions. ».( Plaisance. E &Vergnaud .G ,1998 :9).

### **-Définition de la psychologie de l'éducation**

Il nous paraît nécessaire de partir de la définition générale d'une situation d'éducation.

#### **Schéma général d'une situation d'éducation**



RP/EP=relations psychologiques entre le/s professeur/s et les élèves (dans les deux sens).

1/ L'existence, le fonctionnement, le déroulement, les effets de toute situation d'éducation sur les différents partenaires qui y participent peuvent être appréhendés dans plusieurs perspectives : philosophique, historique, ethnologique, physiologique, sociologique, pédagogique ....et, évidemment, psychologique.

2/ Il faut, en effet, considérer pour toute situation d'éducation :

\_ le cadre, l'environnement de la situation, les conditions matérielles d'existence des sujets : local, surface disponible par élève, éclairage, aération ....et leurs conséquences sur la fatigue, l'attention, le type de relations entre les partenaires ;

\_ le niveau d'évolution, l'ensemble de connaissances, la structuration de l'appareil psychique (aussi bien de type cognitif que de type affectif ou social) des sujets qui vont y participer. Ce que nos collègues québécois ont quelquefois appelé les prérequis ; (Mialaret.G, 1999 :5).

\_ le fonctionnement et le déroulement de la situation d'éducation qui peuvent être analysés sous l'angle psychologique :

-en fonction des partenaires en présence (enseignant/s, élève/s ) , des partenaires invisibles mais pourtant important :parents, administrateurs,

-en fonction des types d'action éducative exercée (exposé, contrôle, révision, réflexion, application....., enseignement magistral, documents écrits, audiovisuels).C'est ici que l'on rencontre la question des méthodes et des techniques en pédagogie,

-en fonction des contenus de l'action éducative !

-en fonction des finalités de l'action éducative voulues par l'acteur principal. Celle-ci perçue ou non (et comment) par « les sujets » soumis à l'action éducative,

-en fonction des différentes étapes de la chaine de communication : émission, transmission, réception, compréhension et interprétation, utilisation (transferts, applications....).

-Les effets psychologiques de l'action éducative à court, moyen et long terme.

3/Il faudra aussi considérer non seulement les aspects individuels, mais encore les effets du groupe-classe ; une psychologie de l'éducation ne peut pas être uniquement une psychologie individuelle.

4/Le domaine de la Psychologie de l'éducation est donc constitué par l'ensemble des données qui résultent des analyses, des observations, des études scientifiques, des expérimentations ayant pour objet d'étudier, sous l'angle psychologique, tous les aspects des situations d'éducation ainsi que les relations qui existent entre ces situations et les différents facteurs qui les déterminent. (Mialaret.G, 1999 :6).

Cela correspond à la prise en considération :

\_de l'ensemble de toutes les fonctions psychologiques requises pour pouvoir exercer, recevoir l'action éducative ou participer à celle-ci ;

\_de toutes les réactions psychologiques observables au cours de l'action éducative (actions individuelles et actions de groupe ou action collective) de tous les partenaires de la situation : éducateur/s et éduqués ;

\_des effets psychologiques de la situation d'éducation : action de la situation elle-même, action explicite de l'enseignant ou de l'éducateur, action des autres partenaires (autres élèves par exemple).

Il est bien évident que le psychologue de l'éducation n'ignorera par les travaux faits dans d'autres domaines de la psychologie, ne serait-ce que pour mieux découvrir et mieux comprendre certains phénomènes encore relativement obscurs des situations d'éducation, mais son domaine est essentiellement constitué par l'analyse psychologique de toutes les facettes de la réalité éducative.

5/ Les méthodes de la psychologie de l'éducation sont celles de la psychologie et, en général, de toutes les sciences humaines.

6/ Les extensions de la psychologie de l'éducation : Comme nous l'avons déjà indiqué (voir ci-dessus), le mot « ÉDUCATION » est très polysémique ; quand on parle d'éducation on se réfère :

\_soit à l'institution éducative ;

\_soit à ses contenus, programmes ;

\_soit aux méthodes et techniques qu'elle utilise ;

\_soit à un certain type d'action d'un individu ou d'un groupe sur un autre individu ou sur un autre groupe ;

\_soit aux résultats et aux effets de l'action éducative.

La définition proposée ci-dessus s'applique à toutes ces significations : les méthodes seront différentes selon le point de vue, mais l'attitude restera la même : l'analyse psychologique des processus éducatifs. (Mialaret.G, 1999 :6-7).

- **Sociologie de l'éducation**

Après Emile Durkheim, ce sont Pierre Bourdieu et Jean- Claude Passeron qui ont vraiment donné naissance à la sociologie de l'éducation. Discipline ancienne, elle compte actuellement deux écoles principales, l'école de Pierre Bourdieu et l'école de Raymond Boudon. Dans ce qui suit on va définir la sociologie de l'éducation et

évoquer brièvement les idées des fondateurs qui ont donné naissance à cette nouvelle discipline.

### **-Définition et objectifs de la sociologie de l'éducation**

La sociologie de l'éducation a pour objectif d'étudier les processus de socialisation scolaire, les déterminants sociaux des résultats et des destins scolaires, les rapports pédagogiques, les caractéristiques des institutions et du personnel éducatif, les relations entre les diplômés et les postes.

Durkheim pionnier de la sociologie de l'éducation. Met en place les bases d'un programme d'analyse sociologique du fait éducatif. Il distingue clairement sociologie de l'éducation et pédagogie. La première repose sur des faits attestés, donc scientifiques, la seconde sur des comportements encouragés. Distinction entre le descriptif (la sociologie de l'éducation) et la prescription (la pédagogie). « *Tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. Si elles ne sont pas l'action elle-même, elles y préparent et en sont toutes proches. C'est dans l'action qu'est leur raison d'être* » L'éducation morale 1925.

Durkheim définit l'éducation comme un phénomène éminemment social. « *L'éducation c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer 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 spécial auquel il est particulièrement destiné* » Education et sociologie 1922  
Pour Durkheim – Deux grandes fonctions à l'école : l'intégration sociale et politique des futures générations ainsi que leur insertion dans la division sociale du travail.

Les orientations théoriques de la sociologie de l'éducation se divisent en 3 axes :

- *Les théories des rôles et des interactions – relations entre enseignants, élèves, familles, administration, économie....*
- *Les théories sur les institutions et les organisations scolaires – étude des structures (effet classe, effet établissement)*
- *Les théories socioculturelles – étude des relations entre l'enseignement et le reste des systèmes sociaux, tels que l'économie, la politique, l'administration.*

Après avoir été macrosociologique pendant de longues années, la sociologie de l'éducation se déploie aujourd'hui tant au niveau microsociologique (analyse des rôles et des interactions), au niveau macrosociologique (analyse des relations entre le système éducatif et le reste de la société) et mésosociologique (intermédiaire) constitué par l'analyse des organisations et institutions scolaires (ex, un établissement). En France, la sociologie de l'éducation est intégrée aux Sciences de l'éducation, mais elle fait débat en Europe. (Gilgen. L, 2016 :4).

### **-Des processus de sélection sociale masqués (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron)**

Ce sont surtout Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui ont fait de la sociologie de l'éducation une préoccupation importante de la sociologie contemporaine en publiant *Les Héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970). Ils y prennent en quelque sorte le contre-pied de l'analyse de E. Durkheim. Leur thèse centrale est que l'école reproduit les inégalités sociales à travers des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. La pratique du cours magistral, qui se fonde sur l'usage d'un langage cultivé sans en dévoiler les mécanismes, induit une « *complicité cultivée* » entre les enseignants et les élèves des milieux culturellement favorisés, déjà accoutumés à ce type de rapport au langage. Sous couvert d'universalisme, l'école leur permettrait en fait de faire fructifier le « *capital culturel* » que leur transmettent leurs parents. Là où E. Durkheim voyait la transmission de valeurs communes, P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénoncent une légitimation des inégalités, puisque l'école masquerait derrière un discours sur l'égalité

des chances des processus de sélection sociale qui aboutissent à justifier ces inégalités par la sanction du diplôme scolaire.

Le travail des deux sociologues a atteint un niveau d'élaboration théorique qui lui a valu une large notoriété. Il faut néanmoins souligner qu'il s'inscrit dans un ensemble de recherches qui, au cours de la même période, ont visé chacune à sa manière à démontrer que les systèmes scolaires contribuent à l'aliénation des classes populaires. Parmi les plus connues, il faut citer celles de Christian Baudelot et Roger Establet (*L'Ecole capitaliste en France*, 1971), de Claude Grignon (*L'Ordre des choses*, 1971) ou du Britannique Basil Bernstein (*Langage et classes sociales*, 1975).

### **-Le postulat de l'acteur social rationnel (Raymond Boudon)**

Mais l'analyse de P. Bourdieu et J.-C. Passeron a aussi été très tôt critiquée. Dès 1972, dans un livre intitulé *L'Inégalité des chances*, Raymond Boudon récuse la thèse déterministe des deux auteurs, qui posaient que les individus agissent en fonction de « *dispositions* » sociales qu'ils ont inconsciemment « *intégrées* » pendant leur enfance et qui dirigent leurs comportements. R. Boudon part d'un postulat inverse : celui de l'acteur social rationnel, emprunté aux théories économiques. De son point de vue, les inégalités sociales observées dans les parcours scolaires sont le résultat de la juxtaposition de stratégies divergentes, adoptées consciemment par les familles en fonction des informations dont elles disposent et de leur manière d'évaluer les avantages et les coûts d'une poursuite d'études. « *L'éventualité de devenir, par exemple, instituteur, écrit R. Boudon, n'est pas perçue de la même manière par le fils d'un ouvrier et par le fils d'un membre de l'académie des sciences.* » Le fils d'ouvrier se satisfera d'un statut qui constitue pour lui une progression sociale notable, alors qu'il anticipera négativement le coût psychologique et financier d'études longues, ce qui ne sera évidemment pas le cas du fils d'universitaire. Le phénomène de « reproduction » sociale analysé par P. Bourdieu et J.-C. Passeron ne serait alors qu'un effet pervers d'une accumulation de choix individuels rationnels (d'où le nom d'« *individualisme méthodologique* » donné à cette interprétation), mais dépendants de la position sociale initiale des acteurs. (Troger . V ,2005 :2).

## Bibliographie

- Asensio, J.-M., Astolfi, J.-P., Develay, M.( 2000). *Apprentissage et didactique, Cours de Sciences de l'Education*, Université Lumière Lyon 2, Université de Rouen.
- Castellotti, V., De Carlos, M.(1995).La formation des enseignants de langue. Paris, France : CLE International « DLE ».
- Damon, J.(2016).100 penseurs de la société. Paris, France :Presses Universitaires de France.
- Dao Anh Huong,(2010) .Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école.Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères. *Synergies Pays riverains du Mékong*,n° 1 , 175-183.
- De Gilbert, T. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris, France : l'Harmattan.
- De Ketele ,J-M.(2013). L'évaluation de La Production Écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 1 Vol. XVIII, 59 - 74. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm>
- Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue française de pédagogie*. 164, 1-25. Mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 30 avril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/2098> ; DOI : 10.4000/rfp.2098
- Dupeu J-M .(2001) processus éducatif et processus psychanalytique : penser Leurs articulations. *La psychiatrie de l'enfant*, 2 Vol. 44, 503 - 530 <https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2001-2-page-503.htm>
- Fabre, M.(1992). Qu'est ce que la formation ? *Recherche et Formation* .Le mémoire professionnel,(12) , 119-134.
- Gilgen, L.(2016). La sociologie de l'éducation -Introduction générale <http://www.fondation-carrefour.net/?p=600>
- Guillain ,A.(2013).Un psychologue au pays des soviets. À propos d'une correspondance entre Henri Wallon et Alexandre R. Luria. *Bulletin de psychologie*, Tome 66 (4) / 526, 341 – 351. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2013-4-page-341.htm>
- Houssaye, J.( 1992). *Le triangle pédagogique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Mialaret.G.(1999).*Psychologie de l'éducation*. Paris,France :Presse universitaires de France.

-Milner, J-C.(1984). De l'école. Paris, France : du seuil.

-Pastiaux G et J. (1997). Précis de Pédagogie.1-35.

<https://perso.telecom-paristech.fr/rodriguez/resources/PEDAGO/precis-de-pedagogie.pdf>

-Plaisance, E., Vergnaud ,G. (1998).*Les sciences de l'éducation*. Alger ,Algérie : Casbah Editions.

-Reebs,S.( 2017) C'est quoi la science? ,in ([https://www.umoncton.ca/umcm-sciences/files/sciences/wf/wf/pdf/cest\\_quoi\\_la\\_science.pdf](https://www.umoncton.ca/umcm-sciences/files/sciences/wf/wf/pdf/cest_quoi_la_science.pdf))

-Troger , V .(2005).La sociologie de l'éducation en France. *Sciences Humaines*.  
[https://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france\\_fr\\_5010.html](https://www.scienceshumaines.com/la-sociologie-de-l-education-en-france_fr_5010.html)

-(<https://www.cnrtl.fr/definition/education>).