

COMPRENDRE LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Du même auteur

Éthique et déontologie de l'éducation. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique, 1998.

L'enseignement secondaire au Cameroun : Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé, 2000.

© L'Harmattan, 2001
ISBN : 2-7475-0658-4

Copyright ©

Toute traduction, adaptation, reproduction intégrale ou partielle sans l'autorisation de l'auteur ou de ses ayants droit est illicite et interdite. Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par le Code pénal.

Gilbert TSAFAK

**Comprendre
Les Sciences de l'Éducation**

L'Harmattan

5-7, rue de l'École-Polytechnique
75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Inc.

55, rue Saint-Jacques
Montréal (Qc) CANADA
H2Y 1K9

L'Harmattan Hongrie

Hargita u. 3
1026 Budapest
HONGRIE

L'Harmattan Italia

Via Bava, 37
10214 Torino
ITALIE

Collection Educations et Sociétés *dirigée par Louis Marmoz*

La collection *Educations et Sociétés* propose des ouvrages, nés de recherches ou de pratiques théorisées, qui aident à mieux comprendre le rôle de l'éducation dans la construction, le maintien et le dépassement des sociétés. Si certaines aires géographiques, riches en mise en cause et en propositions, l'Afrique subsaharienne, l'Europe du Sud et le Brésil, sont privilégiés, la collection n'est pas fermée à l'étude des autres régions, dans ce qu'elle apporte un progrès à l'analyse des relations entre l'action des différentes formes d'éducation et l'évolution des sociétés.

Pour servir cet objectif de mise en commun de connaissances, les ouvrages publiés présentent des analyses de situations nationales, des travaux sur la liaison éducation-développement, des lectures politiques de l'éducation et des propositions de méthodes de recherche qui font progresser le travail critique sur l'éducation, donc, sans doute, l'éducation elle-même...

Déjà parus

Madana NOMAYE, *L'éducation de base au Tchad*, 1998.

Françoise CHÉBAUX (Éd.), *Françoise Dolto et l'éducation*, 1999.

Françoise CHÉBAUX, *La question du sujet entre Alain Touraine et Françoise Dolto*, 1999.

Vincent LEMIERE, *La conception sartrienne de l'enfant*, 1999.

Alain MOUGNIOTTE, *Pour une éducation au politique*, 1999.

Mathias RWEHERA, *L'éducation dans les "pays les moins avancés" : quelle marge de manœuvre*, 1999.

Éducation comparée, les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1998.

Stéphane EDET, *Les enseignants du primaire face aux projet d'École*, 2000.

Claude ASSABA, *Vivre et savoir en Afrique*, 2000.

Louis MARMOZ (sous la direction de), *L'entretien de recherche en sciences sociales et humaines*, 2001.

Louis MARMOZ et Mohamed DERRIJ (sous la direction de), *L'interculturel en questions. L'autre, la culture et l'éducation*, 2001.

Martine MAURIRAS-BOUSQUET, *La place de l'éducation dans le phénomène humain*, 2001.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE..... | 7 |
| AVANT-PROPOS | 13 |
| INTRODUCTION | 15 |
| CHAPITRE I | |
| LES CONCEPTS FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION .. | 19 |
| 1.1. INTRODUCTION..... | 19 |
| 1.2. L'ÉDUCATION | 19 |
| 1.3. L'INSTRUCTION | 25 |
| 1.4. L'ENSEIGNEMENT | 26 |
| 1.5. L'ÉCOLE | 29 |
| 1.6. LA FORMATION..... | 33 |
| 1.7. L'APPRENTISSAGE | 34 |
| 1.8. L'ÉVALUATION | 36 |
| 1.9. LA SCIENCE | 36 |
| CHAPITRE II | |
| LA PROBLEMATIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION | 41 |
| 2.1. INTRODUCTION..... | 41 |
| 2.2. DÉFINITION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. | 41 |
| 2.3. HISTORIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. | 45 |
| 2.4. FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION .. | 51 |
| CHAPITRE III | |
| LA CLASSIFICATION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION | 55 |
| 3.1. INTRODUCTION..... | 55 |
| 3.2. CLASSIFICATION DE DOTRENS ET MIALARET | 55 |
| 3.3. CLASSIFICATION DE GASTON MIALARET..... | 57 |
| 3.4. CLASSIFICATION DE CLAUSSE ET AVANZINI .. | 59 |
| 3.5. PLURALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION... | 61 |

CHAPITRE IV**LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.... 67**

| | |
|--|----|
| 4.1. INTRODUCTION..... | 67 |
| 4.2. DÉFINITION | 67 |
| 4.3. TYPOLOGIE DE LA RECHERCHE | 70 |
| 4.3.1. Recherche fondamentale | 70 |
| 4.3.2. Recherche appliquée ou opérationnelle..... | 70 |
| 4.3.3. Recherche descriptive | 71 |
| 4.3.4. Recherche expérimentale | 72 |
| 4.3.5. Autres types de recherche en éducation | 73 |
| 4.3.6. Typologies de Sheldon Shaeffer et Salkind | 75 |
| 4.4. DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE..... | 78 |
| 4.5. ÉVALUATION DE LA RECHERCHE..... | 80 |
| 4.5.1. Recherche théorique et recherche empirique ... | 80 |
| 4.5.2. Typologie et critères d'évaluation | 82 |
| 4.6. PROBLÈMES DE LA RECHERCHE..... | 89 |

CHAPITRE V**LA PÉDAGOGIE 93**

| | |
|--|-----|
| 5.1. DÉFINITION, OBJET ET CONCEPTIONS..... | 93 |
| 5.2. PÉDAGOGIE GÉNÉRALE..... | 97 |
| 5.3. PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE | 98 |
| 5.4. PÉDAGOGIE SPÉCIALE | 100 |
| 5.5. PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE..... | 101 |
| 5.6. PÉDAGOGIE DES ADULTES OU ANDRAGOGIE | 102 |
| 5.7. PSYCHOPÉDAGOGIE | 103 |
| 5.8. BIOPÉDAGOGIQUE | 105 |
| 5.9. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE..... | 106 |

CHAPITRE VI**LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION..... 109**

| | |
|--|-----|
| 6.1. DÉFINITION ET OBJET..... | 109 |
| 6.2. MÉTHODES..... | 111 |
| 6.3. FINS DE L'ÉDUCATION..... | 112 |
| 6.4. POSSIBILITÉS ET LIMITES DE L'ÉDUCATION. | 114 |
| 6.5. LÉGITIMITÉ DE L'ÉDUCATION | 116 |
| 6.6. SIGNIFICATION DE L'ÉDUCATION | 117 |

CHAPITRE VII**LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION 119**

| | |
|---|-----|
| 7.1. DÉFINITION ET OBJET | 119 |
| 7.2. HISTORIQUE..... | 121 |
| 7.3. MÉTHODES..... | 123 |
| 7.4. PLANIFICATION COMME SCIENCE..... | 125 |
| 7.5. CRITIQUES DE LA PLANIFICATION..... | 127 |
| 7.6. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE..... | 127 |
| 7.7. PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION AU CAMEROUN..... | 128 |
| 7.8. PROSPECTIVE DE L'ÉDUCATION..... | 129 |

CHAPITRE VIII

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION..... 131

| | |
|--|-----|
| 8.1. STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE..... | 131 |
| 8.2. DÉFINITION ET OBJET..... | 131 |
| 8.3. DOMAINES DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION..... | 132 |
| 8.4. MÉTHODES DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION..... | 134 |
| 8.5. L'ÉDUCATION PRÉ-COLONIALE AU CAMEROUN | 135 |
| 8.6. L'ÉDUCATION SOUS LE PROTECTORAT ALLEMAND..... | 137 |
| 8.7. L'ÉDUCATION SOUS LE MANDAT ET LA TUTELLE DE LA FRANCE..... | 139 |
| 8.7. L'ÉDUCATION SOUS LE MANDAT ET LA TUTELLE BRITANNIQUES..... | 141 |

CHAPITRE IX

L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION 145

| | |
|---|-----|
| 9. 1. NAISSANCE, DÉFINITION ET OBJET..... | 145 |
| 9.1.1. <i>Naissance de l'administration de l'éducation.</i> | 145 |
| 9.1.2. <i>Définition de l'administration de l'éducation</i> | 146 |
| 9.1.3. <i>Objet de l'administration scolaire</i> | 147 |
| 9.2. NÉCESSITÉ DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION..... | 149 |
| 9.3. ORIGINE ET FORMATION DES ADMINISTRATEURS..... | 150 |
| 9.4. POLITIQUE DE L'ÉDUCATION..... | 158 |
| 9.5. RECHERCHE EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION..... | 164 |

CHAPITRE X

| | |
|---|------------|
| L'ÉDUCATION COMPAREE..... | 167 |
| 10.1. DÉFINITION ET HISTORIQUE..... | 167 |
| 10.2. SCIENTIFICITÉ DE LA DISCIPLINE | 168 |
| 10.3. OBJET ET MÉTHODES | 168 |
| 10.4. DOMAINES DE L'ÉDUCATION COMPARÉE | 169 |

CHAPITRE XI

| | |
|--|------------|
| LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION..... | 173 |
| 11.1. DÉFINITION..... | 173 |
| 11.2. HISTORIQUE..... | 173 |
| 11.3. OBJET ET MÉTHODES DE LA DISCIPLINE | 176 |
| 11.4. PSYCHOLOGIE DES SYTÈMES ÉDUCATIFS.... | 177 |
| 11.5. PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUQUÉ..... | 178 |
| 11.6. PSYCHOPÉDAGOGIE | 179 |
| 11.7. PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE..... | 180 |
| 11.8. PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE | 182 |
| 11.9. PSYCHOLOGIE DES DISCIPLINES SCOLAIRES | 184 |
| 11.10. PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION ET FORMATION DES ÉDUCATEURS | 185 |

CHAPITRE XII

| | |
|--|------------|
| LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION..... | 187 |
| 12.1. DÉFINITION ET OBJET | 187 |
| 12.2. MÉTHODES | 188 |
| 12.3. FONCTIONS SOCIALES DE L'ÉDUCATION..... | 191 |
| 12.4. FONCTION DE CONSERVATRICE | 191 |
| 12.5. FONCTION INNOVATRICE | 192 |
| 12.6. FONCTION POLITIQUE | 193 |
| 12.7. FONCTION DE SÉLECTION | 196 |
| 12.8. CONSÉQUENCES INATTENDUES..... | 200 |
| 12.9. AUTRES DOMAINES D'INTÉRÊT | 201 |

CHAPITRE XIII

| | |
|---|------------|
| L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION..... | 205 |
| 13.1. DÉFINITION..... | 205 |
| 13.2. ÉMERGENCE DE LA DISCIPLINE..... | 206 |
| 13.3. COÛTS ET FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION | 208 |

| | |
|---|-----|
| 13.4. RENTABILITÉ ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION | 210 |
| 13.4.1. <i>Notions de capital humain et intellectuel</i> | 210 |
| 13.4.2. <i>Coûts des investissements en éducation</i> | 211 |
| 13.4.3. <i>Revenus des investissements en éducation</i> ... | 211 |
| 13.4.4. <i>Méthodes de calcul du rendement</i> | 212 |

CHAPITRE XIV

| | |
|---|------------|
| LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE | 217 |
| 14.1. DÉFINITION ET OBJET | 217 |
| 14.2. CONCEPTS DÉMOGRAPHIQUES | 218 |
| 14.2.1. <i>Disciplines démographiques</i> | 218 |
| 14.2.2. <i>Concepts démographiques généraux</i> | 219 |
| 14.2.3. <i>Taux démographiques</i> | 220 |
| 14.3. MÉTHODES DE LA DISCIPLINE..... | 222 |
| 14.4. DOMAINES DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE..... | 222 |
| 14.4.1. <i>Introduction</i> | 222 |
| 14.4.2. <i>État de la population scolaire</i> | 222 |
| 14.4.3. <i>Comportements de scolarisation</i> | 225 |
| 14.4.4. <i>Mouvements internes de la population scolaire</i> | 225 |
| 14.4.5. <i>Scolarité passée des générations adultes</i> | 227 |
| 14.4.6. <i>Perspectives de la démographie scolaire</i> | 228 |

CHAPITRE XV

| | |
|--|------------|
| LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES..... | 231 |
| 15.1. SIGNIFICATION ET OBJET..... | 231 |
| 15.2. ÉPISTÉMOLOGIE ET CHAMPS SCIENTIFIQUES | 232 |
| 15.3. DIDACTIQUE GÉNÉRALE..... | 238 |
| 15.4. DIDACTIQUE SPÉCIALE | 240 |

CHAPITRE XVI

| | |
|--|------------|
| LA SCIENCE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION..... | 243 |
| 16.1. INTRODUCTION | 243 |
| 16.2. DOCIMOLOGIE ET EXAMENS | 243 |
| 16.2.1. <i>Docimologie et Science de l'évaluation</i> | 243 |
| 16.2.2. <i>Typologie des examens</i> | 245 |
| 16.2.3. <i>Question ouverte d'examen</i> | 246 |
| 16.2.4. <i>Questions d'examen de type vrai ou faux</i> | 248 |
| 16.2.5. <i>Questions d'examen à choix de réponses</i> | 249 |

| | |
|--|------------|
| 16.2.6. Examen oral..... | 251 |
| 16.2.7. Épreuve d'examen de type essai..... | 251 |
| 16.2.8. Examen de performance ou pratique..... | 252 |
| 16.2.9. Validité des épreuves et additivité des notes | 252 |
| 16.3. MESURE ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION... | 255 |
| 16.3.1. Mesure en éducation..... | 255 |
| 16.3.2. Qualités d'un instrument de mesure..... | 256 |
| 16.3.3. Échelles de mesure en éducation..... | 259 |
| 16.3.4. Évaluation en éducation..... | 262 |
| 16.4. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES..... | 265 |
| 16.5. FORMULATION DES OBJECTIFS | |
| PÉDAGOGIQUES..... | 267 |
| 16.5.1. Introduction..... | 267 |
| 16.5.2. Nécessité des objectifs pédagogiques..... | 268 |
| 16.5.3. Importance des objectifs pédagogiques..... | 270 |
| 16.5.4. Modèle théorique de Tyler pour les objectifs | 272 |
| 16.5.5. Niveaux de généralité des objectifs | |
| pédagogiques..... | 274 |
| 16.5.6. Formulation des objectifs pédagogiques | |
| spécifiques..... | 280 |
| 16.6. MODÈLES D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES | |
| D'ÉTUDES..... | 285 |
| 16.6.1. Introduction..... | 285 |
| 16.6.2. Le modèle d'évaluation de Ralph Tyler..... | 286 |
| 16.6.3. Le modèle d'évaluation de Hammond..... | 287 |
| 16.6.4. Le modèle d'évaluation de Metfessel et Michael | |
| | 287 |
| 16.6.5. Le modèle d'accréditation..... | 288 |
| 16.6.6. Le Modèle d'évaluation de Stake..... | 289 |
| 16.6.7. Le modèle d'évaluation de Stufflebeam..... | 290 |
| 16.6.8. Le modèle d'évaluation de Alkin..... | 293 |
| 16.6.9. Le modèle d'évaluation de Provus..... | 294 |
| 16.6.10. Comparaison des modèles d'évaluation des | |
| programmes..... | 295 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 301 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 305 |
| LIVRES..... | 305 |
| ARTICLES..... | 311 |
| RAPPORTS..... | 316 |

AVANT-PROPOS

L'éducation telle qu'elle existe et fonctionne est la préoccupation de toutes les sociétés humaines. Son amélioration ne dépend pas seulement des moyens financiers nécessaires pour son organisation et sa gestion, mais aussi de la maîtrise de son champ scientifique. L'histoire nous renseigne que les progrès de l'humanité sont dus en grande partie aux résultats de la recherche scientifique. Aucune profession ne peut progresser plus rapidement que les connaissances sur lesquelles elle doit s'appuyer et se ressourcer ; cela est particulièrement vrai pour l'éducation et les professions éducatives.

Les Sciences de l'Éducation sont un domaine jeune et pluridisciplinaire. Leur étude suppose que les disciplines qui les composent soient développées, enseignées, connues en particulier au niveau des universités pour créer et développer les vocations et les compétences à la recherche scientifique dans ce domaine. La connaissance des Sciences de l'Éducation suppose aussi l'existence des ouvrages et des revues périodiques destinées à diffuser et à promouvoir les résultats de la réflexion et de la recherche en éducation. Si les ouvrages spécifiques sont abondants, ceux qui donnent une vision globale et prennent résolument une option didactique sont plutôt rares. Cette rareté est particulièrement sensible en Afrique où les systèmes d'éducation modernes sont jeunes, mais doivent être spécialement pensés, organisés et gérés pour relever le défi de la formation des ressources humaines nécessaires pour sortir de la condition de non développement. « Comprendre les sciences de l'éducation » est un livre qui veut combler ce vide, particulièrement dans un environnement où elles ont l'ambition de prendre dans l'enseignement et la recherche, une place comparable à celle que l'éducation elle-même occupe dans la société. Cette place est importante puisque la

plupart des gouvernements la proclament comme la priorité des priorités et lui accordent les plus grands budgets. Il ne doit pas s'agir d'un simple slogan, mais d'une réalité traduite effectivement dans les faits par les politiques et les actions.

Plusieurs milieux se préoccupent avec plus ou moins de maîtrise et d'intérêt des sciences de l'éducation. Il y a d'abord les établissements chargés de la formation des enseignants des cycles maternel, primaire, post-primaire et secondaire, ensuite les services pédagogiques des ministères et organismes à vocation éducative, enfin les universités où les facultés, départements ou programmes des sciences de l'éducation ont été créés. Il faudrait y ajouter en bonne place les instituts de recherche sur l'éducation, les chercheurs, les planificateurs, les évaluateurs, les comparatistes et les enseignants ainsi que les divers spécialistes qui appliquent les méthodes psychologiques, historiques, sociologiques, anthropologiques, managériales, prospectives, économiques, démographiques à la conduite et à la réalisation de l'éducation ou à l'étude des faits et situations d'éducation.

On constate de façon générale que tout le monde est concerné, s'intéresse ou s'implique dans l'éducation. Si la guerre est considérée comme une chose top importance pour être laissée aux seuls militaires, on peut par parallélisme affirmer que l'éducation est trop importante pour être l'affaire des seuls spécialistes. Pour cette raison tout le monde doit comprendre les sciences de l'éducation.

A toutes ces institutions, personnes, élèves et étudiants qui s'intéressent ou s'orientent dans ce domaine, le présent ouvrage peut servir d'aide à la compréhension et de cours d'introduction aux sciences de l'éducation. La complexité de la discipline, sa jeunesse et sa pluralité donnent à sa classification et à sa vulgarisation scientifique, le caractère d'un défi que ceux qui s'y consacrent doivent relever. Ce défi est d'autant plus difficile à relever que la plupart de ceux qui y œuvrent ne se réclament pas « éducationnistes », mais spécialistes des autres champs disciplinaires d'où ils viennent explorer ce « no man's land » qu'est l'éducation.

Gilbert Tsafak

INTRODUCTION

L'éducation en tant qu'activité a pris une place prépondérante dans la société moderne et soulève en même temps de nombreux problèmes. Pour l'étudier et la promouvoir, le savoir qu'elle recouvre est organisé en un certain nombre de disciplines pour la plupart en quête de statut épistémologique propre, mais dont l'objet unique, l'éducation, ne souffre ni d'ambiguïté, ni de contestation. L'épistémologie selon Lalande (1984, p. 293),

« C'est essentiellement l'étude critique des principes des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective ».

L'objet du présent ouvrage est d'abord de poser la problématique des Sciences de l'Éducation comme domaine d'études et de recherches et ensuite, d'en examiner le statut épistémologique en s'interrogeant sur son caractère pluridisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire. Il est ensuite et surtout d'introduire dans une perspective provisoirement pluridisciplinaire, les différentes disciplines qui les composent, chacune avec son objet, ses méthodes, ses domaines et ses apports.

Ce livre est en quelque sorte un cours d'introduction aux Sciences de l'Éducation élaboré à partir des éléments professés pendant plusieurs années à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé ; d'où son titre *Comprendre les sciences de l'éducation*. Comprendre selon

le dictionnaire de Lafon (1979), c'est « *saisir, pénétrer, y voir clair* ». Comprendre la Sciences de l'éducation c'est donc saisir cet ensemble de disciplines, les pénétrer, en connaître les différents éléments et percevoir les relations qui les lient afin d'y voir clair. Bloom (1974) dans sa taxonomie des objectifs pédagogiques du domaine cognitif avait défini la compréhension comme l'expression des comportements qui démontrent que celui qui comprend a saisi le sens littéral d'une communication et a déchiffré le message qu'on voulait lui transmettre ; ce message dans le cadre de ce livre ce sont les sciences de l'éducation. La compréhension se manifeste par la transposition, l'interprétation et l'extrapolation. Cette taxonomie dans le domaine intellectuel comprend selon le degré croissant de complexité et de difficulté la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Dans un but d'illustration, un grand nombre de thèmes de l'éducation abordés dans l'ouvrage sont suivis des cas brièvement évoqués et tirés de la réalité de l'éducation camerounaisè. La problématique de la discipline, l'histoire de l'éducation, la sociologie de l'éducation et la démographie scolaire sont cependant illustrées de façon plus extensive.

Le livre s'adresse d'abord aux étudiants engagés dans ce nouveau champ de connaissances. Il s'adresse aussi aux enseignants, aux chercheurs et surtout aux décideurs de ce secteur désireux de comprendre, de transposer, d'interpréter et d'extrapoler à la solution de leurs problèmes, les travaux de recherche des multiples spécialistes qui étudient l'éducation sous des angles fort diversifiés. Il n'est pas rare d'entendre des responsables chargés pourtant de la formation du personnel de l'éducation et de l'enseignement et qui n'ont jamais fait de la pédagogie déclarer qu'ils ne savent pas ce que sont les Sciences de l'Éducation. Comme Monsieur Jourdain qui faisait la prose sans le savoir, ils œuvrent en amateurs dans le domaine des Sciences de l'Éducation sans le savoir.

L'Université est un lieu de recherche et d'enseignement où les savoirs sont produits, organisés, classifiés et diffusés. Si dans les universités de tradition anglo-saxonne, les Sciences de l'Éducation communément appelées *Education* ont très tôt acquis un statut académique et font l'objet d'études, de recherches et de titres

universitaires reconnus, dans les pays de tradition latine et particulièrement française, leur entrée en 1967 à l'université est tardive, lente et même parfois contestée. Elles sont enseignées sous le nom restrictif de *Pédagogie* dans les écoles normales chargées de la formation des enseignants depuis longtemps. C'est seulement depuis 1967, d'abord l'institution d'une *licence* et d'une *maîtrise de sciences de l'éducation* dans les facultés traditionnelles des sciences sociales ou humaines, ensuite la création des facultés des Sciences de l'Éducation dans quelques universités qui marquent à la fois la reconnaissance et le début de la consolidation scientifique de ces disciplines en France et dans les pays qui se sont inspirés fortement de son système éducatif. Cette entrée tardive ainsi que l'accueil réservé des Sciences de l'éducation en France a considérablement hypothéqué le progrès de ce champ du savoir dans les pays qui ont hérité du système éducatif français comme le Cameroun.

L'évolution, du concept de *pédagogie* à la notion de *Sciences Pédagogiques* puis des *Sciences de l'Éducation* traduit la diversification des approches pour cerner la réalité éducative; d'où l'utilisation par emprunt des méthodes des disciplines déjà constituées et la création de plusieurs autres pour traiter de l'éducation.

L'étude des Sciences de l'Éducation concerne en premier lieu les enseignants qui sont aujourd'hui plus de 60 millions dans le monde à transmettre les connaissances et à modifier par leur action, les attitudes, les comportements et les intérêts de ceux qui apprennent. Cependant, elle ne concerne plus seulement les enseignants. Elle intéresse désormais toutes les personnes se destinant aux activités aussi variées que l'enseignement, la rééducation, la recherche, la planification, l'économie, la gestion des systèmes de formation, l'évaluation, l'orientation et la politique. La connaissance, la compréhension, la direction, l'innovation et le changement en éducation font appel à des connaissances qu'offrent les disciplines aussi diverses que la Pédagogie, la Philosophie, la Planification, la Sociologie, l'Histoire, la Didactique, l'Éducation Comparée, l'Ethnologie, l'Administration, la Démographie, l'Economie, la Psychologie, l'Évaluation, la Biologie et bien d'autres dont les apports permettent d'aborder et d'étudier la réalité éducative.

La direction des établissements de formation pédagogique des enseignants et de cadres de l'éducation, pour être ouverte et efficace, devrait être confiée, selon la recommandation de la XX^{ème} Conférence Internationale de l'Instruction Publique, « à un éducateur possédant à un degré éminent, la connaissance et l'expérience des problèmes d'ordre pédagogique » (Debesse, 1969). Les problèmes pédagogiques et de l'éducation ne peuvent être bien posés que par ceux qui, ayant étudié le sujet occupent les positions de leadership et de décision dans l'éducation. C'est pourquoi, les cadres de l'enseignement primaire étaient préparés au Certificat d'Aptitude à l'Inspection Primaire et la Direction des Écoles Normales (C.A.I.P.).

Avant de poser le problème de la définition et du statut épistémologique des Sciences de l'Éducation, il convient d'abord d'analyser certains concepts fondamentaux connexes et d'en préciser le sens.

CHAPITRE I

LES CONCEPTS FONDAMENTAUX EN ÉDUCATION

1.1. INTRODUCTION

L'étude de l'éducation passe par la connaissance d'un certain nombre de concepts fondamentaux liés au phénomène éducatif. Il s'agit essentiellement de l'éducation, de l'instruction, de l'enseignement, de l'école, de la formation, de l'apprentissage et de la science. Cette liste n'est pas limitative étant entendu que divers dictionnaires et vocabulaires spécialisés cités en référence étudient de façon exhaustive les concepts de l'éducation.

1.2. L'ÉDUCATION

Étymologiquement, 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'être humain naît avec des potentialités que l'éducation doit faire éclore comme le poussin de l'œuf et développer. L'éducation a toujours existé en tout temps dans toutes les sociétés humaines et dans tous les milieux ; elle a toujours été orientée vers une finalité. Comme tout concept, il donne lieu à des définitions et interprétations multiples. L'éducation se distingue du *dressage* qui consiste à monter chez l'être vivant des mécanismes par l'apprentissage dans une atmosphère d'émotion, de douleur ou de plaisir sensuel pour des buts artificiels et d'imitation. Les automatismes obtenus vont à l'encontre de la vie propre à l'espèce. On peut ainsi dresser un cheval pour l'équitation ou un bœuf pour la culture attelée, un chien pour la garde ou pour l'enquête.

L'équitation et la culture attelée ne font pas partie naturellement de la vie du cheval et du bœuf.

Elle se distingue aussi de la *domestication* qui est pratiquée pour satisfaire les fins utiles pour l'homme, s'étend sur des générations, produit des modifications stables de l'animal et introduit ce dernier dans la société humaine. Le chien, le chat ont été domestiqués; certains singes sont en voie de l'être.

L'éducation désigne un processus, une action, elle consiste à agir sur une personne. Dans ce sens Mialaret (1974) dit qu'éduquer un sujet, « *c'est agir sur lui de telle sorte qu'à la fin du processus, il soit autant que faire se peut à l'image qu'on s'est faite de l'homme éduqué* ». Mais elle est aussi le résultat de cette action; on dit alors d'une personne qu'elle a de l'éducation pour dire qu'elle est bien éduquée, bien élevée.

Pour reprendre Durkheim (1911), l'éducation est l'action exercée volontairement par un adulte sur un jeune ou par une génération adulte sur une génération jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral et de l'intégration dans la société. Les notions de jeunesse et d'adulte dépassent le cadre de l'âge chronologique pour prendre en considération la maturité psychologique et sociale de l'individu et du groupe. L'éducation tend à l'heureux épanouissement du sujet en vue de sa perfection, de son bonheur et de sa destination sociale. Elle suscite le progrès des tendances et l'inhibition de celles qui seraient nuisibles à l'objectif poursuivi. Elle s'exerce sur l'enfant dès sa naissance et le conduit d'étapes en étapes vers l'autonomie de l'adulte. Elle consiste à créer autour de lui, le climat qui convient, à exercer une action précise tant par l'apport direct que par le comportement de l'éducateur. Une bonne éducation doit permettre à l'individu d'utiliser ses possibilités au maximum, de faire face aux difficultés qu'il rencontre inévitablement dans la vie et de s'adapter à l'évolution sociale de son temps, évolution qui peut avoir une répercussion directe sur son mode de vie ou son activité professionnelle. Dans le cadre de la classification internationale des types de l'éducation, elle est comme le rapporte Lowe (1984), une « *communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage* ».

L'éducation peut être classée selon le milieu où elle se réalise ou selon l'agent qui la donne. *L'éducation familiale ou domestique* est celle qui s'acquiert à la maison, au sein de

la famille par les parents ou un précepteur (éducation individuelle). Par extension, c'est celle qui prépare à la vie familiale (parent, conjoint, membre et gérant d'un ménage).

L'éducation extrascolaire est celle qui s'acquiert hors de l'école, au contact du milieu et de la vie. On parle aussi de l'éducation non formelle, informelle, indirecte, supplémentaire, complémentaire et de remplacement. *L'éducation non formelle* véritablement extrascolaire est un processus d'éducation non scolaire dans lequel la source autant que le destinataire sont conscients de leurs objectifs et s'efforcent délibérément de favoriser l'instruction ; c'est le cas d'un conférencier s'adressant à une foule d'auditeurs venus l'écouter. *L'éducation informelle* désigne une situation d'éducation où, soit la source, soit le destinataire la favorisent de façon consciente, mais pas les deux à la fois ; c'est le cas des émissions éducatives de la radio destinées au public. *L'éducation indirecte* est l'ensemble des environnements d'instruction où ni l'apprenant, ni l'éducateur n'organisent la rencontre dans un but pédagogique. Une personne peut observer au passage une activité et l'acquérir sans que l'auteur s'adresse intentionnellement à elle ou se préoccupe d'elle. Par rapport à la population concernée, il faut distinguer *l'éducation supplémentaire* qui est celle qui vient s'ajouter à une étape de la vie, aux connaissances acquises dans un cadre scolaire, *l'éducation complémentaire* acquise hors de l'école en même temps que l'on s'y trouve, et enfin *l'éducation de remplacement* qui se substitue à l'éducation formelle que l'on devrait recevoir à l'école ; c'est le cas de la véritable alphabétisation des personnes illettrées.

L'éducation scolaire ou formelle est celle reçue dans l'institution scolaire où prédomine l'instruction. Elle est caractérisée par les classes, les enseignants qualifiés, les programmes, les horaires et les méthodes définies généralement directives. *L'auto-éducation* est celle qui est le fait essentiel du sujet lui-même grâce aux objets, au milieu et à l'ambiance créée autour de lui. On dit du sujet qu'il est l'agent principal de sa propre éducation.

L'éducation peut être classée selon les fins poursuivies, dans les domaines divers. *L'éducation physique* vise la santé, le développement du corps et plus généralement, de l'organisme y compris les facultés morales comme la maîtrise de soi. Elle est de plus en plus assurée dans les établissements scolaires par un personnel spécialisé

constitué des maîtres et professeurs d'éducation physique et sportive. *L'éducation intellectuelle* développe des fonctions cognitives et les facultés. Elle permet d'acquérir les connaissances et exerce essentiellement l'intelligence, la mémoire, l'imagination, le jugement, le raisonnement, l'esprit critique, la compréhension, la pensée, la réflexion, et rend apte à résoudre des problèmes. Elle est la préoccupation majeure actuelle des enseignements scolaires. *L'éducation morale* vise à faire connaître et prendre conscience des devoirs moraux, à rechercher le bien et à éviter le mal et le faux. Elle donne le sens des valeurs, fait admirer, aimer et pratiquer les vertus morales. L'homme étant libre par nature, l'éducation de sa volonté est très importante. Son introduction systématique dans les programmes de l'enseignement scolaire est actuellement recommandée au regard de la dégradation généralisée des valeurs morales dans la société. *L'éducation sociale* prépare l'individu à s'intégrer dans la société à laquelle il appartient et où il est appelé à vivre. L'homme est naturellement un être social appelé à vivre parmi ses semblables ; hors de la société, il perd sa valeur humaine. Cette vie sociale exige des connaissances, des habitudes, des devoirs de justice, de charité, mais aussi des droits. C'est le but de l'éducation sociale de les faire acquérir et respecter. Malgré son importance, elle n'est pas assurée de façon systématique, mais occasionnelle et diffuse. *L'éducation civique ou politique* prépare l'individu à sa vie de citoyen, à connaître et à accomplir ses devoirs, payer ses impôts, voter, connaître et exercer ses droits, prendre part, participer à la conduite des affaires de la cité. Elle implique la connaissance et l'observance des lois, la contribution à la sécurité et à la prospérité de l'État, la pratique des vertus civiques que sont le souci du bien commun, l'honnêteté et la moralité publiques, la connaissance, la défense, la conservation et la transmission des valeurs nationales aux générations futures. Il est écrit que nul n'est censé ignorer la loi. *L'éducation religieuse* vise à ouvrir l'esprit de l'individu aux problèmes que les religions peuvent résoudre et dans un sens général, à éveiller le sens du mystère, à faire prendre conscience d'un absolu qui le domine et à l'ouvrir à la compréhension, au respect des valeurs religieuses des autres. Elle comprend l'instruction religieuse donnée à l'école, même neutre et laïque, l'idée de Dieu et de religion, les religions et l'éducation religieuse donnée dans les milieux confessionnels

et qui vise au développement de la foi à travers la croyance aux dogmes et même le sentiment et la pratique religieuses. Sa prise en compte dans les programmes officiels d'enseignement est aujourd'hui encore controversée. La prolifération des sectes qui tendent à soustraire leurs adeptes des normes de la vie sociale rend difficile l'interprétation des dispositions légales sur la liberté religieuse reconnue à tous.

L'éducation surveillée et spécialisée consiste pour la première, à former les enfants en danger moral, soustraits de leur famille par décision judiciaire ou les jeunes délinquants; et pour la deuxième, à apporter les soins aux enfants affectés par un handicap physique ou psychique. La *rééducation* est une éducation spécialisée qui consiste à reprendre une éducation mal assurée, détériorée ou qui a disparu chez le sujet. *L'éducation permanente* est celle qui s'acquiert toute la vie durant. Elle se donne ou s'organise sous des formes diverses: éducation des adultes, éducation continue ou continuée, éducation non formelle, éducation extrascolaire qu'imposent les exigences de la vie actuelle où, pour tenir compte de l'évolution des connaissances et de l'accroissement des besoins humains, on ne doit jamais cesser d'apprendre.

L'éducation peut aussi être classée selon la *méthode* impliquée. *L'éducation traditionnelle* par opposition à l'éducation nouvelle est l'ensemble des pratiques éducatives fondées sur le principe d'autorité et ayant pour but de faire acquérir à l'enfant, les habitudes conformes aux exigences du milieu social. Elle désigne aussi l'éducation offerte par le milieu traditionnel par opposition à celle offerte par les institutions modernes. Elle s'appuie sur la personnalité du maître, l'autorité, la discipline, l'exemple, l'imitation. *L'éducation nouvelle* est tout d'abord un mouvement né en Suisse et animé par Adolphe Ferrière. Elle réagissait contre l'éducation traditionnelle qui, pour l'instruction et l'éducation, attribuait le rôle principal au maître. Elle fait de l'enfant le centre de l'œuvre éducative en prenant en compte son activité propre, ses besoins, son âge, ses intérêts et ses goûts personnels, c'est le *pédocentrisme*. *L'éducation libérale* est celle reçue dans un climat de liberté, sans violence ni contrainte. Elle se distingue de l'éducation libertaire qui est un système d'éducation dans lequel, indépendamment de toute intervention des adultes, l'enfant, sous l'impulsion de ses tendances naturelles, multiplierait

ses expériences personnelles et serait amené par là à se constituer lui-même ses règles de vie. On parle aussi de l'éducation naturelle pour montrer la confiance faite à la nature qui peut laisser épanouir les tendances positives sans orientation. En se conformant à la nature de l'enfant, elle vise le développement de toutes ses puissances proprement humaines en faisant abstraction de toute fin sociale, et en adaptant les interventions et les exercices aux aspirations spontanées des élèves. *L'éducation fonctionnelle* est une conception dynamique caractérisée par le souci de comprendre l'enfant en tenant compte de ses fonctions psychiques et des stades de son développement. Elle s'appuie sur les besoins de l'enfant. Elle est fonctionnelle et non attrayante parce que l'accent doit être mis sur le besoin, sur le désir et non sur le plaisir qui résulte d'une satisfaction.

Il découle de ces différentes perspectives que l'éducation en tant qu'action ou processus a plusieurs conceptions, plusieurs approches et donc plusieurs significations. Il en résulte une variété de définitions.

Selon le dictionnaire d'Antoine Furetière (1690)¹, l'éducation est définie comme « *les soins qu'on prend d'élever et de nourrir les enfants; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend de cultiver leur esprit, soit par la science, soit par les bonnes mœurs* ». Dans son *Traité de Pédagogie Générale*, René Hubert (1965) recense quelques définitions de l'éducation. Maurice Debesse et Gaston Mialaret (1969) en ont rapporté d'autres. Elles sont regroupées en deux catégories, celles qui considèrent l'éducation d'un point de vue individualiste et celles qui insistent sur le point de vue social. L'éducation consiste selon Aldous Huxley « *à élever de jeunes êtres humains en vue de la liberté, de la justice et de la paix* ». Le but de l'éducation, du point de vue de Herbart est de « *former l'individu pour lui-même en éveillant en lui la multiplicité des intérêts* ». Selon Kerschensteiner, elle consiste « *à distribuer la culture afin que l'homme organise ses valeurs dans sa conscience et à sa façon conformément à son individualité* ». Pour Renouvier, c'est « *le moyen de le perfectionner car l'homme se perfectionne lorsqu'il approche le plus qu'il peut d'être complet suivant sa nature* ». Henri

¹ Cité par Maurice Debesse et Gaston Mialaret dans *Traité des Sciences Pédagogiques*, Tome I, PUF, Paris, 1969, p. 22.

Joly la définit comme « *l'ensemble des efforts ayant pour but de donner à un être la possession complète et le bon usage de ses diverses facultés* ». Kant pense que l'éducation a pour but de « *développer dans l'individu toute la perfection dont il est susceptible* ». Stuart Mill dit qu'elle vise à nous rapprocher de « *la perfection de notre nature* ». Elle veut, selon James Mill, faire de l'individu « *un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables* ».

Ces définitions individualistes insistent particulièrement sur la nature humaine et ses potentialités que l'éducation vise à développer. D'autres prennent en considération la destination sociale de l'enfant que l'on éduque.

Pour la Ligue Internationale de l'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.*

Selon Durkheim (1911), elle est l'œuvre de la société qui prépare ses membres en fonction de ce qu'elle en attend :

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.

Ces définitions classiques ont évolué et on est passé de la perspective élève-maître, classe-professeur à la notion de *situation éducative* qui prend en considération les différents facteurs, leurs interrelations et les approches nécessairement pluridisciplinaires dans la conception et la réalisation de l'éducation ; d'où les expressions actuelles de *société et cité éducatives*

1.3. 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.

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.

Le passage de l'expression *service* ou *ministère de l'instruction publique* à l'expression *ministère de l'éducation nationale* traduit le souci et la volonté de dépasser la simple communication des connaissances pour se préoccuper de la formation et du développement total de l'être; pourvu que les ministères d'éducation cessent d'être seulement des ministères de l'enseignement. Dans le cas du Cameroun, on peut se demander si la distinction de dénomination entre le ministère de l'éducation nationale qui s'occupe des enseignements maternel, primaire et secondaire et le ministère de l'enseignement supérieur qui assure la tutelle des universités est une différence de degré ou de nature; en d'autres termes, les deux offrent-ils de l'instruction à des degrés différents, ou alors l'un offre de l'instruction et de l'éducation, et l'autre de l'instruction exclusivement. On peut dire que l'instruction est un outil nécessaire à l'éducation puisqu'elle est un bon moyen d'acquérir la culture.

1.4. L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement vient du mot latin *insignare* qui veut dire faire un signe sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître. Enseigner c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre les connaissances. Dans ce sens, enseigner est presque synonyme d'instruire. Enseigner, disait Saint Thomas, c'est «causer la science dans autrui en l'aidant à se servir de sa raison naturelle»², le mot science ayant ici le sens de connaissance.

Le terme enseignement désigne l'action d'enseigner, il peut être aussi défini selon Gagné (1976) comme l'ensemble

² Cité par Paul Foulquié dans le *Dictionnaire de la langue Pédagogique*, PUF, Paris, 1971, pp. 183-184.

des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. On dit que le but de l'enseignement est de promouvoir l'apprentissage. Le professeur enseigne, l'élève apprend, mais tout enseigné est un enseignant et tout enseignant est un enseigné parce que celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ; d'où les affirmations selon lesquelles « *Enseigner c'est apprendre deux fois* » (Joubert) et « *qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner* ». Pour bien enseigner, il faut connaître ce que l'on veut enseigner; pour le connaître, il faut bien l'apprendre ou tout au moins le réviser, l'approfondir si l'on en avait déjà la connaissance.

Planchard disait que, « *A l'école active, la tâche du maître n'est pas tellement d'enseigner mais de renseigner* »³ et nous pouvons ajouter, de guider, de faciliter, d'aider l'élève puisque c'est ce dernier qui apprend.

C'est dans le même sens que Bachelard disait déjà que découvrir est la seule méthode active de connaître et que faire découvrir est la seule méthode d'enseigner. C'est pour appuyer cette conception de l'enseignement que Carl Rogers dit que « *l'enseignement tue l'apprentissage* ».

Le terme enseignement désigne aussi les organismes qui assurent l'éducation formelle. Il existe ainsi dans le cas du Cameroun, les organisations de l'enseignement privé catholique, protestant, islamique et laïc et l'enseignement public dont relèvent les établissements de degrés et de types divers. Il s'organise aussi en *degrés*. On distingue ainsi *l'enseignement de premier degré* qui comporte un cycle préscolaire (3 à 5 ans) et un cycle primaire (6 à 12 ans). De nouveaux concepts sont utilisés selon les pays et les organismes pour désigner à peu près le même enseignement: enseignement élémentaire, enseignement de base et enseignement fondamental. *L'enseignement de second degré* comporte un premier cycle offert dans les collèges d'enseignement secondaire ou *secondary schools* et un second cycle offert dans les lycées et collèges ou *Hight Schools* et comprend les enseignements classiques et modernes, techniques et professionnels, courts et longs. *L'enseignement supérieur* qui reçoit les étudiants généralement titulaire du Baccalauréat de l'enseignement secondaire ou du *General Certificate of Education-Advanced*

³ Planchard, Bachelard et Rogers, cités par Foulquié, *Op. Cit.*, pp. 183-184.

Level, comporte quatre cycles conduisant chacun au diplôme universitaire de technologie, à la licence, à la maîtrise et au doctorat. Il s'organise en facultés, instituts et grandes écoles. L'enseignement supérieur peut être général, technologique ou professionnel. Il est donné dans les universités et les grandes écoles dont certaines y sont directement rattachées.

On peut mentionner aussi *l'enseignement programmé*. Celui-ci se sert des machines et notamment des ordinateurs. On parle de plus de l'enseignement assisté par ordinateur. L'élève travaille et se contrôle seul. Il progresse à son rythme en fournissant une suite d'informations exactes à la machine. Les techniques, les machines et les livres ne sont pas des professeurs, mais des auxiliaires. Ils visent à transformer le rôle de l'enseignant et non à éliminer ; celui-ci qui devient facilitateur, directeur d'étude, chargé de l'organisation de l'enseignement et du contrôle de son efficacité.

L'enseignement par modules, unités de valeur ou crédits de cours est une méthode d'organisation des études et de promotion des étudiants. Ses principaux avantages sont qu'il permet une individualisation de la progression et exige une maîtrise complète des composantes d'un programme avant la certification. Dans chaque programme, les enseignements comprennent des modules subdivisés en unités de valeur ou crédits de cours *obligatoires, optionnels* et *facultatifs*. L'unité de valeur obligatoire est fondamentale et indispensable au programme poursuivi par l'étudiant. L'unité de valeur optionnelle est choisie parmi plusieurs concentrations pertinentes pour l'étudiant et oriente vers une spécialisation. L'unité de valeur facultative est librement choisie en dehors de la discipline ou groupe de disciplines. Chaque étudiant choisit par période, généralement le semestre, des cours en fonction de ses besoins, de ses capacités, de son rythme d'apprentissage et des exigences du règlement pédagogique. Les modules, les unités de valeur ou les crédits de cours sont évalués indépendamment et sont capitalisés une fois pour toute en cas de réussite. Une note cumulative est le résultat de la sommation pondérée, des notes de tous les modules ou de toutes les unités de valeur. La promotion se fait individuellement et par module, par unité de valeur ou par crédit de cours et non globalement et d'une classe à une autre. Lorsque l'étudiant a réussi tous les cours prévus comme exigences de son programme ou

l'équivalent, l'institution émet son diplôme, son certificat ou son attestation. Le système basé sur la promotion par moyenne cache parfois des lacunes graves pouvant invalider dans la pratique, la compétence réelle de la personne formée. Une pratique intermédiaire entre le système des unités de valeurs et le système des moyennes et que l'on appelle système modulaire, consiste à valider tout le module si la moyenne obtenue à tous les enseignements qu'il contient sans notes éliminatoires est considérée comme satisfaisante.

1.5. L'ÉCOLE

Le mot école vient du grec *schole* qui signifie loisir. Par extension, il a pris le sens d'étude. De son sens latin de *scola* sont dérivés scolaire et scolarisation.

Dans son sens propre et courant, l'école désigne l'établissement délibérément organisé pour l'enseignement collectif des élèves. Elle est d'abord un milieu d'enseignement, mais aussi un milieu de vie pour un ensemble d'enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté. Elle est ensuite un centre de relations entre le corps enseignant et les parents. Enfin, elle est un organisme d'éducation permanente. L'école peut être maternelle, primaire, secondaire, supérieure, classique, technique ou professionnelle.

La socialisation par l'école est une condition de progrès. C'est un progrès de connaître et d'accepter une loi de la conduite, impersonnelle et étrangère pourvu qu'elle soit raisonnable, de la respecter en ceux qui la représentent sans se réserver de refuser leur autorité si leur personne ne vous agréé.

L'école en tant que structure formelle n'est pas aussi vieille que l'éducation. Elle est née dans les sociétés organisées. Elle résulte de l'incapacité de la famille, éducatrice naturelle, à assurer entièrement et seule l'éducation et l'instruction des enfants. Elle est aussi née corrélativement de la volonté et du devoir de l'État, société organisée, de suppléer à cette insuffisance. Enfin, elle est répandue à cause de l'obligation de l'État, gérant de la collectivité, à satisfaire les droits humains parmi lesquels s'inscrivent l'instruction et l'éducation.

Il existe plusieurs sortes et conceptions d'écoles en tant que institution comme la définit le Nouveau dictionnaire de la pédagogie de Ferdinand Buisson (1911) à savoir :

L'institution nécessaire pour assurer la transition entre la famille et l'État, pour façonner les générations nouvelles... en vue de la vie commune ultérieure et en raison du besoin de la société.

L'école publique, c'est l'école d'État. Elle est officiellement laïque et gratuite. Elle a cet avantage de pouvoir être l'école de tous, abstraction faite de toute différence de milieu, de classe, de confession. Cet avantage lui confère comme le disait déjà René Hubert (1965), une obligation parallèle qui est d'être strictement neutre entre toutes les différences d'opinions, de croyances et l'on pourrait ajouter d'ethnies.

L'école privée est un établissement scolaire fondé et géré par des organisations privées et par des particuliers. Elle reçoit éventuellement de l'État, des subventions qui sont devenues facultatives et ne sont donc plus automatiques. Il arrive que les établissements privés en situation de carence ou de gérance défailante soient fermés ou transférés à l'État qui en prend possession ; on parle alors d'école transférée.

L'école maternelle est un établissement qui relevait auparavant des affaires sociales. Aujourd'hui, elle dépend de l'éducation nationale et reçoit avant l'âge de la scolarité primaire et obligatoire, les enfants dont les parents ne peuvent s'occuper à cause de leurs propres occupations ou de leur incapacité. C'est une institution ayant une fonction sociale ; elle assiste et c'est ensuite qu'elle scolarise. L'enfant de la maternelle ou du jardin d'enfant est un *élève*, c'est-à-dire celui qu'on élève; il n'est pas encore un *écolier*, c'est-à-dire un jeune garçon ou une jeune fille qui fréquente un établissement d'enseignement élémentaire. Mais la tendance à la scolarisation précoce pousse les maîtres à leur offrir une véritable instruction qui les dispense de la section d'initiation au langage (SIL) et les fait admettre dans les cours préparatoires dits spéciaux. Cette dispense est d'autant plus compréhensible que la SIL n'a été ajoutée au programme des écoles d'Afrique par la France que pour initier les enfants au français, langue d'enseignement qui était étrangère et pas maternelle.

L'école dans un autre sens désigne le système éducatif d'un pays. On peut alors parler de l'école française du XX^{ème} siècle ou de l'école camerounaise sous le régime fédéral pour désigner les conceptions et les réalités éducatives pendant cette période en ces lieux.

L'école nouvelle s'oppose à l'école traditionnelle. Celle-ci se caractérise par l'importance des leçons magistrales (verbalisme), de la somme des connaissances à acquérir (mémoire), du caractère abstrait de ce savoir (théorie). Elle impose de l'extérieur tout à l'élève : le savoir, le programme, les méthodes. Elle s'adresse à peu d'aptitudes chez l'enfant. La mémoire et la compréhension verbale sont prépondérantes. Elle néglige et proscriit parfois l'originalité, la créativité et les processus mentaux complexes. Elle initie l'enfant à la vie sociale que l'on connaît peu parce que mouvante, exerce peu son intelligence, facteur d'adaptation. Elle ne tient pas compte de ses tendances et ses intérêts qu'elle ignore.

L'école nouvelle désigne les établissements d'éducation où, dès la fin du 19^e siècle, on s'efforce d'appliquer les principes de pédagogie inspirés de Jean Jacques Rousseau et d'Adolphe Ferrière. Le mouvement de l'école nouvelle se caractérise par la culture de la personnalité, l'activité libre sans complexe, la prise en compte des tendances, la souplesse des programmes adaptés à un monde en perpétuel changement. L'école n'est plus le lieu où l'on va apprendre ce que le maître enseigne, ni le milieu de vie auquel il faut se plier malgré soi sous peine d'être exclu, mais un milieu créé en vue de s'ajuster à la variété des enfants et de leur activité, en s'y adaptant de façon affective et efficace.

L'école active s'oppose à l'école traditionnelle essentiellement réceptrice. L'enfant n'y est pas passif, mais s'y forme par un travail personnel, répondant à ses besoins spontanés. Sa devise est le *learning by doing*, apprendre en agissant de John Dewey⁴. Son principe repose sur la loi fondamentale de l'activité qui est la loi de l'intérêt d'Edouard Claparède. Elle veut que toute activité féconde résulte de l'intérêt. Cette loi dite aussi d'*adaptation fonctionnelle* stipule que :

pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que

⁴ Cité par Emile Hazan, *Condensés des écrivains pédagogiques*, Fernand Nathan, Paris, 1956, p. 225.

l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire⁵.

L'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment. Elle ne demande pas que les enfants fassent tout ce qu'ils veulent, mais surtout qu'ils veuillent tout ce qu'ils font, qu'ils agissent et non qu'ils soient agis. « *L'école active n'est pas une méthode, mais un esprit* » selon les propres termes d'Adolphe Ferrière.

L'école sur mesure est une formule lancée par Edouard Claparède. Elle est une méthode d'enseignement qui consiste à s'adapter au niveau de connaissance, à la capacité mentale de chaque élève. Elle correspond aujourd'hui à l'enseignement individualisé qui permet à chacun d'apprendre et de progresser à son rythme.

Le terme se retrouve aussi dans l'expression *grandes écoles* qui désigne les établissements de formation qui, relevant ou non du ministère chargé de l'enseignement supérieur, donnent en plus des facultés des universités, un enseignement supérieur. Les écoles normales supérieures, l'école supérieure polytechnique, les instituts universitaires de technologie sont des grandes écoles qui appartiennent à l'université. L'école supérieure des postes et télécommunications, l'école supérieure des travaux publics et l'institut national de la jeunesse et des sports sont des établissements d'enseignement supérieur relevant respectivement des ministères chargés des postes, des travaux publics et de la jeunesse et des sports. Les grandes écoles, particulièrement en France ont l'originalité d'être particulièrement sélectives, distinctes des universités et de préparer des cadres essentiellement pour le secteur public. Leur mission principale est la formation intellectuelle, mais surtout professionnelle des cadres supérieurs. Plusieurs facultés à travers le monde s'organisent de plus en plus dans cette double finalité qui implique la professionnalisation ; dans la province du Québec au Canada, les missions de la quasi-totalité des grandes écoles ont été transférées aux universités.

L'école parallèle est l'ensemble des sources d'information et de connaissances qui s'acquiert en dehors de l'enseignement scolaire. Il s'agit des agents de l'éducation

⁵ Dewey et Claparède, cités par Guy Palmade, *Les Méthodes en pédagogie*, PUF, Paris, 1994, pp. 15-19.

autres que l'école formelle: mass media, rue, milieu familial. L'école désigne tout ce qui est apte à instruire, à former, à éduquer. Cette définition conduit à parler aussi de l'école de la vie pour signifier que l'expérience de la vie forme.

1.6. LA FORMATION

Le mot formation vient du latin *forma*, c'est-à-dire forme, moule au moyen duquel on donne à une matière la forme que l'on désire. Le mot former qui en est dérivé, appliqué à l'homme, signifie donner à l'individu la forme humaine par le développement des facultés qui lui sont propres, en particulier l'intelligence, la volonté, le sens du bien et du beau.

La formation est par conséquent l'action de développer, principalement chez les jeunes, les virtualités humaines: intelligence, conscience morale, sens social. Dans ce sens, elle est presque synonyme d'éducation.

La *formation professionnelle* est l'ensemble des moyens mis en œuvre pour développer chez les personnes le savoir-faire nécessaire qu'exige l'exercice d'une profession déterminée. Selon J. Chateau, elle gagnerait à être large, polytechnique, pour que puissent s'opérer, d'un outil à l'autre, d'une profession à l'autre, les transferts que demande aujourd'hui l'instabilité de la production⁶ et les nécessités de la vie. La conception large de la formation professionnelle a pour avantage d'obvier aux inconvénients de la formation professionnelle technique pointue, mais précoce, sans culture générale suffisante et qui limite les capacités d'adaptation à des situations nouvelles et différentes. Dans la formation des enseignants, elle vient en complément de la formation universitaire et consiste en une formation théorique, mais aussi et surtout pratique au cours des stages pratiques effectuées durant les études et pendant la période de probation d'une à deux années et préalable à l'intégration dans la profession.

En psychologie du travail, elle est la modification volontaire du comportement des adultes dans des tâches de nature professionnelle. Elle peut être accélérée. Elle se fait en un temps inférieur à la normale. Elle peut être continue ou permanente.

⁶ Cité par Paul Foulquié, *Op. Cit.*, p. 223.

1.7. L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage vient du verbe apprendre dérivé du mot latin *apprehendere*, *apprendere*, saisir, s'emparer de, acquérir. Objectivement, apprendre c'est communiquer à un autre un certain savoir, c'est l'aider à acquérir ce savoir. Subjectivement, apprendre, c'est acquérir soi-même un certain savoir.

En général, l'apprentissage est un ensemble d'exercices préparant les jeunes à une fonction principalement manuelle. Quand il concerne les adultes, on parle de formation professionnelle. Il est un processus continu de l'enfance à la vieillesse et non limité à un moment de la vie.

Dans un sens plus large, il désigne toute activité qui apprend quelque chose à celui qui s'y livre; c'est le cas des exercices scolaires et des études.

L'*apprentissage* ou *learning* en anglais est « une modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées. » (Piéron, 1976). Il y a apprentissage chaque fois que par suite d'une activité, d'un entraînement particulier ou d'une observation, le comportement subit des modifications ou un accroissement d'un caractère plus ou moins permanent, plus ou moins durable. L'apprentissage par essais et erreurs est un processus fait de tâtonnement: les essais qui réussissent sont retenus, ceux qui échouent sont abandonnés; il concerne surtout les animaux.

En psychologie, l'apprentissage est une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable. Elle a pour but l'acquisition d'habitudes principalement dans le domaine moteur et tend à créer des automatismes; il vise aussi l'acquisition des connaissances.

Selon Gagné (1976), l'apprentissage est un processus exclusif à certains organismes vivants, plusieurs animaux y compris l'être humain, exception faite des plantes. Il permet à ceux qui s'y livrent de modifier leurs comportements de façon assez rapide et plus ou moins permanente de telle sorte que la même modification ne doive pas se produire chaque fois que se présente une nouvelle situation. Un observateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement et la persistance de ce changement. Dans un système d'enseignement, la capitalisation une fois pour toutes des unités de valeur ou des crédits de cours est fondée sur le principe que la modification de comportement résultant d'un apprentissage

réussi est permanente. La rapidité exclut du domaine de l'apprentissage la *maturation* qui est un processus lent. Celle-ci est un changement qui non seulement ne résulte pas de l'interaction entre l'homme et son environnement, mais aussi et surtout résulte du développement dans des structures internes de l'individu. La puberté résulte de la maturation et non de l'apprentissage.

L'apprentissage sur le tas est empirique, sans préparation scolaire ou enseignement méthodique et permet à l'apprenti de se préparer à l'exercice d'un *métier qualifié* en dehors de l'école, en commençant par être le simple manœuvre de l'ouvrier qui lui confie progressivement les tâches.

Diverses théories d'apprentissage se sont constituées, mettant selon les auteurs, l'accent sur l'un ou l'autre des facteurs le favorisant. Le conditionnement, le transfert, la motivation sont des notions liées à l'apprentissage. Le conditionnement est une opération par laquelle on rend efficace pour la production d'un certain réflexe un stimulus qui normalement ne l'est pas. Le transfert se produit quand les progrès obtenus au cours de l'apprentissage d'une forme d'activité entraînent une amélioration dans l'exercice ou l'acquisition d'une activité différente plus ou moins voisine ; contraire est l'inhibition. La motivation est la modification de l'organisme qui le met en mouvement jusqu'à la réduction de cette modification ; selon la source, elle est intrinsèque ou extrinsèque.

En pédagogie, pour que les conditions d'un bon apprentissage soient réunies, il faudrait établir le plan de travail en tenant compte du niveau de maturation de l'enfant, rechercher l'intérêt de l'enfant (motivation), distinguer l'acquisition des techniques (automatismes) de celle des notions (schémas nouveaux), organiser le travail autour des centres d'intérêt qui favorisent les associations et les comparaisons.

L'apprentissage est une notion importante dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. Le but de tout enseignement est de promouvoir l'apprentissage qui est un processus se produisant dans la tête de celui qui apprend. L'apprentissage réussi est donc la conséquence d'un exercice ou d'un processus éducatif efficace.

1.8. L'ÉVALUATION

D'une façon générale, l'évaluation est une appréciation, une estimation de la valeur d'une chose, d'une personne en particulier de son comportement, d'un phénomène, d'une activité ou de son produit.

En éducation, l'évaluation consiste à porter des jugements de valeur sur les résultats de la mesure sur la base des critères arrêtés en vue d'une prise de décision. La mesure qui est plus restrictive que l'évaluation est l'association ou l'attribution des nombres ou des symboles à des personnes, à des objets selon des règles données. On évalue soit les résultats scolaires ou d'apprentissage, soit les programmes et projets éducatifs. L'évaluation se distingue de la recherche évaluative. Selon Suchman, alors que l'évaluation est un « *processus social par lequel des jugements de valeur sont portés* », la recherche évaluative est définie comme : « *un ensemble de procédures pour la collecte et l'analyse des données augmentant la possibilité de prouver plutôt que d'affirmer la valeur d'une activité sociale* ».

De Landsheere (1979) définit différents types d'évaluation comme l'évaluation des besoins, l'évaluation par choix forcé, l'évaluation clinique, contextuelle, coût-bénéfice, coût-efficacité, indépendante des buts assignés ou *goals free evaluation*, interne, externe, institutionnelle, ponctuelle, transactionnelle, évaluation d'un programme éducatif.

L'évaluation pédagogique qui implique plus particulièrement les enseignants a dépassé le stade informel pour devenir systématique. Elle consiste à mesurer les comportements, les attitudes et les intérêts des élèves et à y porter des jugements de valeur en vue de décider si les objectifs éducatifs sont atteints.

1.9. 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.

Selon Lalande (1984 p. 954), on peut définir la science de façon générale comme

l'ensemble des connaissances rationnelles sur la nature, la société et la pensée, activées par la recherche et la découverte, ayant un degré suffisant d'unité, d'organisation, de généralité et susceptibles d'amener les hommes qui s'y consacrent à des conclusions concordantes, qui ne résultent ni des conventions arbitraires, ni des goûts ou des intérêts individuels qui leur sont communs, mais des relations objectives que l'on découvre graduellement et que l'on confirme par des méthodes de vérification objectivement définies.

Selon Conant, elle

est le processus par lequel on fabrique un ensemble de concepts et de cadres théoriques interdépendants. Ces schèmes théoriques découlent de l'expérimentation et de l'observation et deviennent utiles à d'autres expérimentations et à d'autres observations.

Pour le célèbre microbiologiste Louis Pasteur, elle est « la connaissance obtenue par l'observation systématique, l'expérimentation et le raisonnement ».

Le processus appelé *méthode scientifique*, et par lequel on arrive à cette connaissance rationnelle, est la recherche scientifique ; étant entendu que toutes les recherches ne sont pas nécessairement scientifiques. De même, toutes les connaissances ne sont pas scientifiques ; certaines résultent de nos croyances ou du sens commun et peuvent nous tromper. Elles ne résultent pas d'un processus de recherche scientifique. Le bon sens confine à ce qui est familier comme l'illustre l'exemple suivant.

Un homme et son fils sont impliqués dans un accident d'automobile. L'homme est tué sur le coup et le fils, gravement blessé est transporté d'urgence à l'hôpital pour intervention chirurgicale. Le chirurgien jette un regard sur le

patient et dit: « *je regrette mais je ne peux opérer ce garçon; c'est mon fils* ». Si l'on s'en tient aux données de l'énigme, le père du garçon est bien mort et le chirurgien dit la vérité. Comment l'expliquer? Pendant plus de quinze ans, nous avons soumis cet énigme tirée du livre de Selltiz (1977) sur *Les méthodes de recherche en sciences sociales* à plusieurs promotions d'étudiants sans jamais obtenir la solution exacte. La réponse est pourtant simple; le chirurgien est la mère du garçon. L'homme de la rue agit selon le bon sens; or, l'homme du sens commun n'acceptant que ce qui est familier, vérifie ses hypothèses de façon sélective et ne peut pas réfléchir au point de penser à une femme chirurgien si cela n'est pas familier et habituel. L'homme de science vérifie systématiquement ses hypothèses sans préjugés, sans rien exclure *a priori*.

Les connaissances résultant du sens commun doivent donc être soumises à la vérification systématique et rigoureuse pour devenir scientifiques. Barr définit la connaissance scientifique comme :

« un effort systématique de compréhension provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse »⁷.

Elle tend vers une explication plus générale, vers l'élaboration d'une loi. L'existence de Dieu est une connaissance, mais qui n'est pas scientifique parce qu'elle ne peut pas être vérifiée systématiquement. Elle est une connaissance résultant de la croyance et de la foi que chacun éprouve à sa manière.

Lorsque le chercheur a élaboré son cadre théorique, défini ses objectifs, formulé ses hypothèses, mis au point l'état actuel de la question, décrit sa population et sélectionné son échantillon, il doit définir ses variables non seulement de *façon constitutive* c'est-à-dire en utilisant d'autres concepts, mais aussi et surtout de *façon opérationnelle*, c'est-à-dire en disant quels comportements ou actions ces concepts expriment ou impliquent ; il s'agit

⁷ Cité par Gilbert de Landsherre, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris, 1979.

des concepts mesurés ou expérimentés. Une variable est une quantité qui peut varier, un symbole auquel on peut attribuer les valeurs différentes essentiellement numériques. Elle peut être indépendante ou dépendante, active (manipulée) ou mesurée (attribut), continue ou discrète et catégorielle.

Une science est de façon spécifique, un ensemble de connaissances rationnelles systématiquement organisées, caractérisées par un objet (contenu), un but (finalité), et une méthode (démarche). C'est l'objet qui lui donne ordinairement son nom: la biologie, la psychologie. Dans ce sens, toutes les disciplines ou matières d'enseignement ayant pour objet la connaissance ou l'éveil ne sont pas des sciences. De même, toutes les disciplines ayant pour objet l'étude de l'éducation ne sont pas des Sciences de l'Éducation. Toutefois, le mot science peut être utilisé pour désigner un ensemble de savoirs dans un domaine déterminé. Mais l'unanimité est loin d'être faite sur ce sujet, en particulier sur ce deuxième sens considéré comme désuet.

Les sciences sont classées en sciences naturelles (de la nature), sciences humaines (de l'homme), sciences pures, sciences appliquées, sciences morales, sciences sociales, sciences normatives. Leurs frontières sont plus ou moins étanches.

Les *sciences exactes* ou sciences pures sont des expressions utilisées pour désigner les *sciences naturelles* et *physiques*, par opposition aux sciences humaines et sociales. La physique, la géographie physique et la biologie sont classées parmi les disciplines appelées peut-être abusivement sciences exactes ou pures. Les *sciences naturelles* sont les disciplines qui concernent la nature comme par exemple la Botanique, la Géologie.

Les *sciences appliquées* sont les disciplines dont l'objet est l'application des connaissances scientifiques à l'obtention des résultats pratiques. L'économie rurale et la médecine sont des sciences appliquées. Mais dans la réalité comme le reconnaît Stoezel, « *les applications de la science ne sont pas de la science, ce sont des techniques pour l'action* ». C'est ainsi que l'expression "école technique" remplace aujourd'hui l'école des sciences appliquées, la technologie étant l'étude des outils, des machines et des procédés de production en particulier industrielle.

Les *sciences humaines* désignent un ensemble de disciplines dont l'objet est l'étude de l'homme en tant qu'être pensant, sa vie intérieure, son comportement individuel ou

collectif, ses œuvres, ses relations avec la nature et le milieu. On y classe la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, l'histoire, l'économie politique et la géographie humaine. Mais les sciences humaines ne sont pas toutes les sciences relatives à l'homme; c'est le cas par exemple de l'anatomie et de la physiologie. Les *sciences morales* qui ont pour objet l'étude de l'esprit humain et des rapports sociaux désignaient autrefois ce que l'on nomme aujourd'hui sciences humaines.

Les *sciences normatives* sont celles dont le but est constitué par des jugements de valeur en tant que tels, c'est-à-dire que la critique de cette valeur est le but de la science ainsi dénommée. La logique, l'esthétique, l'éthique et la morale sont des sciences normatives et correspondent aux trois classes fondamentales de normes: la *pensée logique*, idée de vérité, la *représentation libre*, le *sentiment*, l'idée de beauté et l'*action volontaire*, idée du bien. Elles se distinguent des *sciences positives* qui nient que l'on puisse rien connaître en dehors des données des sens extérieurs et des lois qui sont vérifiées par elles. Elles considèrent que la seule méthode conduisant au savoir consiste dans la recherche de ces lois.

Les *sciences sociales* sont celles qui ont pour objet l'étude de l'homme et de la société. On y retrouve la sociologie, la science politique, la statistique, l'anthropologie, la linguistique, la psychologie ou les sciences du comportement, l'économie politique, les sciences administratives, les sciences juridiques. Les différentes distinctions entre les sciences humaines, les sciences de l'homme et les sciences sociales ne sont pas convaincantes. C'est pourquoi de par le monde, on trouve dans les facultés universitaires portant ces différentes expressions, presque les mêmes disciplines.

Les *Sciences de l'éducation* se distinguent des sciences sociales. En effet, si beaucoup de ces sciences sociales dans leur évolution historique ont engendré des Sciences de l'éducation (psychologie, sociologie, histoire anthropologie de l'éducation, économie de l'éducation...) et que l'on appelle justement sciences sociales de l'éducation, toutes ne dérivent pas des sciences sociales; c'est le cas de la pédagogie, de la didactique et de la biopédagogie; cette dernière étudie les interactions qui existent entre le fonctionnement biologique et le fonctionnement mental dans la relation éducative.

CHAPITRE II

LA PROBLEMATIQUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

2.1. INTRODUCTION

Traiter de la problématique des Sciences de l'éducation ne consiste à douter ni de la pertinence, ni de la scientificité des disciplines qui la composent, mais plutôt à suivre une démarche qui permet de soulever les problèmes épistémologiques que posent la recherche et l'organisation dans ce champ nouveau d'étude et de connaissances ; d'où l'idée de défis scientifiques. Il s'agit de s'interroger sur leur signification, leur nature, leur historique, leur taxonomie, leur classification, leur pluralité, leur unité, leur enseignement et la recherche dans ce domaine.

2.2. DÉFINITION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Qu'est-ce que les Sciences de l'Éducation ? Il est important de définir les Sciences de l'Éducation au moins pour une raison d'ordre taxonomique. Les connaissances doivent être classées dans les disciplines comme les livres dans les rayons des bibliothèques. Une connaissance mal classée dans une discipline est perdue tout comme un livre mal classé dans les rayons d'une bibliothèque. Autant le lecteur n'ira jamais chercher un livre de physique dans un rayon de l'éducation, autant un chercheur n'ira jamais chercher un concept de didactique ou de processus d'apprentissage dans une œuvre littéraire. D'un point de vue strictement épistémologique, les Sciences de l'Éducation ne doivent pas être un *no man's land*, mais un « champ borné » afin que les spécialistes des autres disciplines scientifiques qui le traversent et parfois s'y installent se rendent compte que ce secteur d'études et de recherches a ses méthodes, un contenu et un objet spécifique ; particularités qui ne remettent en cause, ni la pluridisciplinarité, ni l'interdisciplinarité des recherches qui le concernent.

Plusieurs définitions ont été données à l'expression Sciences de l'Éducation. Elles s'efforcent toutes de rechercher des fondements scientifiques à l'éducation qui, elle même, a dépassé les limites de la classe et de la seule formation de l'esprit pour embrasser les réalités plus complexes. Mais avant de s'appesantir sur la signification des sciences de l'éducation, il est peut-être important d'évoquer les concepts et expressions qui, à travers l'histoire de l'éducation, ont été utilisés pour désigner un univers de savoirs aux contenus plus ou moins précis. Les hommes de pensée ont tour à tour employé pédagogie (Joteyko, Schuyten, Decroly), science pédagogique (Debesse, Juif, Mialaret, Cellier), pédagogie scientifique (Binet, Bouchet, Bovet, Claparède, Fabre), pédagogie expérimentale (Binet, Claparède, Dottrens, Simon), pédagogie expérimentée (Buyse), les sciences pédagogiques (Debesse, Juif, Mialaret), la science de l'éducation (Bain, Buyse, Compayre, Lapie, De Caisserie) et les sciences de l'éducation (Mache, Mialaret), acception aujourd'hui généralisée.

Selon Gaston Mialaret (1976), « *les Sciences de l'Éducation sont constituées par les disciplines scientifiques qui appréhendent sous un angle ou sous un autre, les faits et les situations éducatives* ». Il apparaît de cette définition, d'abord que les Sciences de l'Éducation sont un ensemble de disciplines et non une seule; ce qui en fait un sujet pluridisciplinaire. « *Le terme « ensemble » est à la clé des définitions des sciences de l'éducation proposées par Gaston Mialaret* » ainsi que l'affirme Marmoz (1993).

Ensuite, ces disciplines sont *scientifiques*; cela implique que toutes les disciplines qui étudient l'éducation ne sont pas des sciences. Les savoirs qu'elles recouvrent sont par conséquent les résultats de la recherche scientifique. Enfin, ces disciplines scientifiques appréhendent les faits et les situations éducatives sous des aspects variés. L'éducation est une réalité complexe parce qu'elle est liée à tous les aspects de la vie d'une société, qu'il s'agisse de la vie politique, culturelle, religieuse, économique, scientifique, sociale, qu'elle soit abordée par l'histoire, la géographie, l'économie, la planification, l'administration ou la sociologie.

Par la suite, le même auteur les a définies comme :

toutes les disciplines qui appréhendent d'une manière scientifique, sous un angle ou sous un autre, ou dans leur totalité, les situations et les

faits d'éducation » Il précise que « *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* (Mialaret, 1976).

Cette nouvelle définition marque une évolution de la conception pluridisciplinaire à une conception possiblement synthétique, totalisante et transdisciplinaire, mais non encore confirmée puisqu'il ne s'agit que d'une possibilité parmi d'autres, insinuée par l'expression, *sous un angle ou sous un autre ou dans leur totalité*. En effet, appréhender les situations et les faits d'éducation dans leur totalité est une démarche vers une *science de l'éducation*. On reviendrait alors à l'expression initiale, mais ayant un sens plus élargi. Il définit le *fait d'éducation* comme une action acceptée et même recherchée, exercée sur un sujet ou un groupe de sujets en vue d'aboutir à une modification profonde de sorte que de nouvelles forces vives naissent dans les sujets et que ceux-ci deviennent eux-mêmes des éléments actifs de cette action exercée sur eux-mêmes. Les *situations d'éducation* déterminées elles mêmes par un grand nombre de facteurs sont des contextes dans lesquels s'inscrivent les faits d'éducation. Elles peuvent être permanentes ou occasionnelles, exister dans des lieux divers. Elles exigent la présence d'au moins deux personnes. Elles n'existent de façon générale que par rapport aux faits éducatifs mais peuvent aussi être définies a priori.

Mialaret souligne l'utilité des sciences de l'éducation en quatre arguments. D'abord, elles ont par rapport à l'art de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. Ensuite, elles substituent aux opinions, aux recettes transmises par la tradition, un ensemble de résultats et un certain savoir dont la validité est éprouvée, permettant à l'éducateur de prendre conscience de son action, des ses limites et de ses possibilités. Elles permettent aussi à l'éducateur de choisir en connaissance de cause, ses finalités éducatrices et ses modèles d'action. Enfin, elles apportent des informations permettant la prise de décision dans le domaine de la politique de l'éducation. Les sciences de l'éducation viennent ainsi combler un vide dans le domaine de l'éducation.

Le *Voçabulaire de psychopédagogie* de Robert Lafon (1979) leur donne une définition plutôt orientée vers l'enfant. Ainsi, on peut y lire que les Sciences de l'Éducation

sont « un ensemble de disciplines qui permettent la connaissance de l'enfant, ainsi que celles qui indiquent l'application qui doit être faite en vue de son éducation ».

Selon Arnould (1967) qui leur donne de façon descriptive un sens très large,

les sciences de l'éducation seraient l'ensemble des disciplines qui envisagent d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu (physiques, biologiques, psychologiques et raciaux), d'autre part les conditions au sein desquelles s'effectuent l'œuvre éducative (civilisation, idéologie, société), enfin les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée.

On constate ici que ces disciplines ne sont pas nécessairement scientifiques, à moins que l'idée ne soit sous-entendue.

De son côté, Jean Vial (1973) dit que les sciences de l'éducation « représentent l'ensemble des recherches qui permettent d'éclairer l'évolution du milieu éducatif, ses partenaires, l'objet des procédures de la recherche éducative ». En considérant les sciences de l'éducation comme un ensemble des recherches, cette définition les réduit à des séries d'activités; or toutes les recherches ne sont pas scientifiques et ne constituent pas nécessairement une discipline si leur unité n'est pas établie. En outre, elles sont les résultats ou les domaines des recherches et non des recherches elles-mêmes. Ne serait-il pas plus pertinent de les définir comme un ensemble de disciplines scientifiques ayant pour objet d'étude, les conditions d'évolution du milieu éducatif, ses partenaires, l'objet de l'action éducative ? Un des problèmes des recherches en éducation est que, de même qu'une connaissance non classée dans une théorie est perdue, de même un savoir non classé ou non situé dans une discipline a des chances de se perdre. Même l'approche pluridisciplinaire n'y peut rien. Tout savoir relatif à l'éducation doit être situé dans une discipline constituée.

L'expression *sciences pédagogiques*, plus limitée, qui provient du développement de la pédagogie risque de créer une confusion avec les sciences de l'éducation qui cernent un champs de connaissances plus large. Debesse et Mialaret (1969) définissent leurs contours dans l'introduction du *Traité des sciences pédagogiques*. Les sciences de l'éducation comprennent en effet les sciences psychologiques

dans la mesure où celles-ci étudient les conditions et les milieux dans lesquels se développent l'enfant et l'adolescent. De plus, d'importantes parties de la sociologie, de l'économie, de la géographie, de l'histoire, de la biologie, de l'ethnologie, peuvent également être considérées comme faisant partie des sciences de l'éducation. Il leur a paru impossible d'embrasser tout cet ensemble et de consacrer à ces disciplines scientifiques la place qui devrait leur revenir dans un traité des sciences de l'éducation.

Il n'est pas dans notre idée, la prétention de présenter un traité même sommaire des sciences de l'éducation ; d'éminents spécialistes l'ont écrit (Debesse et Mialaret 1969) et d'autres en produiront encore. Chacune de ses disciplines ainsi que bien d'autres seront abordées dans leurs aspects qui en font une science de l'éducation. La genèse et l'évolution des sciences de l'éducation permettent de comprendre l'émergence et l'émancipation vers l'autonomie de ces disciplines ou alors la tendance à leur difficile intégration totalisante en une seule discipline.

2.3. HISTORIQUE DES SCIENCES 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».

Dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, Marion, qui fut parmi les premiers à tenir une chaire de cette discipline à l'université en France, la définissait en 1887 comme « *La science de l'éducation tant physique qu'intellectuelle et morale* ». Elle doit recueillir et prendre pour base toutes les données positives de la physiologie, de la psychologie et de l'histoire qui concernent la nature des enfants. La pédagogie comme le révèle son étymologie avait jusque-là pour objet l'éducation des enfants.

Plus tard en 1902, Durkheim soutiendra dans le même dictionnaire paru en 1911 que la pédagogie ou théorie pratique de l'éducation se situe entre la science de l'éducation qui constituerait la genèse ou le fonctionnement des systèmes éducatifs et une science appliquée. Elle n'est donc ni art ni science. John Dewey appellera plus tard la pédagogie, *science de l'éducation* parce qu'elle implique l'existence des méthodes de recherche analogues à celles des autres sciences, et parce qu'elle élabore un système de principes directeurs pris à ces autres sciences apparentées et capables de rendre plus rationnelles et plus intelligentes, les opérations concrètes de l'art pédagogique⁸. On retrouve chez Dewey comme chez Bain, cette tendance apparemment paradoxale à la « *scientification* » de l'art d'enseigner ou art pédagogique. L'art semble pourtant faire appel au cœur et la science à la raison.

Lapie (1915) dans article sur la science de l'éducation paru dans un ouvrage collectif, *La revue la science française*, montrait comment cette discipline qui autrefois utilisait des théories tirées soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques, utilise aujourd'hui celles qui sont des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie. Il lui reconnaissait déjà un caractère scientifique.

L'adoption de l'expression Sciences de l'Éducation traduit une diversification des sources, des axes et des approches propres à plusieurs disciplines centrées sur l'éducation. Dans les systèmes de culture anglaise, le mot « *Education* » est utilisé depuis longtemps pour signifier la même réalité enseignée dans les *Faculties of Education* des universités et dans les *Teachers Colleges* et les *Schools of*

⁸ John Dewey cité par René Hubert, *Op. Cit.*, p. 7.

Education. Les problèmes de la scientificité et de la pluralité de la discipline ne semblent pas préoccupants, l'éducation étant étudiée et enseignée comme champ bien identifié de savoir malgré le fait que plusieurs spécialistes des autres disciplines y déménagent et s'y exercent.

Dès 1912, l'expression est utilisée au pluriel à Genève en Suisse pour désigner « l'École des Sciences de l'Éducation ». En France, c'est en 1967 après de multiples et laborieuses démarches qu'une licence et une maîtrise des Sciences de l'Éducation furent créés pour la première fois officiellement, mais sous l'ombre des facultés de Lettres et de Sciences Humaines.

La pédagogie, même entendue comme la science de l'éducation enseignée en France notamment dans les écoles normales, n'a pas mérité la même attention dans les universités que dans les pays comme les États-Unis, Angleterre, le Canada, la Belgique, l'Allemagne, l'Autriche et le Luxembourg. Dottrens et Mialaret (1969) notent ce retard lorsqu'ils écrivent :

Nous avons, depuis un demi-siècle pris un retard considérable par rapport à ce qui se fait à l'étranger. En 1968, le nombre de chaires de sciences de l'éducation était inférieur dans notre pays au nombre de doigts d'une main.

C'est désormais sous le vocable de sciences de l'éducation qu'elle se fraie difficilement une place comme enseignement dans les universités.

En Belgique, l'expression apparaît officiellement lorsque l'Institut de Psychologie et de Pédagogie de l'Université de Louvain fut en 1969 transformé en Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. L'Association Francophone Internationale de la Recherche Scientifique en Sciences de l'Éducation (A.F.I.R.S.E.), l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (A.M.S.E.), la *Comparative Education Society in Europe* (C.E.S.E.), *L'American Educational Research Association* (A.E.R.A.), la *Comparative and International Education Society*, (C.I.E.S.) sont les sociétés savantes qui contribuent par leurs activités à l'approfondissement et à la connaissance de ce domaine du savoir. Il existe également l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.) et l'Association Francophone d'Éducation Comparée (A.F.E.C.) qui se situent dans ce domaine de l'éducation. Elles traduisent aujourd'hui tout l'intérêt que les milieux

universitaires portent désormais à l'approche scientifique de l'éducation malgré les réticences qui ont freiné son développement.

En Afrique, l'évolution de la pédagogie et des sciences de l'éducation en général reflète la diversité des systèmes des anciennes puissances coloniales. Dans les pays de tradition britannique (Nigeria, Ghana, Tanzanie, Afrique du Sud), les sciences de l'éducation ont été très tôt introduites dans les *faculties of education*. Dans ceux de tradition belge (République Démocratique du Congo, Burundi, Rwanda), les Instituts pédagogiques et les facultés des sciences de l'éducation ont servi de cadre à leur développement. Dans ceux de tradition française par contre (Sénégal, Côte d'Ivoire, Tchad, Congo, Cameroun), la pédagogie et dans une moindre mesure les sciences de l'éducation sont étudiées accessoirement dans les Écoles Normales Supérieures et celles d'Instituteurs, mais restent inconnues dans les facultés des universités qui ne décernent pas encore les titres universitaires comme la licence, la maîtrise et le doctorat dans cette spécialité. La création récente à l'Université de Brazzaville, d'une Chaire UNESCO d'Afrique centrale pour les études doctorales et post doctorales en sciences de l'éducation avec des antennes délocalisées à Kinshasa, Yaoundé et Ndjamena, pourrait susciter une certaine prise de conscience si ce programme reçoit dans son développement les appuis souhaités.

Dans les systèmes d'éducation de tradition française, l'éducation est souvent traitée par chaque enseignant ou chercheur spécialiste de matière, chaque sociologue, psychologue, économiste... à partir de son département originel d'attache. Dans les systèmes de tradition anglo-saxonne, belge, canadienne française, les spécialistes des autres matières qui s'intéressent à l'éducation changent de champ d'étude en intégrant leurs instruments à la nouvelle structure centrée sur l'éducation; ceci peut expliquer que l'éducation soit considérée d'un côté comme un service et de l'autre comme un domaine d'étude et de recherche. On retrouve ainsi tout à fait à l'aise dans les facultés des sciences de l'éducation, des sociologues, des économistes, des psychologues, des historiens, des didacticiens des langues ou des sciences, des spécialistes du management à côté des pédagogues; ils ont abordé l'éducation comme champs d'étude et de recherche. Le débat reste cependant entretenu par les profanes, sur la pertinence de

l'enseignement, à coté des matières académiques, de la sociologie, de la psychologie, de la philosophie, de l'histoire et de l'administration de l'éducation dans la formation professionnelle des enseignants.

Le Bureau Africain des Sciences de l'Éducation (BASE), devenu organisme spécialisé de l'O.U.A. en 1984, a été créé en République Démocratique du Congo en 1973 avec pour mission, de promouvoir les Sciences de l'Éducation en vue du développement de l'Afrique. Son rayonnement comme institution panafricaine d'éducation ne semble pas avoir marqué significativement le développement de cette éducation en Afrique. Les multiples recommandations des Conférences des Ministres d'Éducation Nationale d'Afrique ont insisté sur le rôle et la nécessité de la formation et la recherche en sciences de l'éducation.

Au Cameroun, les structures de recherche comme les Instituts de Pédagogie Appliquée à Vocation Rurale (IPAR) et l'Institut National d'Éducation (INE) créés respectivement en 1969 et 1973, n'ont pas mérité après leur création, toute l'attention souhaitée. Leurs structures organisationnelles offraient pourtant, selon une étude réalisée par Raymond Lallez (1974) toutes les chances de succès:

Il est évident que la réunion en un même lieu et au sein d'un même organisme de chercheurs, c'est-à-dire ceux qui sont chargés de définir les méthodes, de rédiger les programmes et des leçons, des producteurs qui créent des documents conformes à ces travaux et formateurs chargés de l'apprentissage à l'usage de tous ces matériels didactiques, est du plus grand intérêt et offre les meilleures garanties de cohérence et d'efficacité.

On peut toutefois observer que la définition des méthodes et la rédaction des programmes doivent certes s'appuyer sur les résultats de la recherche scientifique, particulièrement expérimentale qui permet de découvrir les connaissances et les vérités nouvelles ; mais elles ne sont pas elles-mêmes des activités de recherche scientifique; c'est peut-être là une des erreurs du projet et une des raisons de l'échec de cette grande expérience dont les causes véritables n'ont pas encore fait l'objet d'une investigation formelle.

Dans le cadre de la réforme universitaire de 1993, trois facultés des Sciences de l'Éducation ont été créées dans les universités de Ngaoundéré, Buéa et Yaoundé. Ce fut une décision prise sans conviction et sans enthousiasme puisque

sept ans après, seule celle de l'Université de tradition anglo-saxonne de Buéa est ouverte à ce jour. Elle forme ses étudiants en langue anglaise comme la plupart des autres Camerounais intéressés par l'étude de l'éducation et qui doivent s'expatrier dans les pays anglophones, de tradition belge ou au Canada. Les responsables, de formation ou de tradition française ont de la peine à accepter l'éducation comme un domaine d'étude et de recherche à l'université. Ils estiment que c'est l'affaire des anglo-saxons qui représentent d'ailleurs une forte proportion de l'expertise nationale et internationale dans le domaine de l'éducation.

Une ambiguïté plane déjà sur les missions de ces facultés des Sciences de l'Éducation, particulièrement à l'Université de Yaoundé I où, contre toute logique, une Faculté, *Faculty of Education* a été créée en coexistence avec l'École Normale Supérieure *School of Education* chargée de la formation du personnel de l'enseignement. C'est dans cette école normale qu'existe le seul département des Sciences de l'Éducation de l'Université. Que vaut une faculté des Sciences de l'Éducation qui ne formerait pas le personnel enseignant? Que vaut une école normale qui n'offrirait pas de formation en sciences de l'éducation en général et pédagogique en particulier? Une mission bien comprise d'une faculté des Sciences de l'Éducation passe nécessairement par la prise en charge et l'intégration à ses diverses autres missions, des activités spécifiques fondamentales actuelles de l'École Normale Supérieure. Celles-ci peuvent être cernées à travers les missions définies par le statut de 1988 qui sont la formation des professeurs de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement normal, des Conseillers d'Orientation scolaire, universitaire et professionnelle, la promotion de la recherche en général et de la recherche pédagogique en particulier, le recyclage et le perfectionnement du personnel enseignant, y compris les enseignants nommés aux fonctions d'Inspecteur Pédagogique. Elles peuvent être également cernées à travers le programme des sciences de l'éducation que résument les différentes unités de valeur relevant du département de même nom. La tradition française y pèse de tout son poids ; il faut chaque fois déployer beaucoup d'énergie pour faire accepter d'inscrire au programme de formation des enseignants, un cours de pédagogie qui ne s'enseignait pas dans les écoles normales supérieures de France.

Il faut cependant relever l'évolution de la pensée chez les responsables politiques dans ce domaine. En effet, l'idée et l'acte même de la création non seulement d'une mais de trois facultés universitaires des Sciences de l'Éducation traduisent la reconnaissance de l'importance de l'éducation comme domaine d'étude, d'enseignement et de recherche. Les Sciences de l'Éducation aujourd'hui comme la recherche dans ce domaine évolueront au rythme de la compréhension par les responsables de l'enseignement supérieur chargés de prendre les décisions, de la signification et de l'importance de ce nouveau champ d'étude et de recherche. La pensée est appelée à évoluer dans ce domaine.

2.4. FORMATION EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le progrès de la discipline passe par la formation des formateurs. Mais la formation des professeurs ne peut se faire correctement si l'université ne possède pas un centre de recherche ou un programme permettant d'initier à la recherche par la préparation d'un mémoire ou d'une thèse en éducation. La Chaire UNESCO d'Afrique centrale en sciences de l'éducation forme déjà au niveau de doctorat à Brazzaville et à Kinshasa. Le programme de licence, maîtrise et doctorat en sciences de l'éducation adopté pour la faculté des lettres et sciences humaines par le Conseil d'Administration de l'Université de Yaoundé en décembre 1989 n'a jamais été appliqué. Parmi ceux qui s'y opposent, il y a ceux qui pensent que toutes les professions éducatives peuvent être exercées par les enseignants, ceux qui ne comprennent pas que les sciences de l'éducation soient enseignées et conduisent à un diplôme universitaire comme les autres matières académiques, et ceux qui argumentent qu'elles ne peuvent être organisées et dispensées que comme une option de la Philosophie. Cette conception des Sciences de l'Éducation se retrouve à l'Université Catholique d'Afrique Centrale de Yaoundé où elles sont enseignées sous l'étiquette de la Philosophie de l'Éducation.

Les enseignements relevant du Département des Sciences de l'Éducation à l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I comprennent une variété de cours en éducation structurés en modules, unités de valeur pures ou mixtes. La série Sciences de l'éducation forme les professeurs des Écoles Normales d'Instituteurs pour les disciplines des Sciences l'Éducation et offre la formation pédagogique et professionnelle aux futurs professeurs de

l'enseignement secondaire. La série Didactique des Disciplines forme les professeurs de certaines disciplines de l'enseignement général comme le français, l'anglais, et les sciences biologiques pour les mêmes écoles normales d'instituteurs. Les professeurs sortis de cette série didactique enseignent non seulement ces disciplines, mais aussi et surtout la pédagogie spéciale qui leur est propre à l'école primaire. Une autre série forme les conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Tous les élèves de ces séries sont recrutés sur la base d'un diplôme de licence. Voici à titre d'illustration, les cours inscrits aux programmes des séries sciences de l'éducation, conseillers d'orientation et autres.

Séries Sciences de l'Éducation et Didactique des disciplines:

- Méthodes et techniques en sciences sociales et en éducation
- Statistiques descriptives en éducation
- Technologie de l'éducation
- Statistiques multivariées en éducation
- Informatique et éducation
- Psychologie générale
- Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- Histoire de l'éducation
- Sociologie et ethnologie de l'éducation
- Philosophie de l'éducation
- Mesure et évaluation en éducation et curriculum *theory and development*
- Pédagogie générale et psychopédagogie
- Pédagogie spéciale
- Pédagogie spécialisée appliquée à l'enfance inadaptée
- Administration et législation scolaires
- Éthique et déontologie de l'éducation
- Séminaire de recherche en sciences sociales et en éducation
- Statistiques inférentielles
- Psychologie de l'apprentissage
- Méthodes et techniques de l'enseignement et didactique générale.
- Éducation spécialisée au préscolaire
- Économie, démographie et planification de l'éducation
- Inspection, Supervision/management et Gestion financière de l'éducation
- Didactique spéciale
- Mémoire de recherche
- Stages pratiques

Série Conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle:

- Méthodes et techniques en sciences sociales et en éducation
- Méthodes et techniques de l'information
- Psychologie générale, psychologie sociale et méthodologie
- Développement biologique de l'enfant
- Physiologie générale et psychosociologie
- Psychologie de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte.
- Éducation, formation et planification au Cameroun
- Sciences économiques
- Démographie, institutions et législation
- Psychologie et sociologie du travail
- Technologie des activités professionnelles
- Séminaire de recherche en sciences sociales et en éducation
- Statistiques inférentielles
- Méthodes et techniques de l'orientation
- Psychologie différentielle, psychopathologie, pathologie générale et psychiatrie
- Problèmes généraux de l'orientation
- Administration, législation scolaires et déontologie de l'éducation
- Psychosociologie du travail, étude des métiers, des professions du chômage et des qualifications
- Mémoire de recherche
- Stages pratiques

Autres séries : Français, Anglais, Langues étrangères, Histoire, Géographie et Éducation Civique, Philosophie, Mathématiques, Physique, Chimie, Sciences biologiques, Sciences économiques.

Le programme des enseignements communs aux élèves professeurs de l'enseignement secondaire général comprend les unités de valeur suivantes:

- Introduction aux sciences de l'éducation et pédagogie générale
- Psychologie générale et psychologie de l'enfant et de l'adolescent
- Théorie de l'apprentissage
- Curriculum theory and évaluation
- Méthodes et techniques de l'enseignement
- Administration, législation scolaires et déontologie de l'éducation.

Ces contenus de programmes de la formation pédagogique et professionnelle appellent quelques commentaires. Si les enseignements des séries Sciences de

l'éducation et Conseillers d'orientation sont suffisamment diversifiés et comportent un volume d'heures hebdomadaires conférant aux élèves, le statut d'étudiants en éducation, ceux des autres séries sont marginalisés, trop sommaires, et sont compressés sur un emploi de temps d'une trentaine d'heures, à seulement deux à quatre consacrées à l'éducation. Le modèle de formation des formateurs non explicite accorde une part excessive à la reproduction et au renforcement des enseignements des disciplines facultaires. L'École Normale Supérieure est dans sa mission légitime et officielle, une école supérieure professionnelle de formation des enseignants et des éducateurs, une école d'éducation ou *School of Education* dans d'autres systèmes d'éducation. Ses élèves devraient donc, pour être en accord avec sa mission, étudier beaucoup en Éducation et recevoir une dose suffisante de formation professionnelle en rapport avec les tâches qu'ils sont appelés à assumer et les problèmes qu'ils peuvent confronter sur le terrain. Cela est possible d'autant plus que les étudiants qu'elle recrute et forme au second cycle arrivent déjà titulaires d'une licence dans la spécialité qu'ils se proposent d'enseigner au secondaire ou dans les écoles normales d'instituteurs. Malgré la satisfaction de cette condition, la pratique consiste à reprendre systématiquement au second comme au premier cycles avec une enveloppe horaire de plus d'une trentaine d'heures hebdomadaires, les enseignements des mêmes matières. On peut se demander dans ce cas, s'il était pertinent de créer une école juste pour répéter à l'intention des enseignants, les mêmes enseignements donnés dans les facultés de la même université.

Une des missions assignées à cette école est de former et de recycler les enseignants nommés aux fonctions d'inspecteurs pédagogiques et qui, au niveau des services centraux et des établissements scolaires relevant du Ministère de l'Éducation Nationale élaborent les programmes d'enseignement, organisent et assurent la supervision pédagogique. Cette mission de formation d'une grande nécessité et qui correspond à des besoins réels exprimés n'est pas encore assurée à ce jour. La professionnalisation effective de cette institution qui mérite une révision de ses programmes dans le sens du renforcement et de l'extension de la formation professionnalisante est une exigence permanente du Ministère de l'Éducation Nationale, principale utilisatrice des élèves formés.

CHAPITRE III

LA CLASSIFICATION DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

3.1. INTRODUCTION

Quelles sont les disciplines qui constituent les sciences de l'éducation et comment peut-on les classer par rapport aux autres disciplines? La classification des Sciences de l'Éducation est nécessaire en raison d'une part de leur pluralité et d'autre part du fait que comme un livre dans une bibliothèque, une connaissance non classée ou mal classée est perdue. Elle permet donc une exploration systématique du champ de l'éducation. Mais elle est aussi une tâche hasardeuse et en permanence contestable à cause de l'interdisciplinarité, des chevauchements, de l'interpénétration et de la jeunesse de ces disciplines. Plus qu'une simple classification, il s'agit d'une taxonomie dès lors qu'interviennent les théories, les normes, les principes et les critères sous-jacents.

3.2. CLASSIFICATION DE DOTRENS ET MIALARET

Dans un article publié sur le développement des Sciences de l'Éducation, Dottrens et Mialaret (1969) reconnaissent que :

nous n'en sommes plus au temps où les connaissances du pédagogue ne pouvaient être que rudimentaires. La formation d'un spécialiste en Sciences de l'Éducation exige de nombreuses années et des compétences très variées.

Cette exigence les conduit à en classer les principales en cinq catégories sans toutefois en énoncer les critères de classification. Ainsi, ils distinguent :

- 1- Les disciplines réflexives, c'est-à-dire essentiellement la philosophie de l'éducation.
- 2- Les disciplines qui apportent une documentation sur les systèmes et méthodes essentiellement considérés soit dans

une perspective temporelle historique, soit dans une perspective spatiale "géographique" : histoire de l'éducation, pédagogie comparée.

3- Les disciplines que nous appellerons fondamentales : biologique, psychologique.

4- Les disciplines qui, en utilisant les méthodes et techniques des sciences précédentes, analysent à leur point de vue les situations éducatives (éducateurs et élèves compris), biopédagogie, psychopédagogie et sociopédagogie.

5- L'étude des méthodes d'éducation. A ce sujet, il est important de préciser la distinction entre pédagogie expérimentée et pédagogie expérimentale.

Plusieurs critiques ont été formulées sur cette classification. Quelles sont les disciplines réflexives autres que la philosophie ? On aurait admis et on admet la philosophie comme discipline contribuant à l'étude de l'éducation; mais Debesse (1976), auteur de cette classification, et Berger utilisent l'expression sciences philosophiques notamment dans un article : « *Défi aux Sciences de l'Éducation* ». Or la philosophie n'est pas une science, à moins de donner à ce dernier mot le sens général et premier de savoir aujourd'hui considéré comme désuet.

La troisième et la quatrième catégorie devraient fusionner. La biologie, la psychologie et la sociologie ne deviennent des Sciences de l'Éducation que lorsqu'elles s'appliquent à cette dernière. Elle ne doivent pas être dissociées de la biopédagogie, qui étudie les interactions entre le fonctionnement de l'organisme avec l'action éducative et de la sociopédagogie qui prend en considération le rôle du milieu social. En outre, les expressions « *physiologie de l'éducation* », « *psychologie de l'éducation* » et la « *sociologie de l'éducation* » cernent mieux et largement les disciplines concernées. Enfin, plusieurs sciences y compris l'économie, l'anthropologie, l'ethnologie, la politique, l'administration, , etc., aptes à éclairer l'éducation devraient dès lors être classées parmi les Sciences de l'Éducation.

La cinquième catégorie, l'étude des méthodes éducatives, n'est pas une science. Abordée de façon diachronique et/ou synchronique et comparative, elles se situent dans les domaines de l'histoire de l'éducation et de l'éducation comparée déjà classées au deuxième groupe. Abordée comme les recherches sur les méthodes d'enseignement, elle prendrait le nom de didactique,

discipline originale et récente appelée dans le passé pédagogie spéciale ou didactique spéciale lorsqu'elle était appliquée à une matière d'enseignement. Elle ne doit pas être confondue avec l'autre pédagogie spéciale qui concerne les personnes handicapées. Quant à la pédagogie expérimentale, elle n'est pas une science, mais une méthode scientifique appliquée en pédagogie. La pédagogie expérimentale est une méthode fondée non sur l'expérimentation scientifique, mais sur la pratique, sur l'expérience. L'expérimentation scientifique est l'observation provoquée dans des conditions strictement contrôlées dans le but d'étudier certains phénomènes.

3.3. CLASSIFICATION DE GASTON MIALARET.

Gaston Mialaret est revenu sur la précédente classification pour en suggérer une autre en 1973. Elle comprend trois groupes de disciplines:

1- Les disciplines qui étudient les « *conditions de l'institution scolaire* »: sociologie scolaire, démographie scolaire, économie de l'éducation et éducation comparée.

2- Celles qui portent sur « *la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même* »:

a) les sciences qui étudient les conditions immédiates de l'acte éducatif (physiologie, psychologie, psychosociologie de l'éducation, sciences de la communication et de la créativité);

b) sciences des didactiques des différentes disciplines;

c) sciences des méthodes et techniques;

d) sciences de l'évaluation.

3- Les disciplines de la réflexion et de l'évolution: philosophie, histoire, planification de l'éducation et théorie des modèles.

Cette autre classification est loin de faire l'unanimité. Pourquoi parler de sociologie scolaire qui est restrictive au lieu de sociologie de l'éducation plus large ? Pourquoi parler de la planification dans les disciplines de la réflexion et de l'évolution proches de la philosophie plutôt que parmi celles de la première catégorie comme la démographie et l'économie de l'éducation dont elle bénéficie du transfert de connaissances et même de méthode ? Pourquoi dissocier les méthodes et techniques de l'enseignement des sciences de la didactique qui justement les étudient ? La présente classification n'est guère plus convaincante et plus rationnelle que la précédente.

Mialaret (1998) a proposé une autre classification possible plus élaborée des sciences de l'éducation, le critère choisi étant l'utilisation à court, moyen et long terme des résultats de la recherche scientifique. Elle est basée sur les trois fonctions de l'institution éducative qui sont :

- les fonctions de décision, de choix des options philosophiques, des finalités et des politiques générales d'éducation, les
- les fonctions de gestion et d'administration du système éducatif, et les
- les fonctions propres à l'action éducative ou fonctions du praticien

Il classe les sciences de l'éducation en trois catégories.

Catégorie A : Ce sont les disciplines qui s'intéressent à la fois aux différents composants des situations l'éducation en même temps qu'à leur aspect général :

- la philosophie de l'éducation
- l'histoire de l'éducation
- l'éducation comparée.

Catégorie B : Ce sont toutes les disciplines qui sont davantage en rapport avec les personnages, elles forment trois sous-ensembles.

B1: Le décideur

- B1.1: Sociologie de l'éducation
- B1.2: Ethnologie de l'éducation
- B1.3: Démographie scolaire
- B1.4: Économie de l'éducation
- B1.5: Planification de l'éducation

Certaines de ces disciplines comme B1.3, B1.4, B1.5 seront utiles au gestionnaire et à l'administrateur et B1.1, B1.2 à l'éducateur pour bien comprendre son rôle.

B2: Le gestionnaire et l'administrateur :

- B2.1: Administration scolaire

Mais B1.3, B1.4 et B1.5 ci-dessus sont également concernés ici ainsi que B3.3.3 ci-dessous, la Psychosociologie de l'éducation puisque l'administrateur doit organiser les établissements et les structures où doivent vivre éducateurs et éduqués.

B3: Les praticiens ; C'est vers lui que converge le plus grand nombre de disciplines. Il y distingue trois sous-ensembles.

B31 : Deux disciplines propres à l'éducation ; ce sont :

- B3.1.1 Méthodologie (méthodes, techniques, méthodologie de l'éducation)

- B3.1.2: Sciences et techniques de l'évaluation

B3.2: *Les didactiques*

Selon, Mialaret, chacune des didactiques suppose la collaboration d'au moins trois spécialistes : le spécialiste de la discipline, un psychologue, un pédagogue. En effet, il s'agit effectivement de définir un contenu et de l'organiser selon la théorie de l'élaboration des programmes, d'analyser psychologiquement la matière en identifiant les concepts et les opérations psychologiques pertinents, de savoir comment se fera l'enseignement en faisant appel à la pédagogie de la discipline concernée.

B3.3 :*Les disciplines de l'action éducative elle-même.*

- B3.3.1: La physiologie de l'éducation

- B3.3.2: La psychologie de l'éducation

- B3.3.3: La psychosociologie de l'éducation.

Ces dernières disciplines ont un statut particulier par rapport aux sciences de l'éducation parce qu'elles sont à la fois les moyens d'analyse de la situation et en même temps l'élément permettant de les modifier. Il explique en substance l'utilité des ces disciplines en montrant que,

La physiologie de l'éducation va étudier, par exemple, les effets de la fatigue sur l'attention en même temps qu'elle donnera les éléments pour permettre à l'éducateur de diminuer cette fatigue, c'est-à-dire d'une autre façon, que les résultats de l'analyse scientifique sont inséparables des conditions dans lesquelles ils ont été obtenus (situations d'éducation). La didactique des mathématiques ne modifie pas la discipline mère, à savoir les mathématiques. Une méthode pédagogique par contre, peut modifier les processus d'apprentissage qu'étudie la psychologie.

Cette nouvelle classification d'un des pères des sciences de l'éducation traduit plus que les précédentes, une élaboration plus cohérente et moins contestable du champ de la discipline.

3.4. CLASSIFICATION DE CLAUSSE ET AVANZINI

Guy Avanzini propose une autre classification tirée de la définition de Maurice Classe (1967) selon laquelle:

les Sciences de l'Éducation seraient l'ensemble des disciplines qui envisagent d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu (physique, biologique, racial), d'autre part les

conditions au sein desquelles s'effectue l'œuvre éducative (civilisation, idéologie, société), enfin les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée.

Cette classification comporte trois catégories.

1- Les sciences qui étudient les idées et institutions éducatives diachroniquement, histoire de la pédagogie et de l'éducation ou synchroniquement, pédagogie comparée ou « géographie de l'éducation », économie de l'éducation, sociologie de l'éducation.

2- Celles qui traitent du sujet de l'éducation, approché notamment par la biologie et la psychologie; ce sont la biopédagogie, la psychopédagogie (ou quand il s'agit des adultes la psycho-andragogie) et de la psychosociologie; il s'agit des sciences humaines tant qu'on les applique à la formation, c'est-à-dire de ces sciences appliquées que plusieurs auteurs appellent « pédagogiques ».

3- Celles qui constituent l'objet de la didactique tant générale (les méthodes globales d'éducation et d'enseignement, la technologie de l'éducation, la docimologie) que spéciale (qui a trait aux diverses disciplines d'enseignement).

L'auteur estime que chacune de ces trois catégories est en relation permanente avec les sciences fondamentales correspondantes: l'histoire, la géographie, les sciences économiques et la sociologie pour la première, la physiologie et la psychologie pour la deuxième, la mathématique et la linguistique pour la troisième.

La classification d'Avanzini a le mérite d'être concise. La première catégorie aurait sans doute gagné à intégrer comme la définition de Clause, les conditions du milieu éducatif; ce qui aurait permis d'y inclure la politique, l'administration en tant que sciences. Les disciplines comme la philosophie et la planification de l'éducation, bien que n'ayant pas de statut démontré de sciences, devraient y être classées respectivement en tant qu'étude critique, réflexive et processus rationnel d'action finalisée sur l'éducation. La didactique, discipline originale récente, est-elle une science? Si elle est l'objet de certaines sciences, quelles sont-elles? On pense certainement aux matières à enseigner. Il s'agit par exemple de la didactique du français, des mathématiques, des sciences, de la géographie ... etc.; d'où le conflit de compétence entre les spécialistes de la matière

et les didacticiens au sujet de l'élaboration et de la localisation scientifique des savoirs didactiques. La docimologie, bien que liée à la didactique, devrait plutôt se situer dans le domaine plus large des sciences de l'évaluation.

Les différentes classifications examinées ont ceci de commun qu'elles présentent des disciplines qui ne sont pas toutes des sciences, qu'elles rangent dans les mêmes catégories des disciplines qui auraient pu être ailleurs, qu'elles ne classifient pas toutes les Sciences de l'Éducation. En somme, aucune classification ne semble satisfaisante. En outre, les principes qui ont guidé ces classifications ne sont ni explicités, ni implicitement décelables. Plutôt que d'en présenter une autre qui serait tout aussi contestable parce qu'incomplète et arbitraire, ne vaudrait-il pas mieux renoncer aux avantages de la classification et présenter chacune des sciences de l'éducation individuellement en raison de la pluralité de leurs approches ?

3.5. PLURALITÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

La désignation des Sciences de l'Éducation implique elle-même la notion de pluralité; pluralité des approches, des méthodes, mais unicité de l'objet : l'éducation. Guy Avanzini (1976) qualifie une telle situation de paradoxale. Il écrit :

si une science est définie par une méthode et par un objet, comment comprendre qu'un seul objet, l'éducation, relève de plusieurs sciences et par là de plusieurs méthodes?

Il s'agit là d'une problématique centrale qui mérite examen et discussion. La difficulté de les classer convenablement ne découle-t-elle pas, s'interroge-t-il, d'un problème de fond, celui de la signification et du statut épistémologique des Sciences de l'Éducation ? Le passage du singulier au pluriel n'est pas un détail. Il signifie qu'une seule discipline ne peut pas permettre d'appréhender l'éducation; mais que nous n'avons pas encore à faire à une science totalisante ou synthétique. C'est un peu comme si une science particulière était abordée par plusieurs méthodes. C'est à un statut original *transdisciplinaire* qu'aspirent les Sciences de l'Éducation. Il s'agit pour les spécialistes de ces différentes sciences, de mettre au point une méthode originale commune pour aborder l'objet commun de leurs travaux, *l'éducation*. Mais elles n'ont pas encore cette maturité au stade actuel de leur développement. Il s'agit là, surtout en France, d'un

vaste champ à défricher. D'ailleurs pour Isambert-Jamati (1999), il ne s'agit pas d'une discipline nouvelle, particulièrement dans le domaine de la recherche; il prend nettement position et propose :

des sciences de l'éducation, à savoir des recherches prenant toute l'éducation comme objet, mais menées dans une série de perspectives scientifiques bien distinctes.

La raison qu'il donne à sa thèse est que, d'une part, l'éducation n'est qu'un objet ou un ensemble d'objets au sein des faits humains et d'autre part, les spécialistes divers travaillent sur les faits éducatifs. En fait, il plaide pour le respect des différences.

La multiplicité des méthodes est due à la diversité des sources. Les Sciences de l'Éducation dérivent soit des sciences solidement constituées (biologie, économie, sociologie, psychologie), soit des sciences nouvelles en cours d'émergence (didactique, démographie, évaluation, éducation comparée) ou enfin, des disciplines qui sont tout simplement des champs de savoir non encore constitués en sciences (philosophie, planification...). C'est cette conception pluridisciplinaire, source de richesse, qui fait le mérite d'étudier sans exclusion la réalité éducative. Mialaret (1976) disait :

On ne peut pas se spécialiser dans une des Sciences de l'Éducation sans avoir une vue d'ensemble des faits et situations ainsi que des techniques utilisées par les différentes sciences pour l'approche des phénomènes.

Cela veut dire que le spécialiste des Sciences de l'Éducation doit avoir la culture générale qui lui permet de s'ouvrir sans difficulté à la spécialité des autres; il doit avoir une approche *pluridisciplinaire* à la connaissance et non fonctionner dans un ghetto scientifique sous-alimenté. L'éducation comme les autres problèmes de la vie moderne exige cette approche pluridisciplinaire et systémique des phénomènes. Le spécialiste de l'éducation doit être ouvert aux autres sciences et pouvoir les côtoyer ou les aborder sans complexe.

L'idée d'une synthèse, d'une fusion nécessaire, mais difficile et risquée, en une seule science *transdisciplinaire* conduirait à une régression, à un appauvrissement parce qu'elle se ferait certainement sur les cendres de certaines disciplines. S'agissant de sciences pédagogiques encore

moins nombreuses que les sciences de l'éducation, Marmoz (1988) pense qu'elles ont intérêt à conserver leur pluralité:

Les sciences pédagogiques n'ont pas à se fondre en science unique qui serait la pédagogie, la science de l'éducation; pour leur rôle, pour apporter les informations et les méthodes destinées à faciliter, à comprendre, à organiser l'action éducative, elles doivent continuer à garder la spécificité qui leur donne leur capacité d'analyse tout en étant conscients de la liaison entre leur non unicité et leur contribution à un discours commun visant à une réalisation commune.

La pluridisciplinarité, approche actuelle des Sciences de l'Éducation doit être fondée sur la collaboration, voire la coopération et éviter la concurrence des approches et même des disciplines pouvant conduire à l'hégémonie des unes et à la marginalisation, voire l'assimilation des autres. L'examen de la dynamique de la structure organisationnelle des facultés des Sciences de l'éducation de plus en plus nombreuses dans le monde peut permettre d'apprécier la traduction dans les faits de la volonté de collaboration et de coopération entre les multiples disciplines.

Tend-on vers les Sciences de l'Éducation ou vers la Science de l'Éducation ? On peut dire que c'est vers les premières que l'on tend puisque la pensée est d'abord partie de la seconde pour s'enrichir de nouveaux apports. Le but de la recherche scientifique est de créer et de produire les connaissances nouvelles. Celle qui est menée en Sciences de l'Éducation peut donc contribuer dans l'avenir à répondre à la problématique posée. Il s'agit de rechercher une conception et une approche des Sciences de l'Éducation qui assurent le progrès dans ce domaine en conservant l'unité et la diversité, en assurant une évolution de la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité en passant par l'interdisciplinarité. Nous avons dans un premier temps une variété de disciplines scientifiques pas nécessairement voisines qui étudient le phénomène éducationnel chacune avec sa méthode, c'est la pluridisciplinarité des Sciences de l'Éducation (tableau 1). Gaston Mialaret (1976) y distingue la pluridisciplinarité externe et la pluridisciplinarité interne. La première est la collaboration des spécialistes des disciplines différentes pour l'analyse des phénomènes d'éducation sans qu'elles soient considérées comme les

Sciences de l'Éducation; c'est par exemple le cas de la statistique appliquée à l'éducation, de la pédagogie du français. La seconde se réfère à l'explication pluridisciplinaire des phénomènes d'éducation. Un fait d'éducation est presque toujours expliqué par plusieurs disciplines. Toutes les disciplines ou facteurs pouvant déterminer l'éducation ne sont pas cependant des Sciences de l'Éducation. L'étude ou l'explication pluridisciplinaire des faits et phénomènes d'éducation recourt à ce qu'il convient aujourd'hui d'appeler *l'approche systématique*, cette vision globale de l'infiniment complexe.

Dans un deuxième temps, l'intérêt pour le même objet, l'éducation, crée des interactions entre les disciplines se traduisant par les échanges et l'intégration des concepts fondamentaux, des méthodes et des orientations: c'est *l'interdisciplinarité* des Sciences de l'Éducation. Les études de biopédagogie, de psychosociologie de l'éducation, de psychopédagogie et de sociopédagogie relèveraient dans cette hypothèse de l'approche interdisciplinaire.

Enfin, dans une troisième étape ou celle de la maturité, une coopération avancée des spécialistes des différentes disciplines dans l'étude d'un objet commun, l'éducation, les conduit à l'invention d'une méthodologie commune consacrant la naissance d'une discipline unique et totalisante dont le nom ne pourrait être autre que la science de l'éducation; c'est la *transdisciplinarité* des Sciences de l'Éducation. Il s'agirait alors d'un retour à la dénomination initiale mais avec un contenu différent. On ne peut pas exclure que dans le futur, un mot dérivé de l'éducation soit inventé pour désigner cette science. De Landsheere (1992) distingue recherche en éducation et recherche sur l'éducation. La recherche en éducation porterait sur l'éducation et la formation et serait directement en rapport avec la pratique éducative ou avec la formation des formateurs tandis que la recherche sur l'éducation, dépendante des différentes disciplines scientifiques, serait focalisée sur l'éducation et utiliserait les critères de validité des sciences-mères. La première est assimilée à ce qu'elle appelle la science de l'éducation dont l'objet est justement d'élaborer « *un savoir spécifique qui se distingue des autres savoirs relevant des sciences de l'homme* ».

Tableau 1: Les différentes sciences de l'éducation

| Science ou Discipline | Objet | Méthode |
|---------------------------------------|--|---|
| Pédagogie | Etude des théories, principes et pratiques de l'enseignement et de l'éducation | Expérimentale, inductive, déductive. |
| Philosophie de l'éducation | Réflexion critique sur l'éducation et la vie, Étude de l'esprit humain | Rationnelle, interrogative, logique, normative, critique, dialectique, |
| Planification De l'éducation | Etude prévisionnelle des besoins et des problèmes en éducation. | Extrapolation, prospective. |
| Histoire de L'éducation | Explication dans le temps des faits, systèmes et méthodes d'éducation | Historique, documentaire, narrative |
| Administratio n De l'éducation | Etude de l'organisation et du fonctionnement des activités et services éducatifs | Descriptive, qualitative, analytique, quantitative observation comparative, explicative, logique. |
| Éducation comparée | Etude comparative de l'éducation dans l'espace. | Comparative, analytique, descriptive, explicative. |
| Psychologie De l'éducation | Etude de la manière d'être, de se comporter et de réagir des agents de l'éducation. | Observation, expérimentale, introspective. |
| Sociologie De l'éducation | Etude de l'interaction école /société ; analyse du système éducatif comme société de rencontre de plusieurs acteurs. | Quantitative, qualitative, statistique, analytique, descriptive. |
| Economie De l'éducation | Etude du financement et de la rentabilité économique de l'éducation, étude de l'école comme agent économique. | Statistique, analytique, explicative |
| Démographie Scolaire | Etude de la population scolaire et universitaire | Statistique, descriptive, analytique. |
| Didactique Des disciplines | Étude des méthodes et techniques d'enseignement | Expérimentale. |
| Science de l'évaluation | Étude et critique de la mesure et de l'évaluation des apprentissages et des programmes d'études | Quantitative, qualitative statistique, comparative. |

CHAPITRE IV

LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

4.1. INTRODUCTION

Le progrès de la recherche en Éducation ou Sciences de l'Éducation est une condition du développement de ces disciplines et de l'éducation elle-même. Debeauvais (1976) écrivait à juste titre que *« l'apport des sciences de l'éducation, c'est l'apport des recherches en éducation »*. En effet, comme l'affirme Marmoz (1988) traitant de l'évolution de cette discipline en France, *« c'est au travers de la recherche que les sciences de l'éducation pourront apporter les preuves de leur possibilité, de leur utilité... »*, pourvu que les universités et les institutions de recherche ne se contentent pas des approximations faute d'appuis administratifs et de moyens logistiques et financiers. L'étude rigoureuse de l'activité éducative et des facteurs qui interagissent avec elle est la préoccupation de la recherche en éducation. C'est elle qui donnera aux Sciences de l'Éducation, le véritable statut incontestable de science au terme de leurs mutations. Qu'est-ce que la recherche en Sciences de l'Éducation ? En quoi consiste-t-elle ? Comment est-elle classifiée ? Comment est-elle évaluée ? Quelle est sa déontologie ? Quels sont les problèmes qu'elle soulève ? Tels sont les aspects qui sont abordés dans ce chapitre.

4.2. DÉFINITION

Dans son sens général, la recherche est une investigation, c'est l'action de chercher méthodiquement à

nouveau ce qui est perdu ou inconnu. Selon Barr⁹, la recherche scientifique est un effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse. Le problème de recherche doit exprimer la relation entre deux ou plusieurs variables ; il doit être posé clairement et sans ambiguïté sous forme de question ; il doit être formulé de manière à impliquer une vérification empirique. La théorie qui la sous-tend doit prédire ce surviendra ou expliquer ce qui s'est passé.

La définition de la recherche en Sciences de l'Éducation se heurte aux problèmes épistémologiques de ces disciplines. Doit-on la définir par rapport à chacune de ces disciplines ou par rapport à une conception transdisciplinaire qui, à partir de la pluralité, invente une méthode originale commune, annonçant la naissance d'une discipline synthétique, totale et nouvelle ? Ce stade que De Landsheere (1992) aborde lorsqu'elle assimile recherche en éducation - qu'elle distingue de la recherche sur l'éducation - à la science de l'éducation ne semble pas encore atteint. C'est pourquoi, la recherche en Sciences de l'Éducation peut être définie comme un processus rigoureux et systématique d'investigation sur le phénomène éducationnel, soit globalement et sans frontière, soit spécifiquement à partir des méthodes d'une ou de plusieurs disciplines, c'est-à-dire des approches pluridisciplinaires.

La recherche en sciences de l'éducation doit viser l'explication, la compréhension et l'élaboration des lois de la réalité éducative. Une de ses préoccupations est la recherche pédagogique dont le but premier est d'améliorer l'enseignement sous toutes ses formes.

De Landsheere (1979) assigne à la recherche en éducation cinq objectifs : connaissance de l'élève, des éducateurs et de l'enseignement, des matières à enseigner, du système éducatif et enfin des solutions apportées par d'autres. Mialaret (1969) distingue bien théorie, pratique et recherche en éducation et par conséquent, l'éducateur

⁹ Barr, A. S., cité par Gilbert de Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, P.U.F., Paris, 1979, p. 232.

théoricien, l'éducateur praticien et l'éducateur chercheur. Les théoriciens sont les philosophes, les penseurs, les idéologues, les éducateurs et tous ceux qui sont amenés à formuler des jugements de valeur sur les systèmes éducatifs, à définir les objets de l'éducation, à discuter des méthodes d'éducation. Les praticiens sont soit ceux qui ont reçu une formation pédagogique en éducation dans les établissements appropriés leur permettant d'exercer leur métier, soit ceux qui transfèrent à l'éducation des pratiques acquises dans un autre domaine, soit enfin ceux qui deviennent éducateurs par décision d'affectation administrative sans malheureusement y avoir été préparés. Les chercheurs sont les personnes issues des Sciences de l'Éducation ou des autres disciplines scientifiques et dont la tâche est d'*expliquer* ou de *prouver* les faits et situations éducatives grâce à une démarche rigoureuse et systématique. Théorie, pratique et recherche doivent être liées.

La recherche en éducation est un domaine du savoir disputé par les spécialistes des disciplines fondamentales classiques et ceux de l'éducation. Où faut-il situer la recherche en économie, sociologie, administration et psychologie de l'éducation? Faut-il les situer en économie, en sociologie, en administration ou en psychologie de l'éducation? La perspective diffère selon que c'est l'économiste qui s'intéresse à l'éducation ou que c'est le spécialiste de l'éducation qui se sert de la méthode économique pour comprendre, analyser ou expliquer la réalité éducative. De même, en pédagogie, on se demande si la didactique de l'histoire est le savoir du pédagogue didacticien ou de l'historien. Le développement des Sciences de l'Éducation a contribué à classer ces recherches dans le domaine de l'éducation. Les didacticiens des différentes disciplines ont du mal à situer leurs savoirs et leurs activités dans le champ académique de leurs disciplines fondamentales originelles. Ceux de la physique comme ceux des langues auront du mal à faire accepter leurs travaux dans un laboratoire de physique ou dans un centre de recherches linguistiques, travaux qui par contre pourront être bien accueillis et classés dans un centre de recherche en éducation. Cela nous amène à la question: en quoi consiste la recherche en Sciences de l'Éducation? La réponse passe par les types de recherche.

4.3. TYPOLOGIE DE LA RECHERCHE

4.3.1. Recherche fondamentale

Les recherches en éducation peuvent être classifiées selon plusieurs critères. Selon l'objectif poursuivi, la recherche peut être fondamentale ou appliquée.

La première encore appelée recherche pure, vise à enrichir la compréhension et la connaissance par la spécification et l'intégration conceptuelles; c'est dans le domaine de l'éducation, la recherche fondamentale théorique. L'analyse conceptuelle de l'apprentissage, celle de l'éducation permanente et de la déscolarisation relèvent de cette catégorie. Elle peut aussi viser à remettre les théories à l'épreuve des faits, de la réalité, c'est la recherche fondamentale empirique. Celle-ci peut être exploratoire, elle vise alors le développement des idées nouvelles et des hypothèses. Elle peut aussi être explicative et de vérification d'hypothèses. L'étude de l'évolution de la scolarisation dans un pays, l'étude des méthodes d'enseignement d'une discipline en vue d'articuler les questions et formuler les hypothèses relèvent de l'exploration. Les études visant la confirmation d'une théorie à travers la vérification des hypothèses identifiées dans le type précédent de recherche relèvent des *recherches explicatives* et de *vérification*. La méthode A est-elle supérieure à la méthode B dans l'apprentissage de la langue étrangère? La croissance économique explique-t-elle plus l'accroissement de la scolarisation que la croissance démographique? La recherche fondamentale est désintéressée, sans but spécifique et pratique. Elle veut satisfaire la curiosité humaine, accroître les connaissances et réduire le degré d'ignorance; ses résultats ouvrent la voie et facilitent les recherches utilitaires. Les universités sont les lieux par excellence de la recherche fondamentale quand elles disposent de ressources et sont à l'abri des pressions d'intérêts utilitaires immédiats.

4.3.2. Recherche appliquée ou opérationnelle

La recherche appliquée vise la résolution des problèmes urgents importants et concrets. Encore appelée recherche d'action ou opérationnelle, elle est habituellement

faite à la demande des gouvernements et des organisations diverses qui ont besoin d'apporter des solutions à des problèmes éducatifs; elle aide dans le choix de la meilleure décision. Par exemple, dans un contexte d'austérité, le gouvernement ou les organismes de financement de l'éducation peut demander d'identifier parmi les facteurs pédagogiques, ceux déterminent de façon décisive les résultats d'apprentissage des élèves ou la réussite scolaire en général. Elle est très pratiquée dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement. L'Institut de pédagogie appliquée à vocation rurale avait pour mission d'expérimenter et de faire appliquer les nouveaux programmes, matériels et méthodes d'enseignement appropriés à un milieu essentiellement rural.

4.3.3. Recherche descriptive

Selon la méthode, la recherche peut être *descriptive*, *ex post facto* ou *expérimentale*. Le but de la recherche descriptive est, soit de vérifier les hypothèses qui supposent les relations de cause à effet ou de simples associations et corrélations entre des variables spécifiées, soit de décrire les relations quantitatives entre les variables. Dans le premier cas, il s'agit d'une recherche de type *ex post facto* qui est une recherche systématique et empirique dans laquelle le chercheur ne contrôle pas directement les variables indépendantes soit parce que leur effet présumé a déjà eu lieu, soit parce qu'elles sont par nature non manipulables. Il se contente de l'observation scientifique qui selon De Landsheere (1979) « est la constatation attentive des phénomènes sans volonté de les modifier à l'aide des moyens d'investigation et d'étude appropriés à cette constatation ». Les inférences au sujet des relations entre les variables sont faites sans intervention directe, à partir de la variation concomitante des variables indépendantes et dépendantes (Kerlinger, 1973). Cependant, la corrélation entre deux variables n'implique pas nécessairement la causalité.

Dans le dernier cas, l'objectif est soit de mesurer des séries de variables dans l'intention de répondre à des questions spécifiques posées par la recherche, de décrire avec précision les relations entre les variables présumées importantes, soit de rechercher les relations entre les variables désignées dans l'intention d'articuler les

hypothèses plus précises pour les investigations ultérieures. Une étude sur la distribution des fréquences des caractéristiques des élèves selon des catégories spécifiées est descriptive.

4.3.4. Recherche expérimentale

La recherche peut aussi selon la méthode, être expérimentale. L'expérimentation est une observation provoquée dans le but d'étudier certains phénomènes. Elle consiste à choisir généralement au hasard ou par toute autre méthode rendant les groupes d'appartenance équivalents, des sujets aussi similaires que possibles, de les soumettre à des investigations identiques dans des circonstances strictement comparables en ne faisant varier qu'un facteur à la fois, en vue d'étudier la question définie. Ces sujets sont répartis en un certain nombre de groupes associés deux à deux sous le rapport de certaines caractéristiques fixées au préalable. L'un des groupes est soumis à l'intervention, c'est le groupe expérimental, l'autre ne l'est pas, c'est le groupe témoin. Campbel et Stanley (1963) font une description détaillée des différents types de plans quasi-expérimentaux et expérimentaux de recherche hiérarchisés en fonction de leur efficacité à contrôler l'effet des variables extérieures. Ils distinguent comme plan pré-expérimentaux ou quasi-expérimentaux, l'étude de cas sans répétition, le plan à un seul groupe avec post-test et sans pré-test, la comparaison statique entre les groupes. Les groupes véritablement et rigoureusement expérimentaux comprennent, le plan avec pré-test, post-test et groupe témoin, le plan avec pré-test et post-test simulé, le plan à quatre groupes de Salomon, le plan avec pré-test seulement et groupe témoin.

En éducation on peut distinguer l'expérience de laboratoire notamment en pédagogie, et l'expérience sur le terrain. Dans la première, le chercheur crée une situation isolée, close, dans un montage artificiel avec des variables hypothétiquement construites. Les relations sont testées par la manipulation d'une ou de plusieurs variables indépendantes et par le contrôle de l'influence potentielle des variables extérieures à l'hypothèse sous test. La deuxième, l'expérimentation sur le terrain, est une recherche qui implique la manipulation, le contrôle rigoureux d'une ou de plusieurs variables indépendantes dans un montage

naturel réel en vue de déterminer les relations. Elle est rarement parfaite. La différence entre l'expérimentation en laboratoire et l'expérimentation sur le terrain est une question du degré de contrôle des conditions.

Les recherches en éducation peuvent être classifiées selon la méthode de collecte ou la source principale des données.

4.3.5. Autres types de recherche en éducation

Les études fondées sur l'observation directe comprennent l'observation extérieure et l'observation participante. Rien ne peut remplacer un contact direct entre l'enquêteur et son terrain. L'analyse documentaire peut être qualitative ou quantitative. Dans les sociétés alphabétisées et organisées, beaucoup d'informations concernant les individus statistiques sont consignées par écrit et pendant longtemps. Celles-ci peuvent être analysées qualitativement ou quantitativement sous forme de statistiques. On peut par exemple étudier la scolarisation à partir des registres de naissance et d'inscription scolaire dans une localité. Les recherches peuvent procéder par des entretiens structurés, non structurés avec les étudiants, les enseignants et les parents ou les autres intervenants en éducation selon qu'elles se basent ou non sur une liste de questions préétablies. Les enquêtes par questionnaire prennent de plus en plus de l'importance en raison de leurs avantages dont la réunion possible des informations sur les grands échantillons. Au lieu de passer par un enquêteur qui pose des questions à partir d'un protocole plus ou moins rigoureux, le chercheur envoie directement un questionnaire imprimé aux sujets de l'enquête s'ils sont lettrés. Ce questionnaire peut être pré-codé s'il a fait l'objet d'un pré-test ou post-codé si les alternatives de réponses possibles ne sont pas connues et définies à l'avance. L'analyse de contenu est une méthode d'observation qui consiste à chercher dans les messages écrits ou oraux, des éléments objectifs quantifiables qui peuvent en relever le sens. En éducation, l'évaluation des manuels scolaires relève de cette catégorie.

La recherche en éducation peut être historique ou méthodologique. Selon Kerlinger (1973), la recherche historique est

une investigation critique des événements, développements et expériences du passé, la mesure avec soin du poids de l'évidence de la validité des sources d'information sur le passé et l'interprétation de l'importance de l'évidence.

Le chercheur historien collecte les données, évalue leur validité et les interprète. En éducation, il est important de connaître les réalisations et les tendances du passé en vue de dégager les perspectives d'avenir. Pour comprendre certaines conduites et certains comportements actuels, on peut se référer au type d'éducation reçu par les générations concernées.

La recherche peut aussi être transversale ou longitudinale. Une étude transversale ou conspécutive appréhende de façon simultanée et synoptique, les situations telles qu'elles se présentent au moment de l'investigation; elle est statique. La plupart des recherches appartiennent à cette catégorie. On peut utiliser les données rétrospectives pour étudier un phénomène qui s'est déroulé dans le temps et ainsi limiter les insuffisances de la méthode transversale; mais la mémoire humaine est faillible; les événements pourtant importants peuvent paraître insignifiants au moment où ils se produisent et être vite oubliés. Les élèves peuvent, lors d'une enquête faite aujourd'hui, ne pas se souvenir des événements qui se sont produits durant leur scolarité passée. Si les informations nécessaires ont été enregistrées dans le passé pendant que les événements se produisaient, l'étude n'est plus rétrospective mais longitudinale. La recherche longitudinale est celle qui est basée sur les mesures répétées des mêmes individus dans le temps; elle est prospective, dynamique et s'intéresse au changement. En démographie scolaire par exemple, on l'appelle *étude de cohorte*. Les problèmes que pose ce type de recherche sont multiples. On peut évoquer notamment l'accessibilité des sujets à chaque mesure, la diminution de l'échantillon dans le temps ou mortalité expérimentale, l'effet de la mesure qui modifie les comportements des individus lors des observations ultérieures et les coûts liés à la durée de l'étude.

La recherche méthodologique est définie par Kerlinger (1973) comme « *l'investigation contrôlée des aspects théoriques et appliqués de la mesure, des mathématiques et des statistiques ainsi que des moyens*

d'obtenir et d'analyser les données ». Il est aujourd'hui impossible de mener une recherche remarquable sans connaissances théoriques méthodologiques, bien que l'on puisse mener une étude acceptable sans avoir un peu d'un spécialiste de la méthodologie. Les exigences de la recherche pour être qualifiée de scientifiques sont telles qu'un bagage minimum de connaissances est indispensable à ceux qui s'y engagent. Les aspects les plus rigoureux de la recherche en psychologie et en éducation concernent la mesure des variables. La contribution des statisticiens à la recherche scientifique sont considérables. Les mathématiques modernes prennent une place de plus en plus importantes dans la recherche en sciences sociales et en éducation; on peut citer la théorie des probabilités, la théorie des matrices pour les analyses multivariées, l'analyse factorielle et la sociométrie ainsi que la théorie des jeux. Aujourd'hui, un chercheur, particulièrement dans les domaines des sciences sociales et de l'éducation qui ne maîtrise pas les applications statistiques est bien embêté face aux données qu'il collecte et qu'il doit analyser et interpréter. Un des aspects et pas des moins importants de la recherche méthodologique est justement la collecte des données: protocoles d'interview, analyse de contenu, échantillonnage, techniques d'observation systématique, tests divers.

La recherche en éducation peut être quantitative ou qualitative. Dans le premier cas, elle s'appuie sur la collecte, le traitement et l'analyse des données chiffrées souvent en grande qualité. Dans le deuxième cas, elle recueille et analyse les informations qualitatives généralement non chiffrées.

4.3.6. Typologies de Sheldon Shaeffer et Salkind

Vielle, qui est repris par Sheldon Shaeffer (1984), définit la recherche d'une manière descriptive comme « *une série d'activités intentionnelles et systématiques qui conduit à la conceptualisation, l'expression, la conception et la production de quelque chose de neuf* ». Les activités de recherches sont délibérément entreprises et méthodiquement organisées. Elles conduisent à des résolutions nouvelles. Il en cerne cinq types :

1. *La recherche méthodologique* vise à analyser et évaluer les orientations des chercheurs, les stratégies de

recherche et la diffusion des résultats compte tenu des théories et des hypothèses sous-jacentes, des organisations et des méthodes et des succès obtenus.

2. *La recherche fondamentale orientée* vise à décrire, inventorier et analyser les systèmes d'éducation, à expliquer l'interaction des variables qui les composent, à comprendre leur action sur le monde qui les entoure, et à mesurer leur efficacité et leur efficience à tous les niveaux. Elle est orientée vers la solution des problèmes lorsqu'elle cherche à identifier les difficultés sous-jacentes ou les complications imprévues qui surgissent dans un système d'éducation. Par exemple, malgré les multiples réformes des programmes, les résultats des élèves demeurent médiocres ; quels problèmes importants peuvent être recherchés.

3. *La recherche de la planification* vise à évaluer un système d'éducation et les programmes d'éducation, à faire des prévisions et à formuler des objectifs devant mener à des mesures concrètes.

4. *La recherche évaluative* vise à modifier le contenu des programmes d'éducation ainsi que les méthodes, les instruments et les techniques d'enseignement et à évaluer ces changements. Elle s'attache à l'évaluation des projets et des réformes en éducation et a une incidence politique. Elle est donc conduite en vue d'une prise de décision.

5. *La recherche-action* consiste à modifier les systèmes en place souvent de façon expérimentale ou sous forme d'activités communautaires comme par exemple un projet pilote d'innovation éducative en milieu défavorisé.

La classification de Vielle s'appuie sur le but visé, mais les catégories ne sont pas exclusives les unes des autres. Il y a souvent interaction et chevauchement entre elles. La recherche en éducation peut être aussi classée selon la méthode d'approche. On distingue alors la recherche par réflexion de la recherche par enquête, la recherche qualitative de la recherche quantitative. Elle peut l'être selon l'objet: éducation primaire, secondaire, supérieure, extrascolaire, programme d'études. Elle peut enfin l'être selon la discipline (économie, psychologie, sociologie, politique, ethnologie de l'éducation).

Salkind (2000) se référant à la méthode, classe la recherche scientifique en cinq types qu'il décrit et illustre. La *recherche non expérimentale descriptive* décrit les

caractères d'un phénomène existant en servant des interview et de la revue de la littérature. *La recherche non expérimentale historique* relate les événements passés aux faits présents en usant de la description. *La recherche non expérimentale corrélationnelle* examine les relations entre les variables en se servant des mesures d'association. *La recherche expérimentale* teste les vraies relations de causes à effets en effectuant des comparaisons. *La recherche quasi-expérimentale* teste les relations de causes à effets sans assurer un contrôle total.

Quelle que soit la typologie, la recherche en éducation, pour être scientifique doit suivre la *méthode scientifique* que Lê Thành Khôi (1981) décrit en ces termes:

Celle-ci consiste principalement à ne rien avancer sans preuves, à se fonder sur les résultats précis, objectivement contrôlés et non sur des opinions individuelles, provenant la plupart du temps d'une expérience limitée, à séparer les données et leur interprétation, à ne pas plier les faits à la théorie, mais la théorie aux faits; à rester critique, c'est-à-dire à accepter la remise en cause de toute théorie si bien établie soit elle.

L'intérêt porté à l'étude de l'éducation a suscité la création des structures chargées de la recherche dans ce domaine. Gilbert De Lansheere (1986) parle de l'explosion des instituts de recherche, notamment depuis la deuxième guerre mondiale sous l'impulsion des États, mais aussi des organisations internationales.

Au Cameroun, les structures de la recherche en éducation ont évolué depuis les services pédagogiques de ministère chargé de l'éducation nationale et l'Institut Pédagogique National à des instituts nationaux spécialisés comme les Instituts de Pédagogie à Vocation Rurale et le Centre National d'Éducation. Tsafak, (1988, 1991c, 1994) traite de ces structures dans deux articles et un rapport de recherche. Soit elles sont mortes, soit elles végètent dans une léthargie agonisante faute de moyens humains, matériels et de volonté politique.

4.4. DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE

La recherche en éducation a une déontologie. Elle est très étendue en raison de la pluralité des sciences de l'éducation, s'exerce auprès ou sur des êtres humains, élèves, étudiants, enseignants et administrateurs des services et des activités éducatives. Ses activités, les observations, les enquêtes et les expérimentations qui s'organisent de plus en plus sous forme de profession peuvent perturber considérablement les êtres humains ainsi que le fonctionnement des classes. L'application des résultats de la recherche peut avoir des conséquences graves sur les êtres et les institutions sociales. Pour toutes ces raisons, sa pratique doit être soumise à un *code de conduite morale*, à une *déontologie*.

Il s'agit pour le chercheur de se soucier des droits et libertés des individus, des perturbations physiques et mentales que peuvent subir parfois inconsciemment les personnes sujets de la recherche. Il s'agit aussi pour le chercheur de faire preuve d'honnêteté rigoureuse dans sa démarche intellectuelle, dans la conduite de sa recherche, dans l'interprétation et la présentation de ses résultats. Une conduite honnête consiste à respecter la *propriété intellectuelle* en indiquant dans son rapport, toutes les sources ayant servi à sa confection et en particulier, à donner les références exactes des citations. Les résultats de la recherche scientifique doivent être vrais sans falsification ni invention pour un objet dissimulé. Les problèmes d'éthique ne se limitent plus à la médecine et à la biologie, mais s'étendent à la recherche en éducation.

La pratique actuelle dans les universités, instituts de recherche et associations professionnelles des chercheurs consiste à créer des *comités* ou des *codes d'éthique*. En tant qu'activité ou profession, la recherche en éducation est soumise à un ensemble de devoirs et de prescriptions auxquels ceux qui en ont la responsabilité doivent se conformer en évitant les pratiques douteuses préjudiciables à l'être humain et aux institutions. Quelques unes de ces pratiques sont les suivantes :

- 1- engager les gens dans la recherche à leur insu et sans leur consentement
- 2- Forcer les gens à participer à la recherche
- 3- Cacher au sujet la vraie nature de la recherche
- 4- Tromper le sujet

- 5- Amener les gens à commettre des actes préjudiciables au respect qu'ils ont d'eux-mêmes
- 6- Violer le droit à l'autodétermination de l'individu
- 7- Exposer le sujet de la recherche au stress physique ou mental
- 8- Violer l'intimité du sujet
- 9- Priver le sujet appartenant au groupe de contrôle de certains avantages
- 10- Traiter les sujets de la recherche de façon déloyale et leur manquer de déférence et de respect.

Le chercheur doit rechercher un certain équilibre entre les coûts des pratiques douteuses et les bénéfiques à retirer pour la société : par exemple, les avantages d'une méthode pédagogique par rapport aux effets de son expérimentation sur les élèves. Le chercheur a une responsabilité à l'égard des sujets une fois la recherche terminée. Il doit remplir les engagements pris au moment où il sollicitait leur collaboration. Il doit répondre aux demandes de renseignement des sujets sur la recherche et ses résultats. Il doit garantir l'anonymat des sujets et sauvegarder la confidentialité de leurs réponses. En effet, si le sujet sait que son identité pourrait être connue, il ne répondrait pas avec sincérité si cela peut lui faire honte ou lui attirer des ennuis ; les résultats de la recherche seraient alors faussés. Le problème est sérieux. En effet, les tribunaux qui ne reconnaissent pas l'aspect confidentiel des données de recherche sont une menace pour l'anonymat et la confidentialité. Ils peuvent ainsi ordonner à un chercheur de divulguer ce genre de données et même l'obliger à témoigner si les informations obtenues relèvent des comportements illégaux. La complexité du problème vient du fait que les journalistes ont le droit de protéger leurs sources d'informations ; ceci est une des conditions pour que l'opinion publique ait droit à l'information. Ne pourrait-il pas en être de même pour le chercheur si l'on veut faire avancer la science ?

Les problèmes moraux de la recherche en éducation peuvent se résumer. La perturbation des classes pour les expérimentations pédagogiques ou psychologiques, les interviews, les questionnaires, indispose quelquefois et réduit aussi le temps réel d'enseignement. L'exigence de l'objectivité doit faire éviter la manipulation des données pour que les résultats soient conformes à une demande ou au

besoin de la cause : par exemple, rendre l'effet d'une méthode d'enseignement significatif pour permettre d'opérer une réforme projetée. Le chercheur doit être indépendant parce que, s'il n'est pas libre et indépendant, il ne peut pas garantir l'objectivité de ses conclusions. C'est pour cela que les enseignants et chercheurs des universités bénéficient des franchises pour n'avoir aucune entrave à ne défendre que la science et la vérité. C'est aussi pour cette raison que la méthode utilisée dans la recherche doit être décrite et les données disponibles pour toute éventuelle réplique. Le chercheur doit être courtois et poli afin que ceux qui viendront après lui dans les familles, les administrations et les établissements scolaires puissent à leur tour être bien reçus.

La recherche en éducation a un coût humain qu'il faut comparer avec les bénéfices que la société en tire. Là où les notions de droits de l'homme sont connues et respectées, le chercheur doit faire attention pour éviter des ennuis éventuels. Là où ces notions ne sont pas connues ou ne sont pas respectées, le chercheur en éducation ne doit pas, tout au moins pour des raisons d'ordre moral, abuser de cette ignorance.

4.5. ÉVALUATION DE LA RECHERCHE

4.5.1. Recherche théorique et recherche empirique

Une des préoccupations des instituts et fondations de recherche, des sponsors, des commanditaires, des directeurs de recherche, des membres de jurys des thèses scientifiques et des consommateurs est d'évaluer la recherche en éducation. Le but de cette évaluation est de déterminer le niveau de crédibilité attaché aux résultats présentés. Cette crédibilité se fonde sur le sérieux du processus de recherche.

La recherche scientifique est l'application des procédures systématiques dans le but de développer, modifier et répandre les connaissances qui peuvent être communiquées et vérifiées par des investigateurs indépendants (Tripodi, 1976). Selon une de ses classifications, la recherche scientifique en éducation peut être théorique ou empirique. Pour illustrer l'évaluation de la recherche en éducation, nous prendrons pour exemple la recherche empirique.

Lorsque les connaissances obtenues par la recherche concernent le monde observable, c'est-à-dire les phénomènes que les observateurs indépendants peuvent appréhender, la recherche est dite empirique. Parce que la science tant naturelle que sociale est plus étroitement identifiée à la recherche empirique qu'à toute autre entreprise de recherche de la connaissance, la recherche empirique est souvent appelée recherche scientifique. La caractéristique de la recherche sociale et en éducation est l'utilisation des méthodes variées comme les techniques d'échantillonnage en vue d'obtenir les observations relativement non biaisées du comportement humain dans les différentes situations sociales et d'éducation.

La recherche empirique est caractérisée par son but et par sa méthode. Son but est de répondre aux questions et par conséquent, de réduire notre ignorance. Sa méthode, ce sont les procédures standardisées d'observation et de collecte des données ainsi que les procédures logiques pour atteindre les conclusions avec un degré élevé de certitude.

Les aspects typiques de la recherche empirique sont la formulation du problème, le plan de recherche, la collecte des données, l'analyse des données et la conclusion de l'étude. La formulation du problème et le plan de recherche incluent l'articulation du problème précis à étudier dans un cadre conceptuel, la revue de la littérature sur la question (De Landsheere (1979) et la spécification de l'approche logique en vue de répondre aux questions de recherche posées. Les procédures d'échantillonnage sont décrites et les méthodes de collecte des données pertinentes présentées. Les données sont collectées et analysées avec les méthodes quantitatives et qualitatives. La portée des conclusions au regard des questions posées est indiquée.

La recherche empirique n'inclut pas les études documentaires ou bibliographiques, les revues d'autres études, les recherches d'application pratique ou qui soutiennent les arguments théoriques même si les résultats de recherche peuvent y être cités. Elle ne concerne pas non plus les recherches méthodologiques développant, exposant ou critiquant les stratégies de recherche.

L'évaluation est définie ici comme une appréciation systématique des qualités méthodologiques de chaque aspect d'une recherche empirique à savoir : la formulation du problème, le plan de recherche, la collecte des données, l'analyse des données et les conclusions.

La recherche empirique définie, délimitée et sommairement décrite plus haut peut être classée selon Tripodi (1976) en trois grandes catégories subdivisées en neuf sous catégories.

4.5.2. Typologie et critères d'évaluation

4.5.2.1. Recherche expérimentale

Les *recherches expérimentales* sont des recherches empiriques qui ont en priorité pour but de tester les hypothèses exprimant les relations de cause à effet entre les variables. Elles utilisent les plans expérimentaux qui incluent les groupes de contrôle, les procédures d'échantillonnage aléatoires, et la manipulation des variables indépendantes dans l'intention de contrôler à un degré aussi élevé que possible, les facteurs pertinents. Les variables appropriées sont spécifiées de telle manière qu'elles peuvent être décrites quantitativement. Ces études peuvent utiliser les techniques d'échantillonnage rigoureuses pour accroître le caractère généralisable des résultats de la recherche.

Pour être classée comme expérimentale, une recherche doit satisfaire plusieurs conditions. Elle doit avoir des hypothèses explicites ou implicites à vérifier ; les variables contenues dans les hypothèses doivent être opérationnellement définies de sorte que leur mesure soit possible ; un ou plusieurs groupes de contrôle doivent être employés ; l'affectation des sujets aux groupes témoins et expérimentaux doit être aléatoire. La recherche expérimentale comprend l'*expérimentation en laboratoire* et l'*expérimentation sur le terrain*. Dans la première, le chercheur crée une situation isolée artificielle. Les relations entre les variables sont testées par la manipulation d'une ou plusieurs variables indépendantes et par le contrôle de l'influence potentielle des variables extérieures à l'hypothèse sous test. Dans la seconde, le chercheur manipule une ou plusieurs variables indépendantes dans un cadre naturel en vue de déterminer les relations causales.

Pour évaluer la recherche expérimentale, il faut poser et obtenir les réponses satisfaisantes à une série de questions.

S'agissant de la formulation du problème.

Est-ce que l'auteur utilise la littérature sur le sujet pour conceptualiser le problème ? Quels concepts majeurs sont formulés pour l'étude et comment sont-ils bien définis

d'abord conceptuellement et ensuite opérationnellement ? Quelles hypothèses sont proposées pour test dans l'expérience ? Quel est le rationnel de l'inclusion des concepts dans les hypothèses et les prédictions faites dans ces hypothèses ? En d'autres termes, comment l'auteur justifie-t-il ses hypothèses ? Quelles suppositions sont faites par l'auteur en ce qui concerne le choix des variables de l'étude ? Quel sens leur donne-t-il ? Quelles sont les variables indépendantes, dépendantes proposées dans les hypothèses ? Comment sont-elles opérationnalisées ? Ces variables sont-elles conceptuellement et opérationnellement indépendantes ? Quelles variables ayant une influence potentielle sont reconnues par l'auteur et comment sont-elles prises en compte, à travers les suppositions ou le contrôle ? Quels problèmes méthodologiques sont soulevés par l'auteur et qu'il croit pertinents au test des hypothèses et comment l'auteur maîtrise-t-il ces problèmes ? Y a-t-il des conditions qui prévoient la manipulation de la variable indépendante ou la mesure de ses effets sur la variable dépendante ? Jusqu'à quel point le plan expérimental est-il approprié pour les investigations sur le problème à l'étude ?

S'agissant du plan de recherche et de la collecte de données.

Le plan expérimental maximise-t-il la validité interne de l'expérience ? Quelles suppositions sont faites dans le plan ? Quelles variables ne sont pas contrôlées, mais sont considérées comme pertinentes pour l'étude ? Quel plan expérimental alternatif aurait pu être utilisé ? Quelles procédures d'échantillonnage sont utilisées dans l'étude ? Comment les sujets ont-ils été affectés au groupe expérimental et au groupe témoin ? Comment les données ont-elles été collectées ? Jusqu'à quel point les données sont fiables et valides ? Jusqu'à quel point le plan expérimental maximise-t-il la validité externe ? Quelles sont les variables indépendantes manipulées avec succès et jusqu'à quel point les effets de la mesure ont été contrôlés ou pris en considération ?

S'agissant de l'analyse des données et des conclusions.

Les données offrent-elles l'évidence pour tester les hypothèses de l'étude ? Les tests statistiques employés sont-ils appropriés pour le plan d'expérience de l'étude et pour le

problème sous investigation ? Jusqu'à quel point les hypothèses sont-elles soutenues par les données ? L'auteur affirme-t-il que les conclusions sont consistantes avec les données ? Quelles sont les principales conclusions de l'auteur et sont-elles consistantes avec les résultats ? Quelles sont les implications de l'étude telles que formulées par l'auteur ? Jusqu'à quel point le chercheur accomplit l'objectif fixé pour l'étude ?

4.5.2.2. Recherche quantitative-descriptive

Les recherches quantitatives-descriptives englobent les recherches empiriques qui ont pour but majeur la délinéation ou l'appréciation des caractéristiques des phénomènes comme l'évaluation des programmes et l'identification des variables clés. Elles utilisent des dispositifs de mesure pour décrire les relations entre les variables ; les concepts statistiques comme les corrélations, les proportions ou pourcentages sont employés. Elles diffèrent des recherches expérimentales en ce qu'elles n'affectent pas les sujets de façon aléatoire entre les groupes expérimentaux et le groupe témoin et ne manipulent pas non plus les variables indépendantes. Leurs objectifs qui visent la recherche de diverses formes des connaissances sont variés.

Pour être classée comme recherche quantitative-descriptive, une recherche doit satisfaire certaines conditions. La recherche doit pouvoir être classifiée comme expérimentale. Elle doit comporter des variables susceptibles de mesure, c'est-à-dire décrites quantitativement. Elle doit rechercher les connaissances à travers le test d'hypothèse ou la description minutieuse des relations entre les variables sélectionnées pour l'étude. Les recherches quantitatives-descriptives comprennent quatre sous-catégories : la recherche avec test d'hypothèses, la recherche en évaluation des programmes, la recherche décrivant les caractéristiques de la population et la recherche consistant à trouver les relations pouvant exister entre les variables.

La première est une approximation de la méthode expérimentale et sert de transition vers la méthode quantitative-descriptive. La seconde peut ne pas vérifier explicitement les hypothèses ; son but est de mesurer les effets des programmes comme ceux d'études et de formation sur les bénéficiaires. La troisième étudie soigneusement sur des échantillons aléatoires, certaines caractéristiques de

population comme les opinions et les attitudes face à des programmes ou face à des situations éducatives. La quatrième part de la collecte des informations sur des variables mesurables quantitativement comme par exemple les résultats scolaires, la fréquentation scolaire, les répétitions des cours et les devoirs à la maison, la possession des fournitures scolaires et détermine s'il y a des corrélations significatives entre elles.

Pour évaluer la recherche quantitative-descriptive, l'évaluateur doit poser une série de questions et en obtenir les réponses satisfaisantes.

S'agissant de la formulation du problème.

Est-ce que l'auteur utilise la littérature sur le sujet pour conceptualiser le problème ? Quels concepts majeurs sont formulés pour l'étude et comment sont-ils bien définis d'abord conceptuellement et ensuite opérationnellement ? Si l'étude a pour but la vérification des hypothèses, quelles sont ces hypothèses ? Quelles sont les variables dépendantes et indépendantes choisies par l'auteur ? Quelles suppositions sont faites par l'auteur en ce qui concerne le choix des variables de l'étude ? Quelles variables extérieures ayant une influence potentielle sur la variable dépendante sont reconnues par l'auteur et comment sont-elles prises en compte, à travers les affirmations ou le contrôle effectif ? Quels problèmes méthodologiques sont soulevés par l'auteur et qu'il croit pertinents au test des hypothèses et comment l'auteur maîtrise-t-il ces problèmes ? Y a-t-il des conditions qui prévoient la manipulation de la variable indépendante ou la mesure de ses effets sur la variable dépendante ? Jusqu'à quel point la méthode quantitative-descriptive est-elle appropriée pour les investigations sur le problème à l'étude ?

S'agissant du plan de recherche et de la collecte des données.

Est-ce qu'un plan alternatif aurait pu être utilisé plus adéquatement pour atteindre le but de l'étude ? Si l'étude vise à tester les hypothèses, quels efforts sont faits pour l'approximation de l'expérimentation et pour maximiser les validités internes et externes. Quelles procédures d'échantillonnage sont employées dans l'étude ? Comment les données ont été spécifiquement collectées et comment les potentielles sources de biais ont été prises en compte ?

Jusqu'à quel point l'auteur a-t-il essayé d'accroître la fidélité et la validité des instruments de mesure de l'étude ?

S'agissant de l'analyse des données et des conclusions.

L'auteur a-t-il utilisé les statistiques descriptives et inférentielles dans l'analyse des données ? Le choix des techniques statistiques est-il approprié aux données et hypothèses de l'étude ? Si les hypothèses sont testées dans l'étude, sont-elles soutenues par les données ? Les tableaux croisés ont-ils été introduits dans l'analyse des données dans l'intention de prendre en compte l'effet des variables extérieures potentielles ? Quelles sont les principales conclusions de l'auteur ? Sont-elles consistantes avec les données ? Quelles sont les implications des résultats tels que définis par l'auteur ? Sont-elles logiquement déduites des résultats et des conclusions formulées par l'auteur ? Jusqu'à quel point l'auteur a-t-il réalisé l'objectif poursuivi dans l'étude ?

4.5.2.3. Recherche exploratoire

La recherche exploratoire est une recherche empirique qui a pour but la formulation d'un problème ou des questions, le développement des hypothèses et des théories, l'accroissement de la familiarité avec un phénomène ou l'élaboration d'une recherche ultérieure plus précise. L'intention pour le chercheur de clarifier ou modifier des concepts peut y être prédominante. Les procédures pour obtenir des observations empiriques et des analyses des données relativement systématiques peuvent également être utilisées. Les descriptions quantitatives et qualitatives des phénomènes sont fournies et l'investigateur conceptualise les interrelations entre les propriétés des phénomènes observés. Les méthodes incluent les interviews, l'observation participante et l'analyse de contenu. Les échantillons représentatifs ne sont pas sa préoccupation.

Pour être classée parmi les études exploratoires, une recherche doit satisfaire une série de conditions. Elle ne doit être classée ni parmi les études expérimentales, ni quantitatives-descriptives sauf en ce qui concerne les recherches combinées exploratoires quantitatives-descriptives qui recherchent aussi les relations entre les variables. Les procédures d'obtention des observations empiriques et d'analyse des données relativement

systematiques doivent être utilisées. Enfin, le chercheur doit aller au-delà de la description qualitative et quantitative-descriptive pour essayer de conceptualiser les interrelations entre les phénomènes observés.

Les recherches exploratoires comprennent la recherche exploratoire-descriptive, la recherche utilisant les procédures spécifiques, la recherche de manipulation expérimentale. La première a pour but de développer les idées et les généralisations théoriques. La deuxième a pour but de produire les catégories conceptuelles qui peuvent être utilisées dans les recherches ultérieures ; ses méthodes sont surtout l'analyse de contenu et la technique de l'incident critique. La troisième manipule la variable indépendante pour localiser la variable dépendante avec laquelle elle est associée ; l'étude est faite dans un environnement naturel.

Pour évaluer une recherche exploratoire, l'évaluateur doit poser un certain nombre de questions et en obtenir les réponses satisfaisantes.

S'agissant de la formulation du problème.

Quel est le rationnel donné par l'auteur pour conduire l'étude ? L'étude est-elle concernée par un problème théorique ou pratique ou les deux ? Comment est-ce que l'auteur utilise la littérature et les expériences antérieures sur le sujet pour conceptualiser le problème ? Quels concepts majeurs sont formulés pour l'étude et comment sont-ils bien définis, d'abord de façon conceptuelle et ensuite de façon opérationnelle ? Quelles sources des données sont considérées par l'auteur et quels types de données sont recherchées pour l'étude ? Jusqu'à quel point la méthode exploratoire est-elle appropriée pour les investigations sur le problème à l'étude ?

S'agissant du plan de recherche et de la collecte des données.

Est-ce qu'un plan alternatif aurait pu être utilisé plus adéquatement pour atteindre le but de l'étude ? Quelles procédures d'échantillonnage sont employées dans l'étude ? Quelles procédures alternatives auraient pu être appropriées ? Quels types spécifiques de données ont été collectées et comment les potentielles sources de biais ont été prises en compte ? Jusqu'à quel point l'auteur a-t-il essayé d'accroître la fidélité et la validité des instruments de mesure de l'étude ?

S'agissant de l'analyse des données et des conclusions.

Si l'auteur a utilisé les statistiques, celles-ci sont-elles appropriées pour les données analysées et pour le sujet de recherche ? Quels concepts, hypothèses et idées pour les études ultérieures sont développées à partir des résultats de la recherche ? Est-ce que les concepts développés sont consistants avec les résultats ? Jusqu'à quel point les concepts nouveaux et les anciens concepts modifiés sont expliqués ? Les hypothèses développées sont-elles vérifiables c'est-à-dire sous une forme testable ? De quelles autres façons l'auteur aurait pu utiliser les données disponibles pour les analyses additionnelles et pour le développement des autres idées consistantes avec leurs préoccupations ? Quelles sont les principales conclusions de l'étude ? Sont-elles dérivées des données quantitatives, qualitatives ou des deux ?

Est-ce que les concepts et les hypothèses développés par l'étude découlent des résultats, de la revue de la littérature ou du biais initial de l'auteur ? Jusqu'à quel point l'auteur a réalisé les objectifs poursuivis dans l'étude ? La structure d'un rapport de recherche que propose Kerlinger (1973) révèle les éléments qui doivent être évalués dans une recherche. Le rapport atteint son objectif si une réponse affirmative peut être donnée à la question suivante: la réplication est-elle possible ? En d'autres termes, un autre chercheur qualifié peut-il reprendre la recherche en suivant le rapport présenté ? Cette structure du rapport comprend trois parties.

I - Le problème constitue la première partie qui inclut d'abord la théorie, les hypothèses et les définitions, ensuite la revue de la littérature antérieure sur la question.

II- La méthodologie et la collecte des données constituent la deuxième partie. Elle traite de l'échantillon, des méthodes d'échantillonnage, montre comment les hypothèses sont testées (méthodologie), les procédures expérimentales et l'instrumentation organisées, les variables de l'étude mesurées. Cette partie présente aussi les méthodes d'analyse et les techniques statistiques de l'étude et indique comment le pré-test et l'étude pilote sont réalisés.

III- La présentation des résultats, leur interprétation et les conclusions forment la dernière partie.

4.6. PROBLÈMES DE LA RECHERCHE

La recherche en éducation pose des problèmes à tous les niveaux: organisation, méthodologie, utilisation des résultats. La diversité des disciplines qui se préoccupent de l'étude et de la réalisation de l'éducation pose le problème de l'*organisation* de la recherche, particulièrement en ce qui concerne sa domiciliation ou son affiliation institutionnelle. En d'autres termes, la recherche en sociologie, économie, administration, anthropologie, psychologie, histoire de l'éducation doit-elle être localisée ou opérée dans des instituts chargés de ces disciplines ou de ceux des Sciences de l'Éducation? Cette affiliation ne semble pas évidente pour tous. L'Institut National d'Éducation conçu en 1973 pour répondre aux besoins des recherches scientifiques en matière d'éducation au Cameroun était organisé en départements dont les dénominations faisaient référence, non pas aux disciplines des sciences de l'éducation, mais aux disciplines classiques; on y retrouvait ainsi les départements des sciences, des sciences humaines, des langues et littératures, des arts et de la culture physique, de la sociologie. Sur le plan général, il n'existe pas de programme national de recherche en éducation. Il pourrait guider les initiatives privées. La plupart des recherches d'envergure sont celles exigées ponctuellement par les organisations internationales et les pays qui concourent au financement de l'éducation. En France (Marmoz, 1997), la recherche en éducation n'apparaît pas dans l'organigramme du Centre National de la Recherche Scientifique (C.N.R.S.). La lecture des publications de ce centre montre que, en particulier, les psychologues et les sociologues qui y œuvrent jouent à leurs heures perdues les rôles de chercheurs en éducation.

Malgré l'importance accordée à l'éducation, la recherche dans ce domaine a souvent été entravée par la volonté d'hégémonie des spécialistes des disciplines classiques mères à qui est souvent malheureusement confiée la gestion des institutions de recherche et de formation en éducation. La jeunesse des Sciences de l'Éducation et les traditions universitaires françaises qui ne leur ont pas toujours reconnu une identité académique n'ont pas favorisé

la solution à ce problème. Toutefois, c'est aux spécialistes des Sciences de l'Éducation qu'incombe la responsabilité et l'obligation de persuader les autres chercheurs et les utilisateurs des résultats de la pertinence de leurs travaux. En effet, un directeur d'école normale à qui on reprochait d'avoir supprimé les cours de pédagogie à ses étudiants répondait qu'il ne savait pas ce que l'on appelle les Sciences de l'Éducation! Le financement de la recherche dans ce domaine en souffre du fait de la méconnaissance non pas des problèmes d'éducation, mais de l'importance des savoirs pédagogiques et de leur localisation théorique.

Les *méthodologies* de recherche varient avec les exigences et les logiques internes de chaque discipline mère dont certaines n'ont pas le statut de science. Il en résulte que l'étude de l'éducation se sert d'une variété de méthodes. Cependant l'absence d'une méthodologie spécifique est une étape provisoire. La maturité scientifique du champ de connaissances que couvrent les Sciences de l'Éducation à l'ambition transdisciplinaire est une perspective des études actuelles. En attendant, les études expérimentales sont celles qui sont susceptibles de bien expliquer les phénomènes éducatifs, notamment en didactique des disciplines. Elles soulèvent parfois des problèmes d'éthique lorsqu'elles doivent perturber le déroulement normal de l'action éducative, ou lorsque les conclusions non éprouvées servent à légitimer les politiques éducatives.

La recherche dans le domaine de l'éducation est marginalisée, sous-financée et ses résultats peu exploités. L'absence de solutions à ces problèmes contraste avec l'importance que les sociétés et les gouvernements accordent à l'éducation qui absorbe comme premier poste, 20 à 30% des budgets des États modernes. Pourtant, l'importance accordée à la recherche scientifique devrait être proportionnelle à celle accordée au secteur d'activité qu'elle dessert.

La formation des spécialistes reste en définitive la principale condition du développement de la recherche en éducation. Cette formation n'a pas atteint un niveau satisfaisant en raison de la tradition universitaire héritée, de la non maîtrise de sa pertinence et de la diversité des disciplines qui composent les Sciences de l'Éducation comme l'atteste le contenu du programme présenté au tableau 1.

Une autre condition du développement de la recherche en éducation est l'initiation systématique. Les élèves de l'École Normale Supérieure, futurs enseignants ont toujours été astreints à un entraînement et à la production d'un mémoire d'initiation à la recherche scientifique en éducation. La généralisation à toutes les séries d'un enseignement sur les méthodes de recherche en sciences sociales et en éducation peut constituer un facteur dynamisant en armant les bénéficiaires d'instruments nécessaires à la recherche. Le recrutement et la formation des élèves dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général au niveau du baccalauréat et l'institution dans leurs programmes d'un mémoire d'initiation à la recherche pédagogique sont des pratiques pouvant développer dans l'exercice de la profession enseignante, l'esprit scientifique.

Aborder plusieurs disciplines aussi importantes en quelques pages exige une grande concision sur leur objet, leur contenu, leur méthode et nécessairement une simplification excessive. Une bibliographie sélectionnée permettra au lecteur intéressé de s'y référer pour satisfaire la curiosité que pourrait susciter cet ouvrage qui n'est en réalité qu'une introduction au sujet. On peut s'intéresser aux sciences de l'éducation pour plusieurs raisons. Chacun de nous est un étudiant permanent. Consciemment ou non, chacun de nous éduque les autres. Certains sont des professionnels de l'éducation parce qu'ils y consacrent leurs talents : ils planifient, gèrent, enseignent, orientent, évaluent, inspectent, contrôlent, supervisent. Quelques uns étudient l'éducation comme domaine de recherche. D'autres s'intéressent aux produits du système éducatif comme ressources humaines développées et améliorées sous forme de main-d'œuvre formée ou comme clientèle politique avisée. Les différentes disciplines traitées dans les pages qui suivent explorent ces multiples aspects et bien d'autres.

CHAPITRE V

LA PÉDAGOGIE

5.1. DÉFINITION, OBJET ET CONCEPTIONS

La pédagogie peut être considérée comme la première des Sciences de l'Éducation. Elle s'est développée de l'expérience acquise par les praticiens de l'éducation, expérience résultant des habitudes acquises, améliorées par le hasard ou l'observation, l'enregistrement des réussites et des échecs. Elle a été successivement ou simultanément considérée comme un art, une réflexion théorique, une technique et une science. Elle est un art dans l'application que l'éducateur fait personnellement de la science pédagogique. Cet art réside dans le mode d'action que l'éducateur exerce sur l'enfant ainsi que dans la manière de présenter les connaissances à acquérir, manière qui comporte toujours une part du don personnel.

William James (1906) est de ceux qui la considèrent comme un art; art « *qui s'acquiert en classe par une sorte d'intuition et par l'observation sympathique des faits et des données de la réalité ...* ». Edouard Herriot (1966) qui est du même avis est plus sévère et estime que la pédagogie ne devrait même pas être enseignée aux normaliens, la qualifiant de scolastique pédante et vaine, c'est-à-dire une théorie dogmatique, désuète et sclérosée. Dans ce sens, il écrivait :

un des mérites de l'école normale (supérieure de France), c'est qu'on n'y enseignait pas la pédagogie. J'ai toujours eu de l'horreur pour cette scolastique pédante et vaine. De toutes les sciences auxiliaires, qui pour le plus grand succès

*des médiocres ont opprimé les disciplines magistrales, celle-là m'a semblé l'une des plus fâcheuses... L'enfant, son juge, apprécie son professeur pour ses connaissances assurément, mais aussi et surtout peut-être pour son talent de persuasion, son dévouement, son affection... même chez un Pestalozzi, ce qu'il y a d'admirable, ce n'est ni le précepte, ni certes le style; c'est le cœur*¹⁰.

Cette conception non utilitaire voire nuisible de la pédagogie est encore répandue aujourd'hui malgré les progrès enregistrés par la recherche dans ce domaine. Dans certains milieux universitaires et même secondaires, on pense qu'il suffit d'avoir le don, de maîtriser les disciplines *magistrales* appelées aujourd'hui *fondamentales* pour bien enseigner, former et éduquer. S'il fallait se contenter de ce don de la nature, combien de personnes l'auraient au regard des besoins immenses de la société en enseignants? Est-il suffisant? Combien de personnes, grâce à leur don, leur talent de persuasion, leur dévouement, leur affection pour l'étudiant peuvent apprendre à lire à un aveugle, à s'exprimer à un sourd-muet, toutes méthodes qui sont produites par la recherche pédagogique et apprises par l'étude? Dupamloup cité par Ferré (1966) écrivait que « *Les plus savants sont quelquefois les moins capables d'enseigner ce qu'ils savent : leur savoir les embarrasse* ». Si le savoir embarrasse un enseignant, c'est soit parce qu'ils n'a pas de don pédagogique, soit parce qu'il n'a pas appris la pédagogie. En général, ceux qui nient la valeur de la pédagogie, ce sont les enseignants qui ne l'ont jamais apprise tout comme ceux qui jouent au piano sans en avoir appris la théorie.

Mais la pédagogie est sans exclusivité un art et une science comme le montre Mialaret dans la préface à *L'Introduction à la recherche en éducation* de De Lansheere (1970) cité par Ardoino (1977) :

L'éducation est un art et restera un art. Cette affirmation n'est pas en contradiction avec la suivante : une partie de la pédagogie devient de plus en plus scientifique. Nous savons très bien

¹⁰ Edouard Herriot cité par Leif, Jean, *Pédagogie générale*, Delagrave, Paris, 1966, p. 131. Henri Pestalozzi est un pédagogue suisse que l'on peut qualifié de sentimental.

maintenant qu'un art ne peut plus s'exercer correctement sans se référer à un minimum de données objectives, sans utiliser peu ou prou des résultats de laboratoires, sans s'appuyer sur quelques données scientifiques. L'art du clinicien est à ce sujet significatif... La personnalité du maître est l'un des éléments essentiels de la situation éducative... on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir, on enseigne ce que l'on est.

La pédagogie est une technique dans sa conception qui l'assimile à un ensemble de règles précises, de recettes, des tours de main, de méthodes indiquant les opérations à effectuer pour obtenir un résultat éducatif. En tant que technique, elle peut être acquise par l'apprentissage. Il suffirait alors de posséder ces méthodes, techniques, procédés, en somme, des recettes pratiques pour bien enseigner. Les observateurs de l'enseignement reconnaissent que certains enseignants ont cet art, ce don de la nature, mais reconnaissent également qu'il peut être amélioré.

La pédagogie est aussi une réflexion théorique en ce sens qu'elle contribue à élaborer une théorie de l'éducation fondée principalement sur la psychologie, la sociologie et la biologie. Cette définition correspond à l'époque que nous pouvons appeler ère de la pédagogie philosophique. René Hubert (1965) qui défend cette conception écrit :

la pédagogie a pour objet d'élaborer une doctrine de l'éducation à la fois théorique et pratique comme la doctrine de la moralité dont elle est le prolongement, et qui n'est exclusivement, ni science, ni technique, ni philosophie, ni art, mais tout cela ensemble et ordonné selon les articulations logiques.

Elle est enfin de plus en plus conçue et reconnue comme une science parce qu'elle s'appuie sur les données objectives et précises. Elle apporte l'ordre et la clarté là où sans elle, ne peut régner que la confusion. Elle permet de prévoir dans une certaine mesure, quels seront à conditions égales, les résultats de telle méthode, de tel procédé d'enseignement et d'éducation. Lapie (1915) percevait déjà cette conception scientifique de la pédagogie lorsqu'il écrivait:

Les grandes lignes de la science de l'éducation sont tracées... Elle s'efforce d'emprunter leurs

méthodes aux sciences positives. Les théories pédagogiques étaient tirées soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires, soit des plans politiques. Elles se présentent aujourd'hui comme des corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie.

Raymond Buyse (1935) défend cette conception lorsqu'il écrit à son tour:

La pédagogie dans sa lente évolution semble avoir franchi une série d'étapes: partie d'un empirisme tâtonnant et hasardeux, elle a été vivifiée par les impulsions fécondes de l'esprit philosophique ou les éclairs de génie des grands intuitifs; elle atteint de nos jours le stade de la science véritable et prend rang dans la hiérarchie des disciplines universitaires.

Il poursuit qu'elle doit continuer à s'alimenter aux différentes sources qui sont l'empirisme des praticiens, l'inspiration des novateurs, la vision synthétique des philosophes et le contrôle précis des savants. Il rappelle le rôle prépondérant que doit y jouer l'esprit scientifique :

Cette conception électrique lui permettra d'utiliser, selon ses besoins, les réussites heureuses de la chance, les intuitions géniales de l'imagination créatrice, la systématisation de la raison raisonnante mais tout cela est subordonné au contrôle lucide de l'esprit scientifique qui observe, mesure, critique, et, en fin de compte, seul, permet de conclure.

Pour conclure ces définitions référons-nous à Dottrens et Mialaret (1969) qui disaient que « *la pédagogie a avec l'éducation, des rapports que la science a avec l'action* ». En effet, l'éducation rationnelle est le résultat de l'application de la pédagogie tout comme l'action efficace découle de l'application des résultats de la science. La pédagogie est donc une science qui permet l'étude et l'acquisition des moyens nécessaires à la réalisation de l'éducation dont elle est en fait l'aspect technique et instrumental.

Après la connaissance de la matière à enseigner, celle de la pédagogie, donc de la manière d'enseigner, s'impose comme un impératif catégorique à tout prétendant à la profession enseignante, de l'école maternelle à l'université. La différence entre la pédagogie scolaire et la pédagogie universitaire est une différence due au niveau de maturité de

l'apprenant et de contenu de l'éducation à offrir et non de nature et de principe. L'ancienneté et l'importance de la pédagogie en ont fait une discipline au centre de l'éducation dont elle a été longtemps considérée comme la science, la seule science. Son objet est l'étude scientifique des théories, des principes, des règles, des méthodes, des techniques et des procédés d'éducation.

On distingue la pédagogie générale plus abstraite, la pédagogie expérimentale fondée sur l'expérimentation, c'est-à-dire sur l'observation provoquée des faits et la pédagogie spéciale centrée sur les disciplines et les cas spécifiques. Les notions de pédagogie institutionnelle, de pédagogie des adultes, de psychopédagogie ont aussi fait l'objet des préoccupations des pédagogues.

5.2. PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

La pédagogie générale traite les problèmes généraux de l'enseignement et de l'éducation, ses conceptions, ses fins, les principes pédagogiques et les méthodes générales de l'enseignement aujourd'hui appelées didactique générale. Elle relève beaucoup plus de la théorie, du domaine de la réflexion philosophique que de l'action. Dans les programmes contemporains, elle a pris la dénomination d'introduction à l'éducation parce que la pédagogie générale aborde de façon pluridisciplinaire les aspects généraux de l'éducation qui dépassent le seul domaine de la pédagogie. C'est ce sens que lui donnent Jean Leif (1966) dans sa *Pédagogie générale* et René Hubert (1965) dans son *Traité de pédagogie générale* où les considérations d'ordre philosophique occupent une place importante. Leif affirme ainsi qu'une «*pédagogie est toujours l'aboutissement d'une philosophie; et toute philosophie tend à s'achever en une pédagogie* ».

Herbart donne au terme didactique tout court, une signification qui est celle de la méthodologie ou de la pédagogie générale: «*Dans de nombreux pays, le terme didactique désigne la théorie générale de l'enseignement ou théorie générale du processus éducatif* ». Mais Viviane de Landsheere (1992) la définit de façon plus précise lorsqu'elle écrit que «*La didactique ou méthodologie générale est l'ensemble des principes normatifs, des règles et des procédés également appliqués aux divers enseignements* ». Elle reconnaît l'acception actuelle des expressions «*didactique générale* » et «*didactique des*

disciplines ». La pédagogie générale a longtemps fait partie des matières inscrites au programme des écoles normales et des diplômes et certificats en sciences de l'éducation. La pédagogie reconnue comme science fait surtout appel à la méthode expérimentale.

5.3. PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

D'après Simon, elle est un courant pédagogique qui « *consiste en un effort pour mesurer les faits pédagogiques, en étudier les conditions, en déterminer les lois. Il constitue proprement la pédagogie expérimentale* »¹¹. Elle doit apporter à l'enseignement ce que la science a apporté à la médecine. Elle doit selon Claparède faire passer en pédagogie des opinions aux certitudes. Selon Dottrens (1969), elle

procède par voie d'expérimentation soigneusement étudiée et d'enquêtes objectivement conduites, concernant les problèmes de la pédagogie et de l'enseignement susceptibles d'être exactement mesurés et contrôlés par le recours aux méthodes de la science et en particulier de la statistique.

La pédagogie expérimentale est aussi définie comme l'attitude scientifique de l'esprit devant les faits pédagogiques, attitude qui permet de passer du plan de l'empirisme à celui de l'expérience selon Mialaret. Cette attitude et cette analyse expérimentale dépassent le plan de la simple observation par l'enseignant de la classe. Elle ne peut être réalisée que par un chercheur formé à cet effet, ayant lui-même une bonne expérience pédagogique. L'expérimentation pédagogique est un des types de recherche les plus pratiqués par les élèves professeurs des écoles normales et des lycées dans le cadre de leurs mémoires de fin d'études supérieures. L'initiation à la recherche pédagogique doit avoir une place tout indiquée dans tout programme de formation des enseignants ; elle tend effectivement à se généraliser. Le travail consiste en découverte de processus nouveaux dans l'étude de nouveaux aspects de la réalité pédagogique. Dans le domaine scientifique, on appelle expérimentation, l'observation

¹¹ Simon et Claparède, « Le développement des sciences pédagogiques », in *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 1, PUF, Paris, 1969, pp. 43-45.

provoquée dans le but d'observer de façon contrôlée, certains phénomènes soumis à l'étude.

La pédagogie expérimentale fait suite à un autre courant, celui de la pédagogie expérimentée qui, selon les termes de Simon, consiste en un

essai pour rompre avec les habitudes classiques de la pédagogie, notamment pour substituer au verbalisme de notre enseignement, une participation active de l'enfant et des procédés d'auto-éducation.

C'est ce mouvement qui a pris le nom d'éducation nouvelle. Mais tout en étant fondée sur l'expérience, sur la pratique et sur les apports de la psychologie, la pédagogie expérimentée ne s'accompagne pas des contrôles précis qui en fixeraient objectivement la valeur et l'efficacité. Elle s'est infléchie vers la pédagogie expérimentale. Avner Ziv (1975) parle de *psychopédagogie expérimentale*. La portée de la pédagogie expérimentale qui devrait davantage préoccuper les services et instituts pédagogiques est décrite de manière emphatique par Raymond Buyse (1935):

la pédagogie expérimentale délivrera l'enseignement de la fausse situation où l'ont acculée à la fois la pédagogie empirique et la pédagogie expérimentée. Elle vise à délivrer les maîtres et les élèves de la tyrannie d'une tradition routinière...; mais si elle délivre les pédagogues de la domination d'une autorité arbitraire et contradictoire, elle requiert leur soumission consentie à une autorité rationnelle, leur adhésion au fait constaté et toujours vérifiable par l'expérimentation. Au-dessus des opinions fussent-elles officielles, elle place la vérité dégagée scientifiquement; aux subtilités de la dialectique, elle oppose la rigueur d'une argumentation de faits; aux plaidoiries des avocats qui dégagent une vérité d'impression, elle préfère la démonstration pastorale qui, seule nous révèle la vérité "vraie".

La pédagogie expérimentale pose cependant des problèmes déontologiques. L'expérimentateur doit éviter de perturber exagérément les classes, choisir les sujets sans effets préjudiciables aux élèves, obtenir la collaboration de l'administration, des élèves et des praticiens, communiquer ses résultats et dans un langage accessible. La notion même de réussite scolaire qui permet d'apprécier l'efficacité d'une

méthode d'enseignement pose un problème de précision; à partir de quel niveau de performance a-t-on réussi ?

L'expression *pédagogie expérimentale* limite le champ d'investigation à l'enfant au milieu scolaire et prête à confusion en raison de sa connotation quantitative. De Landsheere (1986) note l'évolution vers l'expression *recherche expérimentale en éducation* plus large où le mot expérimental ne se limite plus à l'observation provoquée, mais s'étend aussi à l'observation rigoureuse dans tous les aspects de l'éducation.

5.4. PÉDAGOGIE SPÉCIALE

L'expression *pédagogie spéciale* est employée dans deux sens. Dans le premier sens, elle désigne la science de l'éducation des personnes inadaptées, l'instruction des personnes handicapées. On parle même d'éducation spéciale ou de rééducation qui englobe tous les aspects scolaires ou non de l'éducation des handicapés et des inadaptés. Elle est une science parce qu'elle est basée sur des données précises résultant de la démarche scientifique, les causes de l'inadaptation. Elle utilise les données de la pédagogie expérimentale. Elle est aussi un art en ce sens que l'expérience et le tact personnel de ceux qui l'appliquent, leur intuition et leur savoir-faire qui échappent à la mesure précise y ont une grande importance. Ces qualités sont cependant inefficaces si elles ne sont pas appuyées par des connaissances suffisantes en psychologie et en neuropsychiatrie. La pédagogie spéciale a pour but de remettre l'inadapté dans le circuit normal grâce à une orientation scolaire judicieuse et d'instruire les personnes handicapées de différents types. Elle est judicieuse. Elle peut être différentielle c'est-à-dire s'adresser aux différents groupes d'enfants inadaptés: retardés mentaux, sourds, muets, aveugles, handicapés physiques.

Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.), les handicapés mentaux comprennent les débiles profonds, ce sont des idiots inaptes à l'éducation scolaire, Q.I. (Quotient Intellectuel) de 0 à 19; les débiles moyens ou imbéciles, Q.I. de 20 à 49 et les débiles, Q.I. de 50 à 69 sont semi-éducables; les débiles légers de 70 à 79 et les sub-normaux de 80 à 89 sont éducatibles. Sont classés parmi les normaux, les moyens normaux (Q.I. de 90 à 109), les normaux supérieurs (Q.I. de 110 à 119), les supérieurs (Q.I. de 120 à 139) et les très supérieurs (Q.I. de 140 et plus). Le Quotient

Intellectuel (Q.I.) est la note obtenue par une personne à un test d'intelligence. Cette note résulte du rapport entre l'âge mental et l'âge chronologique multiplié par cent.

Les handicapés physiques sont les malades et atrophiés et surtout les infirmes moteurs cérébraux, les déficients sensoriels, aveugles, sourds et muets, que l'on tend à appeler aujourd'hui malvoyants, malentendants et malparlants. Les handicapés peuvent aussi être sociaux ou socioculturels. L'inadapté social est une personne dont les modes habituels de comportement ne lui permettent pas de répondre au niveau de l'interaction et des relations interpersonnelles, aux attentes ordinaires de son milieu. Les délinquants sont considérés comme des inadaptés sociaux. Les handicapés socioculturels sont des personnes qui, en raison de leurs caractéristiques sociales et culturelles, classe sociale, race, ethnies, pauvreté, sexe, origine géographique, entrent dans le système scolaire avec des connaissances ou des capacités et attitudes qui gênent l'apprentissage et limitent leur capacité de communication.

La réussite de la pédagogie spéciale est une preuve de la pertinence de la connaissance pédagogique et de la valeur même des Sciences de l'Éducation en général. La pédagogie implique des connaissances très élaborées pour être seulement un art et un don naturel.

La pédagogie spéciale dans un deuxième sens désigne la pédagogie particulière à chaque discipline d'enseignement. On parle aujourd'hui de didactique des disciplines et de plus en plus de didactique spéciale par opposition à la didactique générale qui étudie les normes, les principes, les méthodes et techniques générales de l'enseignement. La didactique s'est développée et fait l'objet d'une discipline spécifique présentée séparément plus loin.

5.5. PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

La pédagogie institutionnelle désigne non pas une science, mais en réalité un ensemble d'institutions internes, de techniques et de méthodes de travail nées de la pratique des méthodes actives. Concrètement, elle désigne une méthode d'éducation dans laquelle le rôle de l'éducateur est réduit au minimum, l'action éducatrice résultant du milieu ou du cadre institutionnel dans lequel l'apprenant est appelé à vivre. Elle se définit d'une part par la vacance du pouvoir dans un groupe donné et d'autre part, par la possibilité de se trouver des institutions satisfaisantes grâce aux initiatives

divergentes des participants. Elle vise à prendre avec l'aide du groupe, des décisions qui engagent son avenir.

5.6. PÉDAGOGIE DES ADULTES OU ANDRAGOGIE

La pédagogie est originellement et même étymologiquement l'art d'élever les enfants. Il semble par conséquent impropre de parler de pédagogie des adultes. Même le néologisme « *andragogie* » créé à sa place, à cause de l'origine des mots qui le composent n'est pas mieux accepté à la place de *l'éducation permanente*. L'andragogie désigne la science qui traite de l'éducation des adultes par opposition à celle des enfants, l'objet de la *pédagogie*. L'éducation permanente c'est l'éducation continue, étendue à tous les moments et à toutes les occasions de la vie. Elle s'oppose à l'idée qu'il y a dans la vie, une période pour apprendre, une pour travailler et une autre pour les loisirs.

Liveright et Haygood (1969) repris par Lowe (1984 : p. 25) définissent l'éducation des adultes comme :

un processus grâce auquel des personnes qui ne fréquentent plus l'école de manière régulière et à plein temps s'engagent dans une série séquentielle d'opérer des changements dans le domaine de l'information, du savoir, de la compréhension ou des aptitudes, du jugement ou des attitudes, ou encore en vue de dégager et de résoudre des problèmes personnels ou concernant la collectivité.

Puisque cette définition suppose une scolarité et ne tient pas compte des programmes existants destinés aux adultes n'ayant jamais fréquenté l'école ; l'UNESCO lui en a donné une autre :

L'expression éducation des adultes est prise ici comme synonyme de l'expression éducation extrascolaire pour désigner une éducation organisée à l'intention et adaptée aux besoins de personnes ne se trouvant pas dans l'enseignement scolaire et universitaire ordinaire, et généralement âgées de quinze ans et plus (Lowe, 1984).

Les besoins sont à l'origine des concept liés aux fonctions nouvelles. Si la pédagogie est née au moment où l'on pensait que les enfants avaient besoin d'éducation, l'andragogie s'est développée lorsque l'on s'est rendu compte que les adultes avaient eux aussi besoin d'éducation. Depuis quelques années avec la prolongation de l'espérance de vie et le nombre jamais atteint des personnes âgées de 60 ans et

plus, la *géragogie* ou *gériagogie* (Harford, 1978 cité par Lemieux, 1992) a été avancée pour désigner « l'éducation des et par des personnes âgées » ou du troisième âge qui ne travaillant plus pour la plupart désirent partager l'acquisition des connaissances nouvelles. Sur le plan étymologique, ces termes viennent de *géros*, vieillard et de *agogia*, conduire. Aujourd'hui, on parle de la *gérontagogie* (Lessa, 1978 et Bolton, 1978 cités par Lemieux, *Ibid*). Elle a pour objet, l'intervention éducative auprès des personnes âgées. Elle se préoccupe des méthodes et techniques d'apprentissage propres à l'apprenant âgé.

L'éducation des enfants et des adolescents, l'éducation des adultes, l'éducation des personnes âgées, l'éducation permanente ont conduit au concept de *cité éducative* aujourd'hui élargi à toute la société humaine. La Commission Internationale sur l'Étude de l'Éducation pour le vingt et unième siècle préconise désormais le concept d'*éducation tout au long de la vie* ou de *société éducative* qui selon elle, dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Le concept de société éducative met à profit toutes les opportunités offertes par la société pour apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à vivre avec les autres, apprendre à être, épanouir ses talents (Delors, 1996). Or, cette forme d'éducation plus nécessaire dans les pays en développement en raison du retard dans la scolarisation est loin d'être une préoccupation importante des acteurs de l'éducation. En effet, les organigrammes des ministères à mission éducative ne comportent pas toujours de service, ni d'éducation des adultes, ni d'éducation permanente et encore moins d'alphabétisation ; même les cours du soir jadis prospères sont en régression marquée.

5.7. PSYCHOPÉDAGOGIE

Une pédagogie scientifique ne saurait se passer des données de la psychologie qui permettent de mieux connaître l'être éduqué. En outre, la psychologie de l'éducation implique les applications de l'une à l'autre. Pourquoi alors parler d'une autre discipline appelée psychopédagogie? Ce d'autant que dans un ouvrage intitulé *Psychopédagogie expérimentale*, les auteurs Avner et Diem (1975) affirment que son objectif principal est de présenter quelques applications possibles de la recherche psychologique la plus récente dans le domaine de l'éducation. Mialaret (1971),

traitant de la psychologie de l'éducation dans le *Traité de psychologie appliquée* dirigé par Reuchlin constatait que très souvent, « on confond volontiers psychologie de l'éducation et psychopédagogie » et tentait pertinemment d'en établir les distinctions.

Il rapporte trois conceptions de la psychopédagogie. Cette dernière est, selon la définition de Henri Piéron (1957) « la pédagogie scientifiquement fondée sur la psychologie de l'enfant ». Robert Lafon (1979) va plus loin en y intégrant la prise en compte du milieu lorsqu'il écrit qu'elle est « la pédagogie basée sur la connaissance de l'enfant en général ou de l'adulte, sur sa connaissance individuelle ainsi que sur l'étude du milieu dans lequel il évolue ». Elle est aussi selon Mialaret lui-même, « l'étude des modifications psychologiques imputables à telle ou telle action éducative ». Elle est enfin, selon Dintzer (1964), « l'art d'éduquer à la lumière d'une philosophie et de la connaissance de l'enfant et de l'adolescent ». Toutes ces conceptions ont comme points communs l'éducation et la psychologie sans les cerner totalement. Mialaret préfère l'expression « psychologie de l'éducation » à « psychologie de l'enfant ». Il préfère en outre, s'agissant toujours de la psychopédagogie, que l'on parle d'une pédagogie particulière qui se fonde scientifiquement sur la psychologie plutôt que de la pédagogie à prétention universelle parce qu'elle peut se fonder sur les autres sciences comme la biologie et la sociologie. La psychologie de l'éducation est l'ensemble des études des conduites et des processus provoqués ou utilisés par l'action éducative ; elle implique à la fois les causes et les conséquences psychologiques de l'action éducative.

Mialaret (1971) poursuit et conclut avec plus de clarté que la psychopédagogie est une pédagogie qui, aussi bien dans ses conceptions générales que dans ses méthodes techniques et éducatives, se réfère constamment aux lois de la psychologie de l'éducation. La pédagogie n'est pas scientifique à cause des seuls apports de la psychologie; elle l'est aussi à cause des autres apports comme ceux de l'expérimentation, de la psychosociologie, de la biologie et de la sociologie.

Compte tenu de ce qui précède, la psychopédagogie est considérée non pas comme une partie de la psychologie de l'éducation, discipline plus grande qui sera présentée plus loin, mais comme une partie de la pédagogie. Elle se préoccupe de l'action éducative fondée sur la psychologie.

On la nomme aussi « psychologie pédagogique » (Foulquié, 1971), mais cette expression devrait être utilisée pour les modifications psychiques dues à l'action pédagogique.

Comme la pédagogie, elle est le domaine d'étude privilégié pour les personnes dont l'activité consiste à agir sur les autres dans le but de modifier leurs connaissances, leurs attitudes et leurs comportements ou pour celles qui se préoccupent des effets psychiques de cette action pédagogique. Outre les éducateurs, les politiciens, les publicistes, les administrateurs et les communicateurs peuvent y puiser les ressources nécessaires à leur action.

5.8. BIOPÉDAGOGIQUE

La pédagogie a plusieurs sources. La biologie est une de ces sources d'où est née la biopédagogie qui est l'étude de la conception et de la pratique de l'enseignement fondées sur la connaissance de la vie de l'être humain. La vie physique a des exigences que la pédagogie doit prendre en considération et respecter. La biologie, l'anatomie et la physiologie enseignent à l'éducateur comment fonctionnent le corps humain et ses organes. Les rapports entre la vie physique, la vie émotive et la vie mentale sont une réalité indéniable. Il existe des théories chimiques pour expliquer certains comportements humains. Lorsque le corps est affecté, l'esprit le ressent; de même, le fonctionnement de l'esprit, gouverné par le cerveau, a une incidence sur l'organisme. L'intelligence que l'éducation contribue à développer a besoin des sens qui sont ses portes, du système nerveux et du cerveau pour bien fonctionner. C'est par les sens que l'intelligence perçoit et appréhende les idées de l'environnement. La pédagogie est donc fortement influencée par les conclusions des recherches biologiques sur le fonctionnement des sens et du système nerveux.

C'est la biologie qui fournit les normes de la maturité ou de la maturation organique à la psychologie de l'apprentissage pour l'appréciation des opportunités pédagogiques. La puberté qui est un événement biologique caractérisé par la maturation des organes et des fonctions sexuelles des reproduction marque le début de l'adolescence; elle s'accompagne des modifications psychologiques et sociales importantes que l'enseignant doit maîtriser pour y adapter son action en général et son action pédagogique en particulier. L'hérédité à travers la génétique a une part très non négligeable dans le développement biologique et

intellectuel de l'être humain. La biopédagogie ne s'applique pas seulement à l'éducation physique et sportive puisque, pour être saine, l'âme doit être dans un corps sain, mais aussi à l'éducation intellectuelle et morale. L'institution des services de médecine scolaire et des mesures d'hygiène à l'école est une des manifestations de sa reconnaissance dans le développement des facultés humaines.

5.9. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

Quelle que soit la pédagogie développée, son but reste de permettre aux enseignants des bien enseigner et aux élèves de mieux apprendre. Dans la distribution des fonctions en milieu éducatif, la supervision pédagogique consiste à contrôler, encadrer, conseiller, inspecter et évaluer l'action pédagogique des enseignants sur le milieu. Cette fonction a été souvent assurée par le supérieur hiérarchique de l'enseignant (directeur d'école, inspecteur primaire, directeur de collège et proviseur de lycée) en marge de ses fonctions administratives; mais avec la spécialisation des tâches, il s'avère de plus en plus nécessaire de créer un corps des cadres de la supervision pédagogique spécifiquement recrutés et bénéficiant d'une formation tant initiale que continue pertinente à cette tâche. La création des fonctions d'inspecteurs pédagogiques constitue une tendance vers cette voie. Un séminaire de l'Institut International de Planification de l'Éducation (I.I.P.E.) sur la supervision scolaire en Afrique francophone (Da Costa et Malan, 1999) a recommandé le renforcement des dispositifs de formation initiale et continue dans des domaines prioritaires:

« didactique des disciplines; évaluation des apprentissages; développement des programmes d'études; planification, pilotage, administration de l'éducation; gestion des ressources; nouveaux systèmes d'information et d'utilisation de l'outil informatique ».

La formation à la supervision pédagogique revêt une grande importance. Elle permet de sortir de la pratique qui veut que l'acte de nomination confère automatiquement à l'enseignant, la compétence technique nécessaire pour superviser désormais l'action pédagogique si complexe et délicate des ses collègues d'hier. Elle est aussi importante parce qu'elle permet aux professionnels ainsi qualifiés de garantir la qualité de l'enseignement de plus en plus mal

assurée par les enseignants abandonnés à eux-mêmes dans les classes faute d'un véritable encadrement pédagogique permanent. Dans le cadre de la formation, la supervision et l'évaluation des élèves-enseignants en stage pratique s'appuient sur l'application d'un modèle théorique dont les intervenants sont les conseillers pédagogiques, enseignants titulaires d'une classe dans un établissement d'enseignement; les enseignants de l'école normale du stagiaire et les inspecteurs pédagogiques (Tsafak, 1989). Le modèle de supervision et d'évaluation des élèves enseignants en stage pratique comprend quatre phases : la phase de préparation ou de planification, la phase d'observation des activités modèles d'enseignement, la phase d'action pendant laquelle le stagiaire prend la responsabilité de la direction d'une classe et la phase d'évaluation s'appuyant sur un grille d'observation. Chacune des trois premières phases est suivie d'une séance de critique des leçons impliquant les stagiaires et les différents intervenants. La grille d'évaluation prend en compte les *comportements pédagogiques* reconnus grâce à l'expérimentation comme efficaces.

CHAPITRE VI

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

6.1. DÉFINITION ET OBJET

La philosophie, étymologiquement *amour de la sagesse*, est l'étude critique et réflexive sur l'homme et la vie. Selon Cournot¹², elle est nettement distincte des sciences positives qui admettent des solutions certaines et universellement reconnues pour vraies. La philosophie au contraire est enfermée dans un cercle de problèmes qui ont pour caractère commun, de ne pouvoir être soumis au contrôle de l'expérience. Son rôle consiste à les maintenir en discussion, elle n'est susceptible que d'opinions probables et individuelles. Elle a pour objet l'étude de l'esprit en tant qu'il est caractérisé par les jugements de valeur. Elle engloberait donc les sciences normatives comme l'éthique, l'esthétique, la logique et la morale.

Toutefois, le débat sur la question de savoir si la philosophie est une discipline scientifique à la limite normative, ou une discipline, une activité contemplative, spéculative et abstraite n'est pas clos. Ceux qui observent la méthode scientifique d'accès à la connaissance préfèrent parler de la philosophie de la science plutôt que de la science philosophique. Reboul (1989) le reconnaît lorsqu'il affirme que :

face aux sciences de l'homme, le philosophe est singulièrement démuni, puisqu'il ne dispose ni de statistiques, ni de documents, ni d'enquêtes, ni

¹² Cité par LALANDE : *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, P.U.F., Paris, 1985, pp. 774-775.

d'expérimentation, bref de rien d'extérieur sur quoi s'appuyer.

La philosophie de l'éducation ou réflexion critique sur l'éducation a pour objet de formuler une série de questionnements, d'étonnements, d'objections et de doutes préalables sur la nature, les fins générales, les objets, les conceptions, le rôle, la fonction, la possibilité, les conditions, l'efficacité, les limites et la signification même de l'éducation. Pour Olivier Reboul (1989),

La philosophie de l'éducation sera donc avant tout une interrogation ; non pas un corps de savoirs, mais une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir de l'éducation.

Cette mise en question est totale parce qu'on peut philosopher sur tout, l'homme n'étant ce qu'il est que par l'éducation. Elle est radicale parce qu'elle va jusqu'au fond. Elle est enfin vitale parce qu'elle n'est pas suscitée par un intérêt spéculatif ; la philosophie est en quête non pas seulement d'un savoir, mais d'un savoir être. Mialaret (1976) disait que :

s'il est vrai que la philosophie de l'éducation et l'histoire de l'éducation ont été, pendant longtemps les deux seules Sciences de l'Éducation, on peut sans crainte affirmer qu'elles ont perdu de leur importance par rapport au développement des autres disciplines. On ne peut pourtant pas brosser un tableau des Sciences de l'Éducation sans faire une place importante à la philosophie de l'éducation.

Cette perte d'importance est d'autant plus vraie que vers la fin du 19^e siècle, Compayré et Marion voyaient dans les Sciences de l'Éducation naissantes d'alors, l'apogée de la philosophie. En effet, chez Compayré en 1879, les expressions théorie rationnelle de l'éducation, science de l'éducation, pédagogie scientifique, philosophie de l'éducation, Sciences de l'Éducation sont prises comme des synonymes. Cela justifie que pendant longtemps dans les écoles normales, établissements de formation des enseignants dans la tradition française, l'enseignement de la pédagogie générale sera curieusement confié aux philosophes en raison justement des orientations philosophiques de la discipline. Dans les universités où les sciences de

l'éducation ne pas enseignées, les départements de philosophie sont ceux qui abordent le plus les questions d'éducation.

La philosophie de l'éducation de par son caractère critique a pour tâche d'éclairer la compréhension des phénomènes éducatifs. L'éducation exige au préalable le choix constamment remis en question d'une attitude à l'égard de la personne humaine. Elle suppose une réflexion morale, des références à une idéologie, à une éthique, à une philosophie morale, aux fondements de la morale. Elle soulève et pose des problèmes mais dont la solution n'est pas de son ressort. La philosophie de l'éducation entendue «...comme conception de l'éducation, référence à une idéologie au niveau de l'engagement collectif » devient selon Viviane De Landsheere (1992), la politique éducative c'est-à-dire l'option ou l'orientation qu'une société donne à son système d'éducation. Levêque et Best (Mialaret et Debesse, 1969) lui donnent un signification également étendue. Ils ne la limitent pas à une réflexion sur la pratique scientifique permettant éventuellement de construire une théorie générale de l'éducation. La philosophie est définie comme accès à une réflexion sur les finalités de l'éducation, comme recherche des principes fondateurs de l'éducation et de ses conditions de possibilité. Ces principes fondateurs sont l'affirmation claire de la liberté du sujet et le respect absolu de cette liberté par l'éducateur car comme le disent Plaisance et Vergnaud (1999) reprenant Reboul (1992), « *l'homme est seul sacré pour l'homme* ».

6.2. MÉTHODES

La philosophie de l'éducation n'a pas une méthode mais plusieurs méthodes et Reboul (1989) en expose cinq. Sa première méthode est *l'histoire de la philosophie*. Elle permet de savoir que les grands philosophes du passé ont abordé le problème de l'éducation et en ont même fait le thème central de leur pensée. Il s'agit de les comprendre, de les discuter, de les confronter à d'autres et finalement de les appliquer aux problèmes de son temps.

Sa deuxième méthode est *la réflexion sur les sciences de l'éducation*, sciences doublement plurielles que le philosophe de l'éducation ne doit pas ignorer. Il doit réfléchir sur leurs énoncés, leur valeur, leur sens, leurs

limites ; toutes démarches qui consistent aussi à philosopher sur l'éducation. Ces sciences sont de l'avis de Reboul (1989) de deux catégories : d'un côté, les sciences théoriques appliquées à l'éducation, ethnologie, histoire, sociologie, économie, psychologie, sociolinguistique... de l'éducation et de l'autre, les sciences spécifiques nées des problèmes posés par l'éducation à savoir les didactiques, la docimologie, la psychopédagogie, les sciences de l'activité physique, etc.

La troisième méthode est *l'analyse logique* qui consiste à s'interroger sur le langage courant pour en tirer une norme, mettre à jour l'ambiguïté de certaines formules d'usage courant. Par exemple, qu'est-ce que la démocratisation de l'enseignement ?

La quatrième méthode est l'argument *a contrario*. Celui-ci consiste à fonder les valeurs en partant de ce que de l'avis général, on ne peut pas vouloir, de ce que personne ne revendiquerait comme but éducatif. Il est plus aisé de dire ce qu'est l'injustice que la justice, un dressage, une propagande, un conditionnement qu'un enseignement véritable, de dire ce que ne doit pas faire un gouvernement que ce qu'il doit faire. Sa limite est qu'elle s'appuie sur un consensus qui est celui d'une société ou d'une culture donnée et rien ne prouve qu'il soit universel. Dans les sociétés où l'inégalité est admise comme le nazisme, l'apartheid, certaines chefferies traditionnelles de style féodal, on préfère le conformisme à l'esprit critique et à l'originalité.

La cinquième méthode est *la dialectique* qui plus que les précédentes parvient à la synthèse ; elle part de l'antithèse par l'opposition des théories, des thèses pour déboucher sur une synthèse. En définitive, la méthode de la philosophie de l'éducation est tour à tour dialectique, interrogative, mais abstraite et spéculative, toutes démarches qui ne sont ni explicatives, ni expérimentales ; elles ne peuvent pas apporter la preuve des faits, mais font avancer la réflexion.

6.3. FINS DE L'ÉDUCATION

Les fins de l'éducation sont, au-delà de la taxonomie, du domaine de la philosophie de l'éducation. Sur un plan philosophique, on peut affirmer que tout être qui agit en fonction d'une fin reconnaît que la nature de la fin

poursuivie détermine la nature de l'action. L'action n'est en réalité qu'un moyen par rapport à la fin poursuivie. L'éducation qui est l'action exercée sur l'enfant ou l'adolescent n'est donc qu'un moyen d'atteindre une fin. La fin de l'éducation mérite d'être étudiée et connue par l'éducateur puisqu'elle dirigera et orientera son action. L'éducation vise la perfection de l'être, son développement complet en tout ce qu'il a, en tout ce qu'il est.

La fin de l'éducation est déterminée par la fin de la vie et la fin de la vie par la nature de l'homme. Il découle de ce raisonnement que c'est en définitive de la nature de l'homme que dépend la fin de l'éducation. Ceci peut être aisément démontré. L'éducation se conçoit et se donne en fonction de l'idée et de la conception que l'on a de la vie puisque l'éducation prépare à la vie. Mais la vie de l'homme ne peut pas être conçue sans référence essentielle à la signification, voire à la définition de ce qu'est l'homme, c'est-à-dire de sa nature, de son devenir, de sa destinée. L'homme est constitué d'un double principe corporel et spirituel. Il a les facultés végétatives de la plante, sensibles de l'animal mais surtout intellectuelles de l'homme. C'est cette vie raisonnable en tant que vie de l'esprit qui le différencie des autres êtres terrestres. La vie de l'homme se manifeste dans ces diverses dimensions, lesquelles conditionnent son éducation; d'où la dépendance de la fin de l'éducation de la nature de l'homme.

L'idée que nous nous faisons de la vie dépend de nos croyances, de notre idéologie, de notre conception du bien, du mal, du bien-être et du bonheur humain, c'est-à-dire de notre culture. Or, notre culture ne peut pas être dissociée de notre nature humaine. Les fins de l'éducation dépendent de cette nature complexe qui est corps et esprit à la fois, corps et esprit que chaque société définit, interprète et entretient à sa manière.

Enfin, comme le disait Leif (1966), «une pédagogie est toujours l'aboutissement d'une philosophie et toute philosophie tend à s'achever en une pédagogie». C'est ce que l'on pourrait appeler l'interdépendance d'une philosophie pédagogique, et d'une pédagogie philosophique. La philosophie pédagogique est un ensemble de vérités spéculatives, de conceptions relatives à la nature de l'homme, au sens de la vie et qui orientent l'activité éducative. Si une personne croit que la vie humaine sur terre

n'est qu'une préparation à la vie future de l'esprit dans l'au-delà, elle se comporterait autrement dans ses relations avec ses semblables que si elle croyait le contraire, c'est-à-dire que tout se termine avec la fin de la vie physique terrestre. La *pédagogie philosophique* est un ensemble de conceptions théoriques et spéculatives sur lesquelles on fonde la manière d'enseigner et d'éduquer. Elle est réflexive et s'oppose à la pédagogie pratique.

6.4. POSSIBILITÉS ET LIMITES DE L'ÉDUCATION

L'éducation que nous voulons donner est-elle possible? Si la réponse affirmative à cette question paraît évidente aujourd'hui, elle ne l'a pas toujours été dans le passé. On peut recenser trois thèses qui se sont confrontées: les déterministes, les pessimistes et les optimistes.

Les *déterministes* nient la possibilité de l'éducation. Selon leur théorie, chacun naîtrait avec un potentiel qui se développerait lui-même jusqu'à un certain degré et selon une orientation fatale quels que soient les efforts tentés par l'individu ou son milieu pour influencer son développement. C'est la thèse de Fontanelle qui affirme que « *ni la bonne éducation ne fait le bon caractère, ni la mauvaise ne le détruit* ». Schopenhauer¹³ soutient que le caractère est immuablement fixé à l'origine et que « *l'être est soumis à un déterminisme implacable* ». L'homme, dit-il a son caractère d'où découlent les motifs de ses actions de façon absolument nécessaire. Chaque homme est ce qu'il est originellement par sa volonté et son caractère, sa volonté étant le fondement de toute existence.

D'autres sont moins déterministes mais *pessimistes*. Ainsi selon Goethe, « *On ne peut tirer de l'homme que ce qu'il porte en lui-même* ». De même, selon Jean Rostand², « *Tout individu possède une originalité de principe. Il est seul à être lui* ». Il peut subir l'influence du milieu, donc de l'éducation; mais la portée de cette influence dépend du bagage congénital. C'est pourquoi, Rostand ajoute que, « *Si l'œuf ne contient pas les chromosomes de qualité, aucune force extérieure n'en tirera un individu supérieur* ».

¹³ Schopenhauer, Goethe, Erasme, Rostand, Spencer, Durkheim, Aristote, Erasme, Comenius, Locke, sont cités par LEIF, J., *Pédagogie générale*, Librairie Delagrave, Paris, 1966, pp. 18-29.

Spencer² et Durkheim sont moins pessimistes ; ils croient à l'existence des prédispositions innées, mais pensent qu'elles sont mineures par rapport à la force de la famille, de la rue, de l'expérience, de l'école, en somme de l'éducation ; aussi peuvent-ils écrire :

Entre les virtuosités indécises qui constituent l'homme au moment où il vient de naître et le personnage très défini qu'il doit devenir... la distance est considérable. C'est cette distance que l'éducation doit faire parcourir à l'enfant.

Les critiques actuelles portent plus sur la qualité de l'éducation que sur sa pertinence et sa possibilité aujourd'hui universellement reconnues.

Les optimistes croient fortement à la possibilité et à l'efficacité de l'éducation qui peut changer l'enfant du tout au tout. Aristote considère l'esprit de l'enfant comme « une tablette lisse sur laquelle rien n'est écrit mais sur laquelle on peut tout écrire ». Erasme croit l'éducation assez forte pour transformer la nature d'une personne en son contraire. Il ajoute que « l'âme enfantine est un champ à cultiver qui produira telle ou telle moisson selon la semence que l'éducation y aura déposée ». Comenius précise que sur la cire de notre cerveau, le monde entier s'imprime comme par une série de cachets. Locke est tantôt optimiste, tantôt pessimiste. « L'âme de l'enfant est un morceau de cire que l'on peut modeler à volonté » affirme-t-il d'une part, et d'autre part, il déclare que « Nous ne pouvons pas changer profondément le caractère particulier d'un enfant ».

Les points de vue des optimistes sont ceux qui ont cours aujourd'hui. Mais on reconnaît que l'éducation n'est pas toute puissante. Elle a des limites. Elle ne détermine pas, elle influence. Elle est limitée par l'hérédité, la volonté de la personne éduquée et les agents non authentiques et néfastes du milieu. Ces agents, selon les conditions dans lesquelles on s'y expose peuvent être tout aussi bien les livres, les journaux, le cinéma, la radio, la télévision, l'internet avec ce que l'on appelle déjà les autoroutes de l'information que les associations, les fréquentations et les groupes des pairs. Chacun de nous naît avec un potentiel que les meilleurs soins n'arriveront jamais à augmenter. Tout ce que l'éducation peut faire, c'est obtenir que ce potentiel soit

utilisé de façon optimale, au maximum ; c'est le développement des talents et des aptitudes.

L'enfant est doué de volonté libre, la volonté étant la puissance qu'a l'individu de se déterminer lui-même. C'est l'enfant qui se développe, se perfectionne sous l'influence de l'action des agents de l'éducation. L'être est libre et sans cette liberté son éducation n'est pas possible. Parce qu'il est libre, il peut accepter ou rejeter plus ou moins cette influence et rendre inopérante l'action éducative. L'éducation est celle des facultés humaines qui ne se développent que par l'exercice. Personne d'autre que l'individu lui-même ne peut mettre ses facultés en exercice, en activité.

Certains agents de l'éducation n'agissent pas dans le même sens que l'éducateur authentique. Les agents de l'éducation sont nombreux. L'enfant ou l'étudiant est lui-même l'agent principal de sa propre éducation. La famille est le premier agent de droit puisque c'est par elle que l'être naît donc reçoit l'existence. L'État et dans une certaine mesure l'Église sont aussi des agents de droit de l'éducation ; l'école incarnée par l'enseignant est leur délégué mandaté. Les autres agents sont les livres, les médias et l'environnement. Leur action peut par hasard être positive, mais très souvent, elle peut neutraliser celle qui est voulue, orientée par l'école et la rendre inefficace ; c'est le cas de la rue, des médias, des pairs et de certains environnements peu maîtrisés. Ceci nous amène à poser le problème de la légitimité de l'éducation.

6.5. LÉGITIMITÉ DE L'ÉDUCATION

Avons-nous le droit d'intervenir dans la vie de l'être humain et de l'éduquer ? Si oui quelle est la source de ce pouvoir ? Qu'est ce qui justifie notre action ? Au-delà du droit, ce sont là quelques unes des questions philosophiques de l'éducation.

L'action éducative ne peut être justifiée que par les fins que l'on lui assigne, c'est-à-dire sa valeur pour celui qui la reçoit. Or les buts de l'éducation ont varié dans le temps, les sociétés et les conceptions de la vie. A quelle éducation faut-il soumettre l'enfant et pour quelle fin ? Comme le disait Leif (1966),

l'éducation qui est au moins la transmission aux générations suivantes de ce que nous considérons

comme valable dans l'acquis de l'espèce, et qui peut même prétendre à préparer des progrès futurs est une œuvre humaine primordiale qui requiert une hauteur de vue suprême.

Cette hauteur de vue nous impose de considérer la liberté qui est une des données fondamentales de notre temps. L'éducation est un moyen de libération de l'enfant qui naît entre l'*animalité* et l'*humanité*. En effet, sans éducation, l'enfant tend vers l'animal et avec l'éducation, il devient un être humain. Henri Piéron parle de l'enfant naissant comme le « *petit animal candidat à l'humanité* ». On est d'autant plus libre qu'on est éclairé. Or, l'éducation éclaire l'enfant et l'amène à poser des actes plus responsables et plus conformes à la raison. En outre, l'enfant, le fils de l'homme, naît dans un état d'ignorance et d'impuissance totales, incapable de subvenir lui-même à ses besoins. Il ne peut ni parler, ni comprendre, ni même se nourrir. Un tel état appelle l'éducation qui orientera tout son avenir. On offre de l'éducation à l'enfant naissant comme on lui donne à manger, un nom et le baptême d'une religion. Aucun enfant devenu grand ne s'est plaint contre ses parents de lui avoir donné à manger ce qu'il n'aime pas ou de lui avoir donné une éducation qu'il n'aime pas.

Le bonheur des familles repose sur la bonne éducation des époux ; l'avancement d'une profession dépend de la qualité de ses membres ; le fondement et la prospérité d'un État viennent surtout de la valeur de ses sujets et de ses dirigeants. L'homme est un capital qu'il faut faire fructifier par une bonne éducation. Pour toutes ces raisons, l'éducation apparaît non seulement légitime, mais aussi comme une nécessité, un droit pour l'enfant et un devoir pour la société. La Déclaration des Droits de l'Enfant de 1920, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, la Convention des Nations Unies de 1989 relative aux droits de l'enfant ainsi que la plupart des lois constitutionnelles reconnaissent ce droit et rendent l'action éducative légitime. La philosophie pose un certain nombre de questions relatives à l'éducation elle-même. Elle fait fonctionner l'esprit.

6.6. SIGNIFICATION DE L'ÉDUCATION

La philosophie de l'éducation de par sa nature réflexive et son caractère critique pose un certain nombre de

problèmes qui définissent son contenu. Qu'est-ce que l'acte d'éduquer? S'agit-il de transmettre des connaissances, de développer les aptitudes, de modifier les comportements? Quand est-on éduqué? Quelle est la nature de la relation pédagogique? Si l'éducation est un processus de transformation de l'être humain, quelle est sa finalité? Pourquoi doit-on éduquer l'être humain? De quel droit éduque-t-on? Qu'est ce qui sous-tend les choix faits en éducation? La nature humaine par son double principe corporel et spirituel soulève des questions fondamentales de caractère philosophique relatives aux fins de l'éducation. L'éducation peut-elle préparer l'homme à la vie future que nous ne connaissons pas aujourd'hui? L'éducation prépare-t-elle à la vie temporelle du corps périssable ou à la vie éternelle de l'esprit ou aux deux? Quelle est la relation entre le corps et l'esprit? L'éducation libère-t-elle ou asservit-elle l'homme? Peut-on éduquer une personne qui n'est pas libre? La liberté est-elle une condition de la volonté? La philosophie de l'éducation pose plus qu'elle ne répond à ces questions.

CHAPITRE VII

LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

7.1. DÉFINITION ET OBJET

Les Sciences de l'Éducation se sont enrichies d'un nouveau champ de connaissances qui est la planification de l'éducation. Au départ, elle consistait à une simple prévision des besoins en matière d'enseignement et d'éducation. Elle a évolué depuis l'antiquité pour prendre forme entre les deux guerres mondiales. Au delà de la prospective qui analyse les tendances et définit les perspectives futures, elle est une science qui conçoit et élabore les plans. Les problèmes posés par l'expansion et l'enchérissement de l'enseignement ont favorisé son développement. L'analyse essentiellement économique de l'enseignement envisage celui-ci comme une industrie, c'est-à-dire comme une activité qui doit, par une combinaison optimale de ses facteurs de production, maximiser sa contribution au développement économique et social. Sur le plan technique, elle est un des instruments de l'État et de toute organisation.

De façon générale, « *la planification consiste à arrêter une série de décisions concernant les mesures à prendre dans l'avenir pour atteindre des objectifs donnés* » (Dror, 1963). En économie, on distingue la planification impérative de la planification indicative. En éducation, elle est toujours indicative parce que les directives obligatoires ne peuvent pas avoir emprise sur tous ces aspects où la liberté humaine est plus présente que nulle part ailleurs. Cette particularité influence considérablement la planification de l'éducation. Sur le plan général, on constate que l'importance accordée à la planification décroît avec le degré de libéralisation de la société. Elle est toutefois pratiquée dans tous les pays et de façon plus pertinente dans certains secteurs que dans d'autres.

Selon Philippe Coombs (1980),

la planification de l'éducation est au sens large, l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus du développement de l'éducation. Son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société.

Elle se préoccupe de l'avenir sous l'éclairage des enseignements du passé. Elle est un tremplin pour les décisions et les actions futures. Elle est un processus continu qui se demande où aller, comment y parvenir, avec quels moyens et par quel bon chemin. Hans Weiller (1978) décrit ce qu'elle doit être. Elle doit s'appuyer sur des données historiques, économiques, politiques, administratives, et pédagogiques. Elle doit tenir compte des besoins des élèves et de la société. Elle doit être rationnelle et spécifier la stratégie et la tactique. Elle doit déboucher sur des décisions ou choix et sur des actions. Elle doit permettre de rationaliser le processus de décision dans le domaine de l'éducation permettant à chaque individu de contribuer efficacement au progrès de la société. Enfin, planifier signifie aussi prévoir les mesures pour traduire dans les faits une volonté politique. Elle s'étend de plus en plus à la prospective qui a pour but, à partir des données présentes mais en tenant compte de l'accélération des changements, de prévoir à long terme les conditions de la vie sociale, en particulier dans le domaine économique et éducatif.

Les objectifs de la planification de l'éducation sont multiples. La planification de l'éducation doit répondre à des questions diverses.

Quelle est le rôle de l'éducation dans le développement économique, culturel, social et politique du pays?

L'enseignement actuel répond-il en qualité et en quantité aux besoins du pays dans le domaine de l'éducation?

Quelles modifications sur le plan organisationnel, du contenu et des méthodes de l'enseignement peuvent permettre à l'éducation de répondre aux besoins de la société ou du pays?

Quelles réformes convient-il d'apporter à la législation et à la réglementation actuelles de l'enseignement?

Quelles modifications convient-il d'apporter à l'administration actuelle de l'éducation pour la rendre plus efficace?

Quelles sont les contributions des différents agents et partenaires à la réalisation de l'éducation ?

La planification de l'éducation est caractérisée par un certain nombre de principes, objet d'un consensus vers les années 1960. Elle doit considérer l'avenir de plus loin. Elle doit être globale. Elle doit être intégrée aux plans généraux de développement économique et social. Elle doit faire partie intégrante de l'administration de l'éducation pour aider ceux qui prennent les décisions, depuis l'enseignant qui tient une classe jusqu'au ministre de l'éducation et à l'assemblée nationale. Cependant, elle n'arrête pas de politique éducative et ne prend pas non plus les décisions ; elle les prépare et les oriente grâce aux données qu'elle fournit. Sur ce principe en particulier, Philippe Coombs (1980) soutient que

Pour être efficace, le processus de planification de l'éducation doit être intégré aux processus de prise de décision et d'intervention isolée dans une tour d'ivoire, elle se réduit à un exercice théorique qui a essentiellement pour effet de créer un sentiment de frustration chez ceux qui y participent.

Il est en effet déprimant pour un planificateur de constater que les décisions sont prises sans tenir compte des pertinentes études pourtant commanditées et qui devraient justement aider à cette prise de décision. Sur ce plan, le planificateur est comme un chercheur ; il propose ; il ne décide pas. Enfin, elle doit se préoccuper des aspects qualitatifs du développement de l'éducation et non se préoccuper seulement de l'expansion quantitative de l'éducation .

7.2. HISTORIQUE

La planification de l'éducation n'est pas une activité nouvelle. L'idée remonte à l'antiquité, même si l'on n'utilisait pas ce concept pour la désigner. Les Spartiates dans leur constitution orientaient l'éducation en fonction des objectifs militaires, sociaux et économiques. La Chine des Hans et le Pérou des Incas ont aussi planifié l'éducation pour satisfaire leurs desseins nationaux. En Europe, au

XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècles, une profusion de plans d'éducation et de réformes de l'enseignement visait la réforme et le progrès de la société. Les exemples de plans d'éducation sont nombreux en Europe.

Le premier plan quinquennal de la jeune république soviétique en 1923 est la première tentative moderne de planification de l'éducation pour faciliter la réalisation d'une société nouvelle. Elle a pris de l'importance partout en Europe et aux États-Unis entre les deux guerres et est restée cependant rudimentaire comme la décrit Coombs (1980) : ses prévisions étaient à court terme; elle procédait de façon fragmentaire; elle ne s'intégrait pas à un cadre plus vaste; elle n'était pas dynamique.

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, la planification de l'éducation a pris forme et s'est développée de façon spectaculaire. En Europe, elle était favorisée par les nécessités de la reconstruction d'un système considérablement détruit, la pénurie de la main d'œuvre qu'il fallait former; l'éducation était alors perçue, non plus comme un investissement improductif, mais comme un investissement rentable et essentiel à la croissance économique. L'expansion galopante et conséquente des systèmes d'enseignement ainsi que les efforts d'innovation suscités par l'inadéquation naissante entre l'école et les besoins de la société ont aussi contribué à la consolidation des processus de planification. Mais la planification au niveau de l'entreprise date déjà de la fin du XIX^{ème} siècle avec les travaux d'Henri Fayol (1979) qui donne une place importante à la prévision dans la définition de la fonction administrative; « *administrer* » dit-il « *c'est prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler* ». En effet prévoir, c'est scruter l'avenir et dresser le programme d'action.

Aux États-Unis où l'éducation relève des gouvernements locaux, la planification de l'éducation s'est particulièrement imposée à cause de la forte demande d'éducation de la part des anciens combattants de retour du front et surtout des effets de l'explosion démographique (baby boom) de l'après-guerre.

Dans les pays nouvellement indépendants et en particulier ceux d'Afrique, c'est vers les années soixante que des séries de conférences des ministres d'éducation des États

membres de l'UNESCO élaborent des objectifs ambitieux en matière de scolarisation. Ceux-ci s'appuyaient sur les énormes besoins de l'époque et sur la conviction devenue plus tard illusion, que l'éducation était le moteur, la clef et même la condition de tout développement. Cette condition était à tort considérée comme suffisante. Les objectifs élaborés prévoyaient la scolarisation primaire universelle au taux de 100 %, l'enseignement secondaire généralisé, et l'enseignement supérieur accessible à un grand nombre en fonction du mérite de chacun en 1980. Les organismes comme l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), l'Organisation Internationale du Travail (O.I.T.) ont fourni des experts qui ont animé dans tous les ministères d'éducation, des services de planification de l'éducation. Au terme de la période fixée, les distorsions constatées, la non atteinte des objectifs prévus ont entraîné des problèmes qui ont contribué à la formulation de sérieuses critiques à l'endroit des méthodes jusqu'alors employées dans la planification de l'éducation.

7.3. MÉTHODES

Trois principales méthodes ont été utilisées jusqu'à ce jour dans la planification de l'éducation. La méthode de la demande sociale, la méthode de la main-d'œuvre, la méthode coût-bénéfice ou méthode des taux de rendement.

La méthode de la demande sociale privilégiée par les spécialistes de l'éducation se traduit par la détermination du nombre d'élèves et d'étudiants qui désirent s'inscrire dans les diverses branches et aux divers niveaux du système d'enseignement en un lieu et en un temps donnés dans les conditions économiques, politiques et culturelles données. Ces informations doivent servir de base pour déterminer les besoins en personnel, en installations et en matériels pédagogiques. La limitation des moyens que la société consacre à l'éducation est le principal handicap de cette méthode.

La méthode de la main d'œuvre privilégiée par les économistes se fonde sur l'idée que la croissance économique est le moteur du développement. La production des ressources humaines que le système éducatif doit développer doit être adaptée et ajustée aux besoins en main-d'œuvre de l'économie. Elle connaît un certain nombre de difficultés

liées à l'insuffisance des indications recueillies, à la classification des emplois, aux coefficients de main-d'œuvre inadaptés dans les pays en voie de développement. Les prédictions ne sont pas sûres à cause des rapides mutations sociales, économiques, et technologiques; d'où la *méthode de l'emploi* visant *l'esprit d'entreprise* et amenant les personnes à créer leurs propres emplois. Elle s'est heurtée elle aussi à cette difficulté que l'éducation étant considérée comme un droit de l'homme, il devient difficile dans un contexte libéral d'en restreindre l'accès en arguant que les emplois potentiels sont limités. En outre, la conception que les jeunes ont encore de l'éducation dans les pays en voie de développement était un autre handicap. Philip Coombs (1968) écrivait à ce sujet:

Pour la majorité des étudiants, il ne fait plus de doute que l'objectif était de s'assurer une bonne place et une bonne position qui leur vaudraient la considération de la communauté. Pour beaucoup, l'éducation est un passeport qui leur permettrait de quitter le village pour les brillantes lumières de la ville où ils chercheront un emploi, probablement dans l'administration.

Cette conception n'a d'ailleurs pas aujourd'hui disparu à cause de la surévaluation des fonctions administratives et, en général des activités tertiaires et malgré les désillusions enregistrées aux termes de l'exode rural. En effet, ces secteurs administratifs sous l'autorité des gouvernements s'occupaient de tout et recrutaient jusqu'alors des effectifs pléthoriques. Aujourd'hui, et en tout cas depuis la fin de la décennie 80, ils n'embauchaient plus à cause des effets de la saturation, des crises socio-économiques et politiques et de la privatisation des activités productives recommandées par les institutions financières internationales.

La méthode coût-bénéfice ou des *taux de rendement* est aussi l'œuvre des économistes. Elle consiste à calculer le taux de rendement des investissements dans l'enseignement et à les comparer à ceux des autres types d'investissement. Pour mesurer ces taux de rendement, on compare les gains réalisés pendant toute la vie par des individus de niveaux d'instruction divers et on exprime les différences en pourcentage du rendement de la somme engagée pour

effectuer le complément d'études. Les difficultés résident dans la mesure réelle des coûts et bénéfices, dans la non sélection des bénéfices non économiques de l'éducation et dans le fait que les différences de gains ne reflètent pas nécessairement celles de productivité et enfin, dans l'emploi des diplômés sans besoins correspondants, mais dans le seul but de résorber le chômage en distribuant les salaires. C'est par exemple au Cameroun, le cas du recrutement spécial de 1.500 diplômés de l'enseignement supérieur en 1982 dans les administrations publiques.

La planification est intégrale ou partielle, à court terme (un an, à deux ans), à moyen terme (trois ans à dix ans) ou à long terme (de onze à vingt ans). Au delà de vingt ans, le plan devient une perspective, une espérance sur l'avenir. La substitution en 1995 dans l'organisation du ministère de l'éducation nationale du concept de prospective à celui de planification, substitution d'ailleurs étendue à tous les autres ministères bien que discutable, traduit l'option de libéralisme où la planification cède la place à l'indication des tendances souhaitées non pour maîtriser l'avenir, mais pour en limiter les incertitudes. Elle peut être qualitative ou quantitative: dans ce dernier cas, elle utilise beaucoup de données statistiques.

Qu'elle soit contraignante, indicative ou une prospective, la planification de l'éducation s'impose comme une nécessité pour orienter les activités éducatives. Il devient alors impératif d'explorer son champ scientifique.

7.4. PLANIFICATION COMME SCIENCE

Si Mialaret (1976) la considère comme une science, Prost (1977) pense que son statut scientifique ne peut être acquis sans requérir des exigences précises. Fonder une science de la planification comporte des exigences tant générales propres à la constitution de toutes sciences que particulières tendant à spécifier son objet et sa méthode. Il s'agit d'abord du *transfert des connaissances* à partir des domaines constitués comme la science économique, la science politique, la sociologie, la théorie des organisations, de la décision et des systèmes. Il s'agit ensuite des connaissances spécifiques au *développement théorique de la notion de planification* en tenant compte des exigences de pertinence et de validité et des exigences de propriété

d'ensemble structurée, de limite et de position vis-à-vis des autres sciences. La satisfaction de ces exigences lui permettra d'être non pas seulement une activité, mais un ensemble cohérent des savoirs obéissant à des lois. La recherche en planification de l'éducation doit y contribuer.

Mais certains spécialistes de la planification de l'éducation sont sceptiques quant à l'apport d'une telle science en cours d'émergence. Philip Coombs (1980) estime

qu'on ne peut pas attendre grand chose de bon d'une théorie qui considérerait la planification de l'éducation comme « une science nouvelle » ou une « discipline » autonome qui, à ce titre aurait droit à sa case sur l'organigramme universitaire, à côté de la physique, de l'économie, de la psychologie et des autres disciplines officiellement reconnues; cela risquerait de tenir la planification de l'éducation à l'écart des grands courants de pensée qui sont ses sources d'inspiration naturelles, comme ce fut trop longtemps le cas de l'éducation et de la pédagogie.

Les propos de Philip Coombs méritent au moins deux objections. D'abord, il semble paradoxal de penser que l'élaboration théorique sur un domaine de savoir et son enseignement à l'université, loin d'être des sources d'enrichissement deviendraient des facteurs de leur isolement des autres courants de pensée. Nous pensons pour notre part que l'accession de la planification de l'éducation au statut de discipline et même de discipline scientifique et la diffusion par l'enseignement des savoirs que la recherche y produit sont plutôt des catalyseurs de progrès dans ce domaine. Le ralentissement des activités de planification est peut-être la conséquence du manque de dynamisme dans le développement de son cadre théorique seul capable de classer les savoirs acquis dans cette discipline. Son absence des programmes universitaires peut au contraire avoir contribué à sa stagnation voire à sa régression parce qu'elle est de moins en moins une préoccupation des gouvernements.

Ensuite, peut-on dire que l'accession de l'éducation et de la pédagogie au rang de disciplines scientifiques et leur enseignement à l'université les ont éloignées de leurs sources d'inspiration naturelles ? Au contraire, l'introduction et l'enseignement des sciences de l'éducation

à l'université leur donnent plus de capacité de s'alimenter aux sources pertinentes pour devenir plus que des pratiques, des disciplines scientifiques.

L'Institut International de Planification de l'Éducation a mené des études qui ont contribué à asseoir les bases de cette discipline. Il assure comme certaines universités déjà, la formation dans le domaine de la planification de l'éducation. La planification de l'éducation, simple activité ou science n'est cependant pas à l'abri des critiques acerbes.

7.5. CRITIQUES DE LA PLANIFICATION

Hans Weiller (1978) a formulé quelques unes des critiques à l'encontre de la planification de l'éducation. Elle a une tendance conservatrice. Elle se déroule du haut en bas. Elle a porté un intérêt excessif à la contribution de l'éducation à la croissance économique. Elle n'a pas été effectivement mise en œuvre parce qu'elle n'a pas été intégrée au processus de prise de décision. Ses perspectives ont été limitées parce qu'elle a oublié les autres fonctions non économiques de l'éducation. Elle a trop simplifié les relations de cause à effet entre l'éducation et le développement. Elle a enfin manqué de conception d'ensemble en se limitant à l'éducation scolaire, oubliant par exemple le secteur extrascolaire de l'éducation (Tsafak, 1991a). La crise de la prévision a suscité l'essor de la prospective qui apparaît comme une création de l'avenir, un avenir à la fois subi et voulu (Godet 1977).

7.6. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Le concept de planification ne s'applique pas seulement au niveau de la « macrostructure » du système global d'éducation. Il s'applique aussi au niveau de l'enseignant, de l'élève, de la classe, en somme, au niveau micro d'une situation de formation. Entendue comme l'établissement d'un programme fixant les objectifs à atteindre dans un avenir bien déterminé, la définition des moyens et des conditions permettant de les atteindre, la planification de l'éducation peut se situer au niveau pédagogique de la réalisation du travail scolaire. Elle permet à celui qui s'y livre c'est-à-dire l'enseignant, de dominer l'avenir collectif de façon rationnelle. Le ministère élabore les programmes-cadre et les directives à l'attention des

intervenants. L'enseignant au niveau de la classe procède à la répartition prévisionnelle des matières traitées, des leçons ou activités d'enseignement, des devoirs et des évaluations nécessaires. Cette répartition peut être annuelle, semestrielle, trimestrielle, mensuelle, hebdomadaire, journalière, ou limitée à la durée d'une séquence d'enseignement. L'élève comme l'enseignant connaissant ce plan s'organise méthodiquement en fonction de attentes, des obligations, de ses propres capacités et disponibilités. On parle même de la planification d'un enseignement, d'une leçon, pour mieux traduire l'activité de la préparation lointaine ou immédiate d'une leçon: déterminer les besoins et les pré-requis, définir opérationnellement les objectifs, délimiter les contenus pertinents, choisir les méthodes, les procédés et le matériel pédagogiques en accord avec les objectifs, décrire les activités d'enseignement et d'apprentissage envisagées en prévoyant les questions éventuelles des élèves, indiquer les sources de documentation et prévoir les procédures et les critères d'évaluation des résultats.

7.7. PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION AU CAMEROUN

La planification de l'éducation au Cameroun a beaucoup évolué comme activité et structure. Sous la colonisation allemande cette activité n'apparaît même pas dans l'organisation du service de l'instruction. Sous le mandat et la tutelle de la France, un arrêté de 1921 organise l'enseignement qui dispose d'un service de l'instruction publique. Le but de l'enseignement est de former les secrétaires ou clercs et les fonctionnaires subalternes. Du côté du Cameroun sous l'autorité de la Grande Bretagne, la tâche est tout simplement confiée aux missions religieuses.

C'est surtout après l'indépendance qu'un service de la planification apparaît dans l'organisation du ministère de l'éducation nationale. Au Secrétariat d'État à l'Enseignement du Cameroun Oriental, la direction de l'enseignement du premier degré dispose d'un service des études et de la planification. Sous le régime fédéral et par la suite, le ministère chargé de l'éducation disposera d'une division de la planification, de l'équipement et de l'orientation scolaires. Le ministère du plan durant son existence comporte une direction de la planification avec dans la sous-direction des

ressources humaines, un service de la planification scolaire. Toutes les Universités d'État disposent dans leurs organigrammes d'une division de la planification et du développement. Désormais, le concept a évolué dans la plupart des services publics et on parle de la prospective de l'éducation avec le renforcement de la libéralisation et de l'initiative privée. Le ministère de l'enseignement supérieur dispose dans son organigramme d'une direction de la prospective et de la coopération et le ministère de l'éducation nationale d'une direction de la prospective et des ressources documentaires. Une des directions du ministère de l'économie et des finances est chargée de la prospective économique et du développement.

7.8. PROSPECTIVE DE L'ÉDUCATION

Michel Godet (1985) affirme que la prospective n'est ni futurologie, ni prévision mais une réflexion pour l'action et l'antifatalité. Avant de l'aborder, il importe de rappeler les définitions des concepts relatifs au futur. Une *projection* est le prolongement dans le futur d'une évolution passée selon certaines hypothèses d'extrapolation ou d'inflexion de tendances ; elle devient une prévision si elle est assortie d'une probabilité. La *prévision* qui veut dire voir avant est l'appréciation assortie d'un certain degré de confiance ou probabilité de l'évolution d'une grandeur à un horizon donné. Une *prospective* exploratoire est un panorama des futurs possibles, c'est-à-dire des scénarios non improbables, compte tenu du poids des déterminismes du passé et de la confrontation des projets d'acteurs. Chaque scénario ou jeu d'hypothèses cohérent de la prospective peut faire l'objet d'une appréciation chiffrée, c'est-à-dire d'une prévision. Ackoff (1973) disait que la planification « *Consiste à concevoir un futur désiré ainsi que les moyens réels d'y parvenir* ». Il poursuit qu'il s'agit d'une prospective normative. Or l'objet de la prospective est d'engager l'action présente en fonction du projet animé par le désir, de manière à préparer l'avenir souhaitable; et puisqu'il y a autant de souhaitables que de systèmes de valeurs différents, elle doit nécessairement avoir un caractère dynamique. Godet (1977) écrit à ce sujet que :

La prévision construit un avenir à l'image du passé, la prospective se tourne vers un avenir

résolument différent du passé car les problèmes changent plus vite qu'ils ne se résolvent et prévoir ces changements est plus important que de trouver des solutions qui s'appliqueraient à des problèmes passés.

La prospective, produit d'une nouvelle attitude de l'homme face à l'avenir, nécessite un nouveau comportement vis-à-vis de la connaissance. C'est pourquoi, la prospective doit guider les actions présentes de telle façon que l'avenir ne soit pas compromis de façon irréversible.

En ce qui concerne l'éducation, elle doit être dynamique et préparer les hommes au changement et à la créativité. Parlant du futur dans l'œuvre de Vial (1977), Fonkoua (1998) écrit : « *qu'il est à la fois prévisionniste, prospectionniste et futurologue. En effet, ces trois concepts se rapportent à l'avenir et chacun d'eux utilise une approche spécifique* ». La prospective de l'éducation étudie le futur à la fois déterminé et libre, à la fois subi et voulu ; la prévision de l'éducation se sert des projections pour déterminer le degré de probabilité des évolutions possibles des événements dans une intention scientifique ; la futurologie de l'éducation explore l'avenir par l'extrapolation des tendances actuelles.

CHAPITRE VIII

L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

8.1. STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'histoire est la connaissance et la relation de ce qui est passé. Elle est la science qui étudie le passé humain à partir des documents écrits, les études antérieures à l'écriture relevant de la préhistoire. L'histoire n'est pas unanimement reconnue comme science au sens moderne du terme. Elle serait plutôt un art comme la médecine parce qu'elle implique des choix ou alors elle est comme art et science à la fois. Il n'y a de science que de l'universel; or les faits historiques sont particuliers; ils n'ont que des ressemblances générales; ce qui n'arrive qu'une fois est du domaine de l'histoire. Pour souligner le caractère unique du fait historique, on dit que l'histoire ne se répète pas. Cependant, ne peut-on pas parler de science uniquement à partir du moment où il y a répétition de certains événements humains chaque fois que des conditions précises sont réunies? Mais la rigueur de la méthode que l'Histoire utilise pour accéder à la connaissance en fait une science. Les connaissances historiques sur l'éducation permettent de comprendre le présent et de mieux préparer l'avenir.

8.2. DÉFINITION ET OBJET

L'histoire de l'éducation qui est une des plus anciennes sciences de l'éducation est l'étude dans le temps, dans leur diversité et leur complexité, des institutions, des doctrines, des méthodes, des conditions et des processus d'éducation. Elle permet selon Debesse (1971), de rendre compréhensible l'éducation actuelle, de découvrir les origines anciennes des traditions éducatives. Elle peut éclairer les choix actuels, permettre d'éviter les erreurs du passé et favoriser les

attitudes d'esprit prospectives. René Hubert (1966) disait: « *Il n'y a pas de doctrine nouvelle, pas de grande réforme viable sans connaissance générale des faits et théories du passé* ». En éducation comme dans les autres domaines, pour savoir où l'on va, il faut savoir d'où l'on vient. L'histoire de l'éducation nous permet de découvrir les sources très lointaines des traditions éducatives correspondant parfois à des variétés de civilisation d'autrefois. La prospective et la futurologie ne peuvent pas se développer sans s'appuyer sur les études du passé qui fournissent les données pour les prévisions et les tendances. La connaissance de l'histoire tout court permet à l'éducateur de poser ses propres actes en ayant à l'esprit, les conséquences des actes semblables passés.

L'histoire de l'éducation nous permet d'après Mialaret (1976), de comprendre l'évolution, le processus de changement, les étapes, les accélérations, les ralentissements et nous permet de faire un bilan plus clair et plus intelligible de la situation actuelle de l'éducation. Roger Gal (1983) qui conçoit l'éducation comme « *toutes les influences qui peuvent s'exercer sur l'individu pendant sa vie* » considère son histoire comme « *l'aspect le plus profond peut-être de l'histoire de la civilisation* ».

8.3. DOMAINES DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION.

Il découle de sa définition que l'histoire de l'éducation comporte plusieurs branches ou domaines qui se complètent mais qui se sont inégalement développés.

L'histoire de la pensée ou des doctrines pédagogiques, des idées en éducation et des conceptions générales de l'éducation se distingue de *l'histoire des faits et des institutions d'éducation*. René Hubert reconnaît cette distinction lorsqu'il écrit que: « *les doctrines ne sont pas nécessairement soudées aux faits puisqu'elles tendent toujours à les transformer* »¹⁴. En général, les doctrines sont en avance sur les faits et les institutions comme la pensée est en avance sur l'action. Cela se vérifie aujourd'hui puisque beaucoup de projets de société traduits en projets d'éducatifs attendent longtemps la création des institutions chargées de

¹⁴ Cité par Mialaret in *Les Sciences de l'Éducation*, PUF, Paris, 1976, p. 46.

les mettre en œuvre. Palmero (1958) a aussi marqué cette distinction en publiant *l'Histoire des Institutions et des Doctrines Pédagogiques par les textes*. L'histoire des doctrines pédagogiques, partie essentielle de l'histoire générale des idées et de l'humanité, permet de comprendre l'éducation réelle d'une époque. *L'histoire des méthodes et techniques d'éducation*, bien que peu développée, est une des branches de l'histoire de l'éducation. Elle permet de savoir comment a évolué le matériel pédagogique en fonction de l'évolution pédagogique, technique, sociale et philosophique. Il est évident que les progrès techniques ont un impact décisif sur la technique de l'éducation. On peut ainsi voir comment l'élève est passé de la plume, de l'encrier, du papier buvard au stylo à billes, de la radio ou télévision éducative à l'utilisation de l'informatique et de l'internet en pédagogie.

L'histoire des institutions pédagogiques permet de comprendre comment à chaque époque, la création ou la modification des institutions éducatives correspond à un besoin. Cette compréhension permet de dissoudre les institutions obsolètes et de maintenir et développer celles dont la fonction est encore pertinente. L'histoire des institutions d'éducation nous montre en fonction des objectifs poursuivis, des types et des degrés d'organisation sociales et politiques quelles formes de structures et de normes ont eu à gérer l'éducation à une époque. Les textes organisant les systèmes et établissements scolaires varient avec la place qui est accordée à chaque intervenant ou partenaire de l'action éducative. On passe dans le temps par exemple de l'école où le directeur est le seul maître à bord, à l'école propriété et œuvre de la communauté éducative et où le rôle actif de chacun est reconnu et défini. Pour l'enseignement secondaire court, le Cameroun a connu successivement le Cour de Sélection (C.S), l'École Normale des Instituteurs Adjoints (E.N.I.A.), le Cour Complémentaire (C.C), le Collège Moderne (C.M) le Collège d'Enseignement Général (C.E.G.), le Collège d'Enseignement Secondaire (C.E.S), et plus récemment, le Collège d'Enseignement Secondaire (C.E.S.B.). L'institution de différents conseils dans les établissements scolaires et universitaires traduit l'intention et même la volonté de faire participer aux décisions plutôt que de les faire subir. En dehors de

l'éducation, on peut constater les mutations importantes que subissent les institutions étatiques lorsque l'on passe en politique des dictatures aux régimes démocratiques.

L'intérêt pour l'histoire de l'éducation est marqué en particulier par la production dans le cadre du *Traité des Sciences Pédagogiques* du tome 2 sur *l'Histoire de la pédagogie* (Debesse et Mialaret, 1971) et de *d'Histoire mondiale de l'éducation* en quatre tomes (Mialaret et Vial, 1981). Le lecteur pourra trouver dans ces deux importants ouvrages, une abondante information sur les différents aspects du passé de l'éducation.

8.4. MÉTHODES DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

L'histoire de l'éducation qui appartient à la famille des Sciences de l'Éducation est soumise aux mêmes exigences méthodologiques que l'histoire générale. Elle doit observer le respect des textes, la critique des documents, la précision des références, la rigueur de l'analyse et le souci de l'objectivité. Elle se sert de la méthode scientifique, *c'est-à-dire qu'elle vérifie ce qui peut l'être, elle s'en tient à ce qu'elle constate être vrai*. Selon Cardinet et Schmuz¹⁵, la recherche du type historique « *vise à reconstituer la succession des événements et à appliquer leur déroulement en se fondant sur leur signification particulière dans le contexte où ils sont apparus* ». L'histoire de l'éducation peut être abordée selon la forme chronologique. Il y a tout d'abord l'Antiquité avec en bonne place la Période hellénistique et la Période romaine, ensuite le Moyen-âge, la Renaissance, les XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, la Révolution Française, l'Époque contemporaine. Ce découpage europocentrique est dicté par l'existence de la documentation écrite très ancienne et accessible.

L'histoire de l'éducation au Cameroun peut être étudiée selon les périodes de l'histoire nationale elle-même caractérisée par les mutations des institutions étatiques et l'évolution lente du contenu de l'éducation. Il y a d'abord la période pré-coloniale dominée par l'éducation traditionnelle. Il y a ensuite la colonisation allemande qui débute en 1884 et pendant laquelle, les écoles formelles créées par les

¹⁵ Cités par De Landsheere, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris, 1979, p. 232.

missionnaires se multiplièrent. Il y a aussi la période sous le mandat de la Société des Nations (S.D.N.) de 1918 à 1945 et la tutelle de l'Organisation des Nations Unies (O.N.U.) de 1945 à 1960 confiée à la France et à la Grande Bretagne et pendant laquelle, l'éducation avait pour but de diffuser la langue et la « civilisation » des colonisateurs et de former les auxiliaires de l'administration. Le régime fédéral de 1961 à 1972 est caractérisé par la cohabitation et les tentatives d'harmonisation des deux systèmes gérés par deux gouvernements fédérés et un gouvernement fédéral. Enfin, l'État unitaire depuis 1972 est marqué par l'extension et la diversification de l'enseignement. L'évolution du contenu de l'éducation et des valeurs qu'elle véhicule ne reflète pas toujours celle des institutions.

L'histoire de l'éducation au Cameroun permet de comprendre les grandes mutations survenues dans l'éducation et contribue à expliquer les contrastes et les contradictions actuelles. Ces contradictions sont en particulier, le poids de l'héritage colonial et la volonté d'adaptation, la coexistence pour ne pas dire la juxtaposition sans harmonie véritable et même contradictoire de deux systèmes d'enseignement, l'un français et l'autre anglo-saxon, et la volonté d'unification et même d'intégration nationale. Les contrastes se traduisent dans le discours politique par l'expression: *unité dans la diversité*. Il y a en quelque sorte unité de l'État et diversité des systèmes et des institutions éducatives. Cette histoire comprend aussi l'étude dans le temps des différentes formes d'éducation traditionnelle et informelle qui survivent à l'éducation moderne. L'accent est mis ici sur la scolarisation.

8.5. L'ÉDUCATION PRÉ-COLONIALE AU CAMEROUN

L'histoire de l'éducation, lorsqu'elle s'efforce de mettre en valeur les différents types de savoirs véhiculés d'une génération à l'autre en suivant le modèle propre à chaque société qu'elle étudie, elle passe au domaine de *l'anthropologie de l'éducation*. L'éducation traditionnelle qui a survécu par endroit à l'éducation occidentale et l'éducation moderne au Cameroun sont largement résumées dans un important ouvrage collectif, *La quête du savoir, essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*

réalisé sous la direction de l'anthropologue canadien Renaud Santerre (1982).

L'éducation est de tous les temps et de tous les milieux. Bien avant la pénétration occidentale et même après elle, les processus éducatifs ont toujours existé. Leur étude consiste à rechercher et à décrire les modalités par lesquelles une société donnée prend en charge le jeune pour le préparer à son insertion et à son adaptation au milieu naturel et social où il est appelé à vivre. L'éducation dans cette perspective est définie avec pertinence par Mercier-Trembay (1982) en ces termes :

L'éducation cherche à socialiser, c'est-à-dire à faire acquérir les valeurs du groupe, à suggérer les manières de réagir, de sentir et d'être aptes à favoriser l'harmonie sociale, aussi bien qu'à transmettre une sagesse et des connaissances. Cette éducation joue à la fois au niveau technique, par l'apprentissage des façons de vivre et de survivre dans une société grâce à des compétences linguistiques (maîtrise de la langue), sociales (connaissance des rapports sociaux et des comportements compétents), économiques (modes de production et d'échanges) et intellectuelles (accession aux modes de connaissance), et au niveau ontologique, dans la réalisation progressive de l'être et la formation de la personnalité sociale.

L'éducation traditionnelle fondée sur les sources coloniales, les traditions orales et l'observation est abordée sous le vocable « savoir traditionnel » à travers plusieurs articles réalisés sur le Cameroun par une trentaine d'auteurs européens, américains et africains. Collard (1982) s'est intéressé à l'éducation traditionnelle chez les enfants Guidar, Pontie (1928) au lien entre l'organisation sociale et l'éducation chez les Guiziga, Mbala Owono (1982) à l'éducation Beti, Genest (1982) au savoir traditionnel chez les forgerons Mafa, Vouter Van Beek (1982) aux savoirs des populations Kapsiki, Burnham (1982) et Noss (1982) à l'éducation Gbaya, Malart Guimera (1982) au savoir et pouvoir des médecins Evuzok, Varnier (1982) à l'éducation traditionnelle et au dynamisme Bamiléké, Njami Nwandi (1982) à l'éducation traditionnelle chez les Basaa. Noye

(1982) s'est penché sur la pédagogie traditionnelle d'une langue africaine, le *fufulde*. Santerre (1982) a étudié sous plusieurs facettes selon le modèle emprunté à Durkheim, l'école coranique au Nord Cameroun examinant sa pédagogie, ses célèbres maîtres et les conflits qu'elle entretient avec le système moderne d'enseignement. Sans être exhaustives ces études rendent compte d'une grande diversité des formes d'éducation traditionnelle en vigueur avant et même après la période coloniale malgré le pouvoir inhibiteur de l'école occidentale moderne.

Les premières écoles occidentales (Bimbia, Douala, Victoria..) ont été justement créées sur la côte par les missionnaires protestants baptistes anglais dès 1844, bien avant l'arrivée des colons allemands en 1884. Elles marquaient le commencement d'une nouvelle forme d'éducation désormais formelle et essentiellement fondée sur les valeurs étrangères.

8.6. L'ÉDUCATION SOUS LE PROTECTORAT ALLEMAND

En 1884, par un traité signé avec la maison Woermann, les chefs Douala abandonnent leurs droits de souveraineté, de législation et d'administration sur ce qui tient lieu du Cameroun à cette fin du XIX^{ème} siècle. L'explorateur allemand Nachtigal prend possession du territoire qui devient un protectorat allemand.

Les colonisateurs allemands, plus préoccupés par les tâches militaires et administratives n'ont pas eu de véritable politique scolaire ; si l'on peut considérer qu'ils en avaient une, celle-ci consisterait à reléguer l'œuvre scolaire aux missionnaires et, plus tard à l'appuyer. En 1888, deux premières écoles officielles furent ouvertes l'une à Déido (Douala), tenue par le premier instituteur allemand Christaller et l'autre à Victoria, actuelle ville de Limbe ; mais ces deux écoles enregistraient moins de 2% de la population scolarisée. Il faudra attendre 1910 pour qu'un arrêté affirme que «*Le gouverneur exerce une surveillance sur toutes les écoles du protectorat* » et qu'une subvention en fonction des résultats à l'examen de fin d'études soit accordée aux écoles qui adoptent le programme officiel d'enseignement. Les besoins en personnel indigène formé à la langue impériale étaient devenus croissants. A la fin du protectorat allemand vers 1913, le nombre d'écoles

officielles était porté à 7, s'ouvrant en plus à Yaoundé et Garoua à l'intérieur du pays; mais les missions religieuses regroupaient 43 491 élèves contre 833 dans le public.

Cette scolarisation durant le protectorat est donc essentiellement l'œuvre des missionnaires du secteur privé. Les missions de Bâles, suisse allemande, presbytérienne américaine et catholique allemande des pères Pallotins ont développé l'enseignement dans un but d'évangélisation. La première s'est étendue de Douala vers Victoriat, Buéa, Edéa et le long du Mungo et de la Sanaga. La deuxième se dirigea de la côte vers le sud à Efulan, Elat, Lolordof et Batanga. La troisième a évolué vers Mariemberg, Kribi, Edéa, Yaoundé et Dschang. Si dans les écoles officielles, l'allemand est la langue d'enseignement, dans les écoles missionnaires, ce sont les langues nationales qui sont dominantes. Pour ces missionnaires, « *le but essentiel de l'école est d'apprendre à écrire, lire et calculer aux élèves dans leurs propre langue* » (Santerre, 1982). Pour évangéliser, les missionnaires apprennent à lire la bible qu'ils ont très tôt traduite en diverses langues locales.

Les matières au programme sont en plus de l'allemand, la lecture, l'écriture, la grammaire, l'orthographe, le calcul, la géométrie, le chant, la culture physique, la leçon de choses, la géographie et l'histoire qui comprend en plus de l'Afrique, « les vieux Germains » comme on étudiera plus tard « nos ancêtres les Gaulois » sous le Cameroun français.

Le cycle primaire est passé de trois ans en 1897 à cinq ans en 1904 avec plus tard une sixième année de perfectionnement. Dans les écoles privées missionnaires, l'école est divisée en deux cycles de trois ans chacun souvent d'une mission à l'autre. L'année scolaire dure douze mois avec congé à Noël et à Pâques sans grandes vacances. La fréquentation scolaire est irrégulière en particulier dans le Nord, mais plus régulière dans le Sud du Cameroun, particulièrement en pays Bulu où la mission presbytérienne rapporte que « *la jeunesse est très portée vers l'école* ». Cette tendance se vérifie encore puisque ce contraste Nord-Sud en matière scolaire constaté sous la période allemande s'observe encore aujourd'hui. L'enseignement agricole et technique était offert à Douala, Buéa, Yaoundé et Victoria pour former les cadres techniques dans le même esprit que l'envoi en Allemagne des Camerounais. Le niveau des

examens n'était pas très élevé et le taux de réussite très élevé, mais tous les diplômés trouvaient un emploi comme catéchistes ou moniteurs dans les missions et dans l'administration coloniale.

L'école n'a pas été une grande préoccupation pour les colonisateurs allemands qui se sont contentés de créer quelques écoles officielles et de subventionner les missions pour diffuser l'instruction et l'allemand. L'enseignement au Cameroun sous la domination allemande était surtout donné en langues camerounaises. Le refus de la politique d'assimilation et l'omniprésence des missions religieuses soucieuses d'évangéliser en profondeur en se servant la langue du proxénète y ont largement contribué.

8.7. L'ÉDUCATION SOUS LE MANDAT ET LA TUTELLE DE LA FRANCE

A la fin de la première guerre mondiale, le Cameroun est placé sous le mandat de la Société des Nations et sa gestion confiée à la France et à l'Angleterre sous le contrôle de l'autorité internationale. Après la deuxième guerre mondiale, le Cameroun passe du statut de mandat de la S.D.N. à celui de la tutelle de l'O.N.U.

La Charte des Nations Unies demandait à la puissance administrante :

de favoriser le progrès politique, économique, et social des populations des territoires sous tutelle ainsi que le développement de leur instruction, de favoriser également leur évolution progressive vers leur capacité à s'administrer eux-mêmes ou l'indépendance.

L'accord de tutelle sur le Cameroun spécifiait quel type d'enseignement devrait être offert aux populations pour leur permettre d'accéder à cette capacité :

l'autorité chargée de l'administration continuera à développer l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement technique au bénéfice des enfants et des adultes. Elle donnera dans toute la mesure compatible avec l'intérêt de la population la possibilité aux étudiants qualifiés de suivre l'enseignement supérieur général ou professionnel.

La politique de la scolarisation française a consisté à introduire au Cameroun le système d'éducation développé en France pour les colonies d'Afrique occidentale et centrale. L'enseignement était donné en langue étrangère, le français ; c'est pourquoi une section d'initiation au langage fût ajoutée au début du programme métropolitain de cinq ans pour les écoles primaires. L'enseignement avait pour objectif de répandre la langue et la civilisation françaises en formant les meilleurs comme auxiliaires de l'administration et du commerce. La France a dû ajuster légèrement sa politique pour rencontrer les exigences du mandat. La Société des Nations avait autorisé les missions à ouvrir les écoles ; la France a fait remplacer les missionnaires allemands par les français. Elle a employé peu d'instituteurs français, mais beaucoup de moniteurs africains bien qu'ils n'aient que le niveau du Certificat de fin d'études primaires élémentaires (C.E.P.E.).

En plus des écoles créées par les missions, des écoles publiques rurales et régionales furent également créées dans le Territoire de sorte qu'à la veille de la deuxième guerre mondiale en 1939, la scolarisation était développée. En plus de ces écoles rurales et régionales furent créées une école primaire supérieure et une pour l'agriculture à Yaoundé, une école professionnelle et une des chemins de fer à Douala, une école pour la formation des aides de la santé à Ayos et deux centres d'apprentissage à Ebolowa et Garoua. L'enseignement secondaire n'existe pas formellement. La mission protestante entretient deux écoles normales à Foulassi et à Ndoungué ainsi qu'un centre professionnel à Elat et des centres de formation des pasteurs. La mission catholique offre un enseignement secondaire dans le cadre des séminaires d'Akono et de Yaoundé.

Après la deuxième guerre mondiale, la Conférence de Brazzaville de 1944 a préconisé l'éducation de masse qui se réaliserait par l'ouverture dans les villages des classes d'au moins 50 élèves garçons et filles d'âge scolaire et par la formation des enseignants dans les universités le plus rapidement possible. Il fallait sélectionner l'élite pour occuper les postes en nombre croissant dans le commerce et l'administration. Avec un programme français légèrement adapté, l'enseignement devait se donner en langue française ; l'utilisation d'une langue locale était totalement interdite.

La politique de l'administration appliquée par la France dans les colonies d'Afrique fut appliquée aussi au Cameroun et au Togo qui n'étaient pas des colonies, mais des protectorats. Cela n'avait pas que des inconvénients puisque les diplômes étaient automatiquement reconnus en France pour l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi sur la même base que les citoyens français.

Le plan de la Quatrième République pour la modernisation des territoires d'outre-mer prévoyait l'adaptation de l'enseignement aux activités économiques de chaque territoire et y affectait environ 37% du budget pour l'enseignement primaire, 28% pour le technique, 23% pour le secondaire et 12% pour l'enseignement supérieur. Ce plan prévoyait un taux de scolarisation primaire de 80% en cinq ans. L'accent fut mis sur l'expansion de l'enseignement secondaire et technique pour former le personnel enseignant en vue d'une scolarisation primaire universelle en dix ans. Ce plan ne fut pas réalisé.

L'enseignement privé laïc était soutenu aussi par les élus du territoire pour maximiser les opportunités d'éducation. Les subventions furent accordées à ceux qui satisfaisaient les exigences gouvernementales. En 1960-61, Gardinier (1982) rapporte que l'enseignement primaire rassemblait 131 024 élèves dans le public, 173 625 dans le catholique, 62 702 dans le protestant et 4 012 dans le laïc sur un total de 371 402. On peut ainsi constater que, à cette période, les seules missions catholiques (48,8 %) scolarisent plus que l'État (35,3 %) et l'ensemble du secteur privé 65% des élèves.

8.7. L'ÉDUCATION SOUS LE MANDAT ET LA TUTELLE BRITANNIQUES

Pendant que la France administrait avec la présence d'un gouverneur la partie orientale du Cameroun, la partie occidentale confiée à l'Angleterre était administrée comme partie intégrante du Nigeria. Cette intégration après des élections contestées devant les Nations Unies a lassé des traces indélébiles sur l'évolution future du Cameroun.

L'objectif de l'école pour l'administration est de former les auxiliaires de l'exploitation coloniale, commis de l'administration, des maisons de commerce, des plantations industrielles, les éléments des forces de l'ordre. Les besoins

étant limités, le nombre de personnes admises dans les écoles était faible. Cette limitation des besoins était due à l'utilisation des personnes formées au Nigeria dont plusieurs citoyens travaillaient au Cameroun. Une bonne proportion de la colonie nigériane actuelle date de cette période. L'enseignement était essentiellement l'affaire des missions religieuses, des autorités indigènes ou locales et même des sociétés agro-industrielles comme la *Cameroon Development Corporation* (C.D.C.), organismes agréés appelés agences volontaires et auxquels l'administration a délégué la gestion non seulement de l'éducation, mais aussi de certaines fonctions régaliennes.

Pour les missions qui scolarisaient les trois quarts des élèves en 1937, l'école est un instrument pour la conquête religieuse. Elle forme les catéchistes, les instituteurs, les pasteurs, les commerçants, les employés de bureau, les chrétiens et les futurs leaders du pays.

Pour les autorités indigènes ou *native authorities*, l'école avait pour but de desservir l'ethnie, la tribu ou le village. Ne voulant pas assimiler les populations, les Anglais n'ont pas imposé leur langue et, de façon générale, les populations ont conservé leurs traditions culturelles plus que leurs compatriotes de la partie francophone. Courade Christiane et Georges (1982) peuvent soutenir que « *le choix des britanniques en même temps que leur piètre effort de scolarisation ont joué dans le sens d'une meilleure conservation des traditions* ». Une toute petite élite du pays s'est imprégnée du style de vie britannique. En 1952, seulement 25% des enfants d'âge scolaire fréquentaient une école dont beaucoup étaient vernaculaires. Les langues utilisées par les colonisateurs et surtout les missionnaires étaient celles des groupes ethniques qui les ont favorablement accueillis c'est-à-dire le Douala et le Bali. L'utilisation des langues vernaculaires dans l'enseignement fut supprimée par le premier gouvernement.

La réintroduction timide et expérimentale de ces langues nationales dans l'enseignement avec l'appui de la Société Internationale de Linguistique (SIL) et leur recommandation par les États Généraux de l'Éducation (MINEDUC, 1995) ne manqueront pas de poser des problèmes dont il faut envisager déjà les solutions. Il s'agit de leur grand nombre puisqu'elles sont plus de deux cents

malgré les regroupements proposés par les linguistes; il faudrait concevoir et produire le matériel didactique pour une multitude de langues dont le nombre de locuteurs peut parfois être très réduit. Il s'agit en outre de l'acceptation par chaque groupe ethnolinguistique d'une soumission à l'apprentissage de celle des autres, notamment dans les établissements scolaires des localités pluri-ethniques. Le consensus autour d'une langue ou d'un groupe de langues à enseigner est accentué aujourd'hui par les tensions et les discriminations d'ordre ethnique qui sont non seulement tolérées, mais institutionnalisées par la législation. La langue véhiculaire la plus acceptée ici et même dans tout le grand Sud-Ouest est le *pidgin english*, un mélange d'anglais et d'expressions locales tandis que le *fulfulde* est répandu dans le grand Nord.

Le système d'éducation d'inspiration britannique est libéral, décentralisé pragmatique et fait largement confiance aux enseignants à qui revient l'initiative pédagogique. Il se distingue du système d'inspiration française par la structure, le contenu des programmes et le style de la relation pédagogique. Il a connu quelques innovations mais il est resté dans l'ensemble conservateur.

L'enseignement primaire était donné jusque en 1950 dans les écoles vernaculaires avec deux classes enfantines et anglaises avec quatre classes élémentaires et deux classes élémentaires supérieures où les élèves pensionnaires ont des instituteurs européens. Les écoles en langues vernaculaires et élémentaires ont par la suite fusionné pour former les *Junior Primary Schools* (J.P.S.) et les écoles élémentaires supérieures sont devenues les *Senior Primary Schools* (S.P.S.) où l'on passait le *First School Living Certificate* (F.S.L.C.). Pour former les maîtres, les *Teachers Training Centers* (T.T.C.) furent créés. Ces écoles sont devenues les *Teachers Training Colleges* (T.T.C.). Les instituteurs sont rigoureusement formés suivant plusieurs laborieuses alternances entre la théorie à l'école et la pratique pendant quelques années sur le terrain. La valeur de ce mode de formation récurrente justifie que la plupart des cadres administratifs et politiques de cette région soient d'anciens enseignants dont certains se sont réorientés vers les professions différentes. L'idée qu'il y a un âge pour apprendre et un autre pour travailler est contraire aux

valeurs et pratiques en vigueur dans cette partie du pays depuis l'expérience anglaise. La moyenne d'âge plus élevée des étudiants d'expression ou de langue anglaise dans les universités est un indice qui traduit cette tradition d'éducation en alternance et non seulement le retard scolaire.

L'administration intégrée à celle du Nigeria a freiné le développement de l'enseignement secondaire. Les premiers établissements secondaires ont été ouverts à Sassé en 1938 et à Bali en 1949 avec un cycle d'études de cinq à six ans. Le collège technique d'Ombe est ouvert en 1952. L'enseignement supérieur est inexistant. Ceux qui pouvaient avoir une bourse du *British Council* ou de la C.D.C. pouvaient aller étudier en Angleterre ou en Afrique occidentale. La gestion de ce système est décentralisée, l'administration donnant l'orientation générale et en assumant un coût très faible. Ici, les parents supportent plus facilement les coûts de l'éducation de leurs enfants que leurs compatriotes francophones.

Après l'indépendance et la réunification, l'enseignement primaire est confié aux Secrétariats d'État des gouvernements fédérés, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur naissant confiés à un ministère fédéral chargé de l'éducation. La scolarisation s'est considérablement développée sur le plan quantitatif. L'État unitaire est proclamé en 1972 et un seul ministère se charge dès lors de l'ensemble des activités d'éducation. Les tentatives d'harmonisation des deux systèmes anglophone et francophone ainsi que de réforme de l'éducation en vue de l'amélioration de sa qualité et de son adaptation aux réalités du pays ont marqué cette période qui se poursuit avec l'expansion des effectifs à tous les niveaux. La crise économique et socio-politique des années 90 viendra provoquer un nouveau phénomène qui est celui de la déscolarisation. En 1993, l'Université de Yaoundé éclate en six universités d'État dont deux bilingues, deux de tradition française et une de tradition anglo-saxonne.

CHAPITRE IX

L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

9. 1. NAISSANCE, DÉFINITION ET OBJET

9.1.1. Naissance de l'administration de l'éducation.

L'administration de l'éducation est une discipline doublement jeune. La science administrative dont elle est l'application au domaine de l'éducation n'a véritablement pris corps qu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale avec la prise de conscience de l'importance de la qualité de gestion dans la vie moderne. Si elle est aussi vieille que l'institution scolaire du fait qu'elle est immanente à l'organisation, l'intérêt pour elle en tant que fonction spécifique et surtout champ de connaissances scientifiques et d'études a émergé sous l'effet de deux facteurs favorables. Il y a eu d'abord l'expansion, la taille et la complexité des organisations éducatives; il y a eu ensuite la création dans les universités, particulièrement nord-américaines, des départements, des unités d'enseignement et de recherche en administration de l'éducation en vue de profiter des grands progrès réalisés en matière de gestion dans les autres entreprises humaines. Les profits ont servi à mettre au point de nouvelles techniques et instruments propres à améliorer la gestion des institutions éducatives. Autrefois, l'éducation était l'affaire de quelques privilégiés qui pouvaient se permettre d'avoir un maître ou un précepteur pour leur enfant. L'école institutionnalisée était de petite taille et le maître en était en même temps le directeur. Les ministères

d'éducation géraient peu d'établissements, d'enseignants, d'élèves et de programmes. Aujourd'hui, ces données ont explosé. Pour gérer avec efficacité ces gros effectifs et cette complexité, la création d'une fonction spécifique d'administrateur de l'éducation s'est avérée incontournable. C'est aux États-Unis que l'administration de l'éducation a pris naissance comme activité structurée, comme domaine de réflexion théorique, de recherche et de formation dans les universités.

9.1.2. Définition de l'administration de l'éducation

L'administration de l'éducation ainsi constituée n'est pas seulement une activité; elle est une discipline qui peut être définie comme une science dont l'objet est l'étude de l'organisation et du fonctionnement des systèmes et institutions d'éducation en vue d'en dégager les règles et les lois pouvant guider les choix rationnels des dirigeants.

Cette définition comme plusieurs autres suscite des controverses; ce d'autant plus que les spécialistes en la matière sont loin de s'entendre sur son statut scientifique et sur son autonomie. S'agit-il d'une technique, d'un art, d'une discipline utilisant les apports des sciences sociales ou d'une science spécifique? En effet, la science est un ensemble de connaissances et de recherches ayant un degré suffisant d'unité, de généralité c'est-à-dire de conceptualisation théorique et susceptibles d'amener les hommes qui s'y consacrent, à des conclusions concordantes, conclusions qui ne résultent ni des conventions arbitraires, ni des goûts ou des intérêts individuels, mais des relations objectives que l'on découvre graduellement et qui sont confirmées par des méthodes de vérification bien définies. Si je conclus à la suite d'une étude que les personnes frustrées sont agressives, il faut qu'un autre chercheur, dans les mêmes conditions arrive à des conclusions similaires; dans le cas contraire, il est peu probable que ces conclusions soient scientifiques. L'homme de science n'admet pas comme vrai ce qui n'est pas reconnu faux; il est un « douteur » qui met en quarantaine tout ce qui n'est pas démontré vrai. Il ne se préoccupe pas des choix, des jugements de valeur qui échappent à la démarche du savant mais des faits soumis à la critique car, comme le soutient Chevalier (1980), « *la connaissance scientifique ne consiste pas à décrire le visible, mais à faire*

surgir l'invisible ». Mais comme toute discipline scientifique, son identification passe d'abord par la précision de son objet et de sa méthode.

9.1.3. Objet de l'administration scolaire

L'entente des spécialistes sur l'objet et la désignation même de la discipline *administration* n'est pas atteinte. Les discours éclatés de cette science sociale en gestation utilisent plusieurs dénominations pour désigner l'objet des mêmes travaux réalisés très souvent dans des optiques différentes. On rencontre ainsi les expressions telles que le *droit administratif* lié au droit public et subordonné au politique; le *management* qui annonce la science du management fondée sur la gestion rationnelle des moyens matériels et humains; la *sociologie des organisations* dont s'inspire la science politique dans l'étude de l'exercice du pouvoir et se fonde sur le fonctionnement des organisations; la *théorie de l'administration* entendue comme la conceptualisation du processus dans une optique à la fois pluridisciplinaire et synthétique; *l'administration publique* par opposition à l'administration des affaires ou *business administration* ou *business management*; les *sciences administratives* et la *science administrative*.

Malgré ces divergences de conception, l'administration de l'éducation est une discipline nouvelle dont l'objet s'est progressivement précisé. Son statut de science sociale de l'éducation en gestation se confirmera à la dimension de la science administrative dont elle utilise encore les méthodes.

Il convient de distinguer l'étude scientifique et théorique de la pratique de l'administration de l'éducation. La première en étudie l'organisation et le fonctionnement, expérimente et observe les situations, recherche le pourquoi des phénomènes observés sans se référer aux préoccupations politiques, morales ou juridiques. Dans leur ouvrage *Administration scolaire, théorie et pratique*, Barnabé et Girard (1987) montrent comment en administration scolaire comme dans les autres disciplines scientifique, la pratique a précédé l'élaboration de la théorie. Il s'agit d'abord comme le disait Lucien Mehl,¹⁶ d'une question de fait. Elle veut répondre à des questions susceptibles d'apporter des

¹⁶ Cité par Gournay, Bernard, *Administration publique*, P.U.F., Paris, 1967.

connaissances nouvelles à la gestion efficace de l'éducation. Comment sont analysés les besoins en éducation? Comment sont définis les objectifs? Comment et par qui sont allouées les différentes ressources? Comment et par qui sont-elles organisées, gérées et contrôlées? Quelles combinaisons de ces multiples facteurs entraînent quels résultats d'éducation? Plusieurs théories de gestion ou managériales sous-tendent les réponses à ces questions. C'est de la recherche scientifique pure et neutre.

« Pour être reconnue comme science, l'administration scolaire doit être objective, fidèle, avoir des définitions opérationnelles et être cohérente. Par ailleurs, comme ses assises se fondent sur les sciences sociales, les sciences du comportement et la science des organisations, elle aura par conséquent recours aux méthodes qualitatives ou quantitatives, de même qu'à l'observation, au raisonnement, à l'analyse et à la description des comportements » (Barnabé et Girard, 1987).

La pratique de l'administration scolaire se sert des résultats de ces recherches qui s'appuient elles-mêmes sur l'observation de la pratique: régularités constatées, corrélations établies, comportements efficaces des acteurs de l'administration isolés, principes et lois vérifiées et établies entre les phénomènes éducatifs, procédures éprouvées par l'expérimentation pour éclairer ou guider les choix des décisions. L'administration part d'abord de l'observation de pratique à la théorie pour revenir ensuite à la pratique. L'action administrative depuis la plus petite unité scolaire jusqu'à l'ensemble du système se traduit par l'opérationnalisation des divers concepts regroupés en quatre composantes et dont quelques uns peuvent être cités.

Les *concepts structurels* décrivent les formes d'organisation en jeu; il s'agit de l'organisation, de la structure, de la centralisation, de la décentralisation, de la déconcentration, de l'organigramme, de la bureaucratie, de la hiérarchie, de spécialisation, de la professionnalisation etc.

Les *concepts fonctionnels* décrivent le processus administratif et disent en fait ce que font les agents de l'administration. Il s'agit de la planification, de l'administration, du management, de la gestion, de la coordination; de la décision, du commandement, du contrôle, de la direction, de l'information, de la supervision, de

l'évaluation, du recrutement, de la rémunération, de la promotion, de l'inspection, de la délégation etc.

Les *concepts psychosociologiques* décrivent les états psychologiques et les comportements de groupe des agents administratifs. Il s'agit du leadership, de la démocratie, de l'autorité, de l'autoritarisme, de la communication, du dialogue, de la motivation, de la satisfaction, du besoin, de l'efficacité, du rendement, de la participation, de l'innovation, du changement etc.

Les *concepts technologiques* décrivent les méthodes, techniques et technologies utilisées en administration. Il s'agit du *Program Planing and Budgeting System* (P.P.B.S) ou rationalisation des choix budgétaires, du *Program Evaluation and Review Technic* du (P.E.R.T.), de la technique Delphi, de la matrice décisionnelle, de l'analyse opérationnelle, des files d'attente, de l'informatique, de la bureautique, de la robotique, de la technologie, de la télécommunication, du télé-enseignement, de la télévision, de l'internet, de la télématicque etc.

9.2. NÉCESSITÉ DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

La réalisation de l'éducation exige un grand nombre de fonctions que l'enseignant assumait seul jusqu'à un moment où les institutions éducatives sont devenues grandes, complexes et coûteuses avec *l'obligation des résultats* pour ceux qui les financent.

Philip Coombs (1968) disait :

Tout système de production, quelles que soient ses fins et les techniques qu'il utilise ne peut fonctionner sans être géré, c'est-à-dire dirigé, contrôlé et coordonné, sans cesse évalué et remis au point. Et les systèmes d'éducation se heurtent à des problèmes de gestion extrêmement difficiles, notamment parce qu'ils sont des vastes ensembles divisés en une multitude d'unités dispersées.

Il soutenait en outre que « *la révolution qui s'impose dans le domaine de l'enseignement doit porter d'abord sur son administration* ». Le système d'éducation est un système de production. Il reçoit à l'entrée les apprenants, élèves et étudiants, les ressources humaines, matérielles et financières, et produit à la sortie des finissants, des diplômés destinés à la vie active dans la société.

Cette révolution ou innovation profonde doit se fonder sur les études et recherches pouvant déboucher sur des nouvelles procédures managériales de l'éducation. Elle doit ensuite, après la découverte des méthodes modernes de gestion, créer des conditions pour une formation délibérée des personnes chargées d'administrer l'éducation. En effet, l'administration qui s'impose en éducation ne vaudra que par la qualité des personnes chargées de l'assurer. Musaazi (1985) soutient que « *administrateurs et enseignants ont besoin d'étudier les concepts fondamentaux des organisations s'ils veulent comprendre et atteindre les objectifs de l'organisation* ». L'école, le collège, l'université sont des organisations formelles qui ont besoin d'être gérées pour atteindre les objectifs qui leurs sont assignés. Une organisation formelle est définie selon Bernard (1960) comme « *un système d'activités ou de forces de deux ou plusieurs personnes délibérément coordonnées* »

9.3. ORIGINE'ET FORMATION DES ADMINISTRATEURS

Les participants à la Conférence Internationale sur la Crise Mondiale de l'éducation (Coombs, 1968) avait conclu que l'amélioration de la gestion de l'éducation à tous les niveaux est une condition préalable à toute innovation. Malgré cette recommandation, les administrateurs de l'éducation recrutés de préférence parmi les enseignants, ne sont pas partout et toujours formés à ces nouvelles tâches.

D'où viennent les administrateurs scolaire et universitaires? Où et comment sont-ils formés? La formation actuelle des enseignants ne les prépare pas à assumer toutes les fonctions administratives qu'exige l'éducation. Pourtant cette formation apparaît incontournable depuis les années où, particulièrement en Amérique du Nord, l'entrée remarquée pour ne pas dire l'intrusion par nécessité des spécialistes du management dans le domaine de l'éducation a suscité de la part des enseignants, la réclamation de « *l'enseignement aux enseignants* » (Coombs, 1968); ce qui est généralement le cas aujourd'hui. Le programme de formation des administrateurs scolaires créé il y a quelques années à l'École Nationale d'Administration et de Magistrature du Cameroun (E.N.A.M.) n'a pas résisté à cette critique et a été depuis longtemps fermé. Toutefois, s'il est admis que l'enseignement doit être géré par les enseignants pour les

raisons diverses qui seront explicitées plus loin, ceux-ci doivent en outre être formés à cette tâche et, par ailleurs, l'administration de l'éducation ne saurait se passer des autres spécialistes venant de l'extérieur et qui lui font actuellement cruellement défaut. En effet, l'enseignant, même formé à cet effet ne pourrait pas accomplir seul les multiples fonctions qu'exige aujourd'hui l'administration scolaire et universitaire.

Sur le plan général, l'éducation est gérée par ou avec la participation des services centraux et extérieurs des ministères comme ceux de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la jeunesse et des sports, les organisations de l'enseignement privée, les hommes politiques, les hauts fonctionnaires, les recteurs des universités, les doyens des facultés, les chefs d'établissements de toutes sortes, les enseignants, les parents, les élèves, les conseillers, et mêmes les critiques et penseurs du domaine, de façon directe ou indirecte.

Sur les plans du système d'éducation et de l'institution éducative elle-même, plusieurs questions se posent. Le bon enseignant, le meilleur des éducateurs devenu administrateur scolaire, fonction sur laquelle il est désormais jugé dès lors qu'il y est appelé, a-t-il les outils conceptuels, techniques et informationnels lui permettant de prendre les décisions qui s'imposent face aux tâches de gestion qui l'attendent? Il s'agit de rechercher, d'employer et de gérer de façon optimale les programmes, les ressources humaines, matérielles, techniques et financières, de savoir ce qui se passe à l'intérieur du système (analyse du système), d'apprécier les résultats pour lui-même et pour l'environnement (évaluation critique du système), de choisir les options pertinentes et de tracer les cheminements à suivre pour y arriver avec efficacité (planification des innovations et du changement). La réponse à la question posée ne souffre d'aucun doute parce que l'aptitude à administrer exige des capacités et des habiletés qui ne sont pas nécessairement les mêmes que celles qui sont exigibles pour éduquer en général ou, en particulier enseigner efficacement. La préparation aux deux activités exige la maîtrise des concepts et des instruments différents.

Les administrateurs formés à partir des enseignants ne suffiront pas. Les organes administratifs de l'éducation font-

ils appel à toutes les ressources disponibles à l'intérieur comme à l'extérieur ? Les recrutements et les promotions des administrateurs scolaires correspondent-ils aux besoins ? Y a-t-il des organes adéquats pour détecter les dysfonctionnements, les anomalies, proposer des solutions de rechange qui s'imposent au système et les faire adopter à l'instar du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale ou du Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique, instances consultatives très pertinentes, mais souvent mises en veilleuse et non consultées depuis des années ? Les deux instances sont actuellement en cours de réhabilitation avec l'institution des secrétariats permanents. Les États Généraux de l'Éducation tenus en 1995 ont émis des recommandations qui attendent toujours d'être exploitées en vue de nouvelles politiques éducatives. Un Comité de pilotage œuvre à l'élaboration de la stratégie sectorielle de l'éducation en vue de l'admission du Cameroun au programme d'allègement de la dette dans le cadre de l'Initiative des Pays Pauvres Très Endettés (P.P.T.E.). Il se penche sur certaines des ces recommandations. Y a-t-il des comités de suivi chargés justement de veiller à leur application en proposant à ceux qui prennent les décisions les actions concrètes ?

On peut dire que les systèmes en place sont conçus pour gérer le conservatisme catalyseur des crises, réguler et contrôler, en somme jouer les sapeurs pompiers alors qu'ils devraient être dynamiques et innovateurs. Les hommes pour les gérer ont été mal choisis et dans la plupart des cas, ils sont préparés à des tâches qui ne sont pas celles de l'administrateur. D'où les crises justifiant l'entrée en scène des spécialistes des autres secteurs pas toujours bien accueillis et même acceptés par les enseignants.

L'idée longtemps reçue est qu'il faut choisir les administrateurs de l'éducation parmi les enseignants pour la raison qu'il faut avoir été enseignant pour bien administrer les structures éducatives (Coombs, 1968 ; Minot 1968). L'enseignement est l'affaire des enseignants parce c'est leur domaine, une chasse gardée en quelque sorte. Dans cette logique, les non enseignants sont des intrus dans les structures éducatives. On présume que l'enseignant connaît le milieu dans lequel il travaille, les besoins, les problèmes, les élèves, ses collègues et les parents mieux que quiconque

pour les administrer. L'administration scolaire se réduit ainsi selon cette opinion, à une des fonctions de l'enseignant. Rien n'est moins vrai; d'abord parce que les deux fonctions ainsi que la préparation à leur exercice sont différentes.

Pour devenir un bon enseignant, il faut connaître ce que l'on veut enseigner, celui que l'on veut enseigner et comment enseigner c'est-à-dire planifier, diriger et évaluer son enseignement. Pour devenir un bon administrateur scolaire, il faut savoir planifier, diriger, coordonner, contrôler, communiquer, évaluer et innover et avoir les instruments nécessaires pour assurer ces fonctions. Or, ces connaissances ne sont ni innées, ni ne relèvent non plus du simple bon sens ; elles ne font pas non plus toujours partie intégrante de la formation des enseignants. Où est-ce que celui qui veut devenir administrateur scolaire peut-il les acquérir, sinon par une formation ou un apprentissage approprié ? Le plus brillant professeur de physique peut être un piètre proviseur de lycée parce que les exigences des deux fonctions sont tout à fait différentes.

Jacques Delors (1996) dans le récent rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle recommandait :

Il faut veiller à ce que la direction des établissements scolaires soit confiée à des professionnels qualifiés ayant reçu une formation spécifique, notamment en matière de gestion.

Comment peut-on devenir un professionnel qualifié sinon par une formation professionnelle systématique appropriée ? La formation en administration scolaire apparaît comme une nécessité si l'on veut se préoccuper de la qualité de l'éducation offerte. Elle a un impact direct sur le comportement administratif des responsables et sur le fonctionnement des services éducatifs. Pour encourager la participation au processus de prise de décision, la Commission estime que,

Il convient de mettre en place dans chaque établissement des procédures qui précisent le rôle des différents acteurs en favorisant la coopération entre les enseignants, les chefs d'établissement et les parents ainsi que le dialogue avec l'ensemble de la communauté locale (Delors, Ibid).

La réforme en cours de la gestion des établissements scolaires publics en accordant une place importante à la communauté éducative s'inscrit dans cette perspective. En outre, cette commission pense que « *La pratique de la négociation et de la concertation constitue en soi un facteur d'apprentissage de la démocratie dans la gestion des établissements et dans la vie scolaire* » (Delors, *Ibid*). La nécessité d'une formation initiale et continue d'un corps des administrateurs scolaires dans des institutions supérieures appropriées était une des recommandations de la Conférence internationale sur la crise mondiale de l'éducation (Coombs, 1968) qui suggérait que :

Pour former son corps d'administrateurs de l'enseignement, chaque pays doit avoir une école supérieure spécialisée, capable à la fois de préparer à cette profession et d'assurer le perfectionnement de ceux qui l'exercent déjà.

L'absence de ces exigences en matière de structures de formation peut expliquer en bonne partie les difficultés que connaissent les systèmes scolaires et universitaires depuis quelques années. Dans le cas du Cameroun, indépendamment des effets de la crise socio-économique et politique, l'université a atteint le plus bas niveau de dégradation sur les plans de l'organisation, du fonctionnement, de la recherche, de l'enseignement, de la production des connaissances, des valeurs, de l'éthique, de la déontologie et de la crédibilité sous la direction, non pas des administrateurs civils et des magistrats qui n'y sont plus, mais des brillants enseignants universitaires qui, dans la tradition toujours en vigueur, ne reçoivent pas une préparation à l'administration de l'éducation. Certes, la mauvaise qualité de la gestion de l'enseignement supérieur ne peut pas expliquer toute la crise; la crise économique avec les plans d'ajustement structurel répétés, les troubles socio-politiques y ont leur part; mais c'est justement dans les difficultés que la direction des organisations fait la preuve de ses capacités. L'organisation depuis 1999 par le Ministère de l'enseignement supérieur avec l'appui technique de l'Institut Supérieur du Management Public, des séminaires sur la gestion à l'intention des recteurs des vices-recteurs et des autres hauts responsables des universités d'État traduit une prise de conscience évidente. Pour

aggraver les problèmes, les dirigeants ont, sans en mesurer les conséquences, cédé le pouvoir académique aux hommes politiques qui n'ont pas la réputation d'utiliser les règles cartésiennes dans la décision. Le politique a pris le pas sur l'académique dans les universités. Or, ainsi que le recommandait la Conférence internationale de 1967 sur la crise mondiale de l'éducation déjà citée (Coombs, *Ibid*), l'université ne doit pas être placée sous la dépendance trop étroite du ministère pour avoir la liberté et l'indépendance nécessaires à l'innovation et à la production des idées. Plus les hommes se sentent libres, plus et mieux ils sont créatifs.

En ce qui concerne l'enseignement primaire et secondaire, le ministre chargé de l'éducation nationale, face à des pratiques indécentes dans la gestion des institutions éducatives a dû rassembler son staff des services centraux et des établissements scolaires pour l'exhorter à une meilleure gestion des programmes, des personnels, des élèves et des examens dans le respect de l'éthique éducative ; mais le seul appel à la bonne volonté ne suffit pas ; il faut toute une formation ou tout au moins une initiation en administration scolaire pour escompter des effets sensibles.

Ces carences montrent qu'administrer exige des compétences différentes de celles qui sont nécessaires pour enseigner. Ensuite, les personnes extérieures formées à la gestion peuvent étudier et connaître autant sinon mieux que l'enseignant, les conditions du milieu éducatif. Enfin, les connaissances de l'enseignant ne sont ni essentielles, ni suffisantes à l'administrateur scolaire.

Jacques Minot (1968) soutient que les administrateurs scolaires doivent être choisis parmi les enseignants, pour une raison toute différente ; ce n'est pas parce qu'il est bon d'avoir été enseignant pour diriger les autres enseignants. *« Pour diriger les hommes dit-il, l'important c'est d'être un pédagogue, c'est-à-dire savoir écouter, savoir expliquer »*. Un bon enseignant, c'est aussi celui qui sait diriger, gérer et administrer son groupe classe. Évidemment, cette qualité peut logiquement y contribuer si tous les enseignants étaient des pédagogues et des bons pédagogues; ce qui n'est pas toujours le cas, particulièrement à l'université où, selon une tradition ancienne, la pédagogie a du mal à faire son chemin, à se faire admettre et à être étudiée par les enseignants. En

outre, l'administration scolaire ne se limite pas à l'utilisation de ces deux aptitudes, c'est-à-dire écouter et expliquer.

Ces arguments amènent à la conclusion que les administrateurs scolaires ne doivent pas être recrutés seulement parmi les enseignants et être spécifiquement formés à cet effet; en raison de la complexité et de la multiplicité des tâches en en gestion de l'éducation, ils doivent l'être aussi parmi les compétences extérieures pertinentes. Lorsqu'ils viennent de l'extérieur, les administrateurs scolaires et universitaires doivent acquérir une connaissance approfondie du milieu éducatif. D'ailleurs, il faudrait désormais, non des agents organisateurs, mais des *équipes de gestion*; d'où l'importance des aptitudes à coopérer. Lorsqu'ils sont choisis parmi les enseignants, les futurs administrateurs de l'éducation doivent être préalablement formés à cet effet et recevoir périodiquement des cours de perfectionnement et de recyclage en matière de gestion. Mais les crédits horaires des cours consacrés à cette matière pluridisciplinaire dans les écoles normales secondaires et supérieures de formation des enseignants sont très insuffisants au vue de l'ampleur des tâches et des difficultés qui les attendent.

Les administrateurs scolaires doivent connaître le système éducatif et son environnement, savoir gérer, agencer et combiner les ressources matérielles, financières, techniques et humaines propres à l'éducation. Ils doivent être capables d'évaluer les résultats et d'y apporter les correctifs nécessaires. Ils doivent développer en eux, tout un comportement organisationnel (Rojot et Bergmann, 1995). Les champs d'études pouvant leur apporter ces connaissances nécessaires se déduisent aisément : la sociologie, particulièrement celles des organisations, les principes et les théories de gestion, l'éthique et la déontologie de l'éducation, la psychologie différentielle, la psychologie sociale et particulièrement la dynamique des groupes, la législation scolaire et universitaire, l'économie et les finances de l'éducation. L'ensemble doit être organisé, pour les besoins pédagogiques en une discipline cohérente, susceptible d'une approche méthodique dans la recherche et dans la pratique; cette discipline c'est *l'administration de l'éducation*. La seule formation initiale ne suffit pas. Il faudrait aussi tout un programme de formation continue en

cours d'emploi pour les gestionnaires des services éducatifs parfois engagés sans formation initiale. Il permettra de les mettre constamment à niveau et au fait des innovations, des changements à la fois rapides et inévitables

Les administrateurs scolaires venant de l'extérieur doivent étudier et connaître les conditions du milieu éducatif avec lequel ils sont appelés à transiger désormais car ils sont, sauf évolution future souhaitée, formés hors des écoles normales traditionnelles. Ces administrateurs, leurs collaborateurs et assistants sont les planificateurs, les économistes, les sociologues, les psychologues, les travailleurs sociaux, les évaluateurs, les ingénieurs, les architectes, les informaticiens, les bibliothéconomes, les conseillers en orientation et en organisation, les statisticiens, les comptables. Les médecins ne font-ils pas appel aux biologistes, aux psychologues, aux physiciens, aux statisticiens, aux informaticiens ou aux connaissances de ces derniers pour soigner leurs malades ou organiser leur système de santé ? Les astronautes ne ont-ils pas appel aux physiciens et aux biologistes pour participer à leurs programmes spatiaux ?

Le recrutement de ce beau monde n'est pas facile en raison d'une part de la médiocre condition des enseignants et de leurs administrateurs et d'autre part, de la concurrence dans la chasse aux compétences et de la non compétitivité des offres du milieu éducatif malgré la noblesse du métier. En tout cas, à terme, il faudra payer le juste prix dans le secteur de l'éducation pour former ou attirer les hommes de valeur capables de gérer avec efficacité les institutions et systèmes éducatifs chargés de développer et de produire les meilleures ressources humaines dont la société a tant besoin. Le recrutement est aussi difficile à cause des exigences de qualités morales et éthiques pour les personnes devant œuvrer dans l'éducation. En effet, le poids des valeurs morales pèsent dans l'éducation telle qu'il faudrait penser à instituer une enquête de moralité préalable à l'entrée dans la profession. Le jugement de l'opinion publique sur la conduite des éducateurs est sévère et celui qui s'y engage doit être prévenu. Le bon sens, le don naturel et l'engagement ne suffisent plus pour résoudre les problèmes actuels de gestion de l'éducation; il faudrait désormais se mettre résolument et systématiquement à l'école de

l'administration de l'éducation. Celle-ci est intimement liée à la politique de l'éducation qu'elle applique.

9.4. POLITIQUE DE L'ÉDUCATION

L'éducation politique relève de la sociologie de l'éducation et est traitée plus loin sous l'expression *fonction politique de l'éducation* ou encore *l'école et la socialisation politique*. Elle n'est pas la politique de l'éducation. La politique de l'éducation est l'orientation que le pouvoir et ses institutions donnent à l'enseignement et à la formation dans un pays. Elle définit le cadre, les choix, les options et même l'idéologie qui sous-tendent les objectifs de l'activité éducative. L'idéologie est une orientation normative, une façon de voir, de comprendre et d'expliquer le monde.

La politique de l'éducation est formulée par les instances d'inspiration comme les chercheurs, les penseurs de l'éducation, par les instances consultatives comme le Conseil supérieur de l'éducation nationale, le Conseil de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et technique, les États Généraux de l'Éducation, délibérantes comme l'Assemblée Nationale ou décisionnelles comme les gouvernements et les conseils de région. Dans un régime démocratique, le programme d'un parti politique comporte les orientations de l'action éducative qui sont transformées en décisions (lois et actes de gouvernement) lorsque ce parti obtient le suffrage majoritaire de la population pour gouverner le pays. Les politiques éducatives peuvent porter sur des aspects variés, comme les finalités et les objectifs de l'éducation, la stabilité ou le changement, la sélection ou la promotion collective, la libéralisation, l'orientation ou le contrôle, la démocratisation et l'égalité de chances ou la discrimination, le mérite personnel ou les privilèges, le financement public ou privé, la centralisation ou la déconcentration et la décentralisation.

Les groupes d'intérêts ou de pression ont ou non, selon les régimes politiques, la possibilité d'influencer les politiques éducatives en fonction de leurs intérêts propres ou du bien commun et de l'intérêt collectif. Ces groupes qui sont les associations, les organisations, les syndicats peuvent par leur nature être idéologiques, professionnels, ethniques ou de classes. On peut citer deux exemples sur la politique du livre scolaire et de l'enseignement privé. Les organisations professionnelles du secteur du livre ont

dénoncé le monopole institué un an plus tôt afin d'obtenir du gouvernement, la libéralisation de la production, de la distribution et la vente des manuels scolaires et du matériel didactique. Les organisations de l'enseignement privé s'activent à demander la révision de la politique de l'enseignement privé qui depuis 1987 a rendu la subvention de l'État plutôt éventuelle que statutaire. Un forum national sur la politique de l'enseignement privé débattrait des orientations possibles.

Les finalités indiquent vers quoi tend l'éducation ; les objectifs décrivent le profil, le type d'homme à former, ainsi que les missions assignées aux institutions d'éducation. La *ruralisation* visait la formation des jeunes capables de réussir leur vie aussi bien en ville qu'en milieu rural. L'*idéologie libérale* voudrait que l'école soit compétitive, sélective avec une participation accrue des familles et des milieux privés à son financement tandis que l'idéologie sociale voudrait une école de promotion collective, une éducation de masse financée par les pouvoirs publics. Une *politique de stabilité* encourage le statu quo et n'accepte que des innovations qui sont destinées à permettre au système de se maintenir ; celle de *changement* suggère les réformes pouvant être parfois radicales. Une politique de *sélection ou élitiste* privilégie la formation d'une élite nécessairement petite alors, que celle de *promotion collective* offre l'éducation, soit le plus longtemps possible, soit jusqu'à un niveau défini de scolarité obligatoire au plus grand nombre et même intentionnellement à tous.

La politique de l'éducation peut être *libérale*. Elle consiste à laisser à chaque élève, à sa famille ou à chaque groupe social, le soin de choisir le type d'éducation qui lui convient ; elle peut orienter ou contrôler les choix des élèves en fonction des moyens ou des intentions du pouvoir. C'est ainsi que sous le régime du libéralisme planifié, le gouvernement camerounais orientait par l'octroi plus facile des bourses, 50% des étudiants de l'Université de Yaoundé en faculté des sciences et laissait aux 50% restants, une orientation libre vers les diverses autres facultés. Une *politique de démocratisation* vise une égalisation des chances d'accès et de réussite dans les études en dégageant les moyens et en prenant les mesures d'accompagnement nécessaires en faveur des plus défavorisés. La Convention de

l'UNESCO de 1960 concernant la lutte contre les discriminations délibérées ou inconscientes dans le domaine de l'enseignement, offre une base solide d'application d'une politique de démocratisation et de l'exercice du droit à l'éducation pour les moins défavorisés (Quetel, 1986). On peut par exemple rendre l'enseignement gratuit ou offrir une bourse ou une aide aux élèves académiquement méritants mais sans ressources, aux handicapés ou rééquilibrer l'allocation des ressources éducatives au profit des zones défavorisées qui risqueraient ne pas recevoir l'éducation nécessaire sans ces mesures. Les bourses, les aides et le régime d'internat accordés aux étudiants provenant de familles ou groupes pauvres ou éloignées peuvent traduire cette politique volontariste dans les faits; c'est ce que l'on appelle la discrimination positive malheureusement souvent détournée de son objectif pour créer des injustices ou décourager la médiocrité ou la baisse de la qualité de l'enseignement. C'est ainsi qu'au lieu d'apporter les ressources éducatives à ceux qui en ont le plus besoin, on leur offre par indulgence les concours, les diplômes, les titres et les grades.

Une *politique de discrimination* ne s'affirme jamais comme telle, sauf dans les régimes comme le *nazisme* qu'a connu l'Allemagne, celui d'*apartheid* ou de *développement séparé* qu'a connu l'Afrique du Sud. A l'analyse, on découvre qu'elle traduit dans les faits les distinctions, exclusions, limitations et préférences fondées sur la race, l'ethnie, la couleur de la peau, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou autre, la condition économique, ou le lieu de naissance. Elle a en particulier pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de chances d'accès ou de traitement des différents groupes et personnes en matière d'enseignement et d'éducation. Limiter l'âge d'accès aux études universitaires quelle que soit le mérite du postulant est une politique de discrimination. Longtemps appliquée dans l'université camerounaise, la limite d'âge a été abolie avec la législation libérale des années 1990.

Une *politique d'éducation* fondée sur le *mérite* met l'accent sur l'évaluation et la sélection objectives des élèves, sur l'admission dans les institutions d'enseignement et de formation de ceux qui sont compétents et méritants, reléguant les autres critères au second plan ou aux

oubliettes. La *politique d'éducation* qui n'est pas fondée sur le mérite est *discriminatoire*; elle insiste sur les privilèges avec des écoles et des *places réservées* à certaines catégories de citoyens, reléguant au second plan, les critères de la compétence et les principes d'égalité de chances des postulants. Le *système de sélection* et de *recrutement* basé sur les *quotas raciaux ou ethniques* et non sur le mérite est discriminatoire quelles que soient les fondements avancés pour le légitimer. Il existe cependant des pays qui légalisent les discriminations et les inégalités. La politique de l'éducation peut favoriser le *financement public* au détriment du *financement privé de l'enseignement* se traduisant par les contributions accrues des familles, des promoteurs et des collectivités. Toutes ces politiques peuvent coexister avec des degrés d'application et d'interprétation divers par l'administration de l'éducation chargée de les traduire dans les faits.

Au Cameroun, selon l'article 26 de la Constitution, le régime de l'éducation est du domaine de la loi. Les choix et les orientations importantes en matière d'éducation relèvent du pouvoir législatif, c'est-à-dire de l'Assemblée Nationale. Les actes réglementaires en matière d'éducation ne peuvent être pris dans ce domaine qu'en application des lois scolaires et universitaires. L'administrateur scolaire doit en être conscient pour ne pas prendre des actes de gestion ou suggérer des actes de gouvernement et des décisions illégales ou inconstitutionnelles; les cellules juridiques des ministères ont, entre autres missions d'y veiller. Selon cette Constitution, l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les niveaux sont les devoirs impérieux de l'État. L'enseignement primaire est obligatoire. De même, selon les lois de 1963, les enseignements primaire élémentaire, secondaire général et technique publics sont gratuits. Le Président de la République a annoncé en février 2000, l'application dans l'enseignement primaire de cette gratuité que ni la Constitution révisée en 1996, ni la loi d'orientation de l'éducation de 1998 n'ont reprise.

L'université d'État était gratuite. La bourse était presque assurée à tous. La réforme de 1993 a institué les droits universitaires et remplacé la bourse par l'assistance. Jusqu'à la loi de 1987, la subvention de l'enseignement privé

était certes limitée, mais quasi-automatique. Mais depuis l'extension de la crise économique, l'enseignement public n'est plus gratuit. Les élèves des écoles maternelles, primaires et secondaires sont astreints depuis 1996 à une contribution officielle exigible. Les étudiants des Universités d'État paient désormais depuis 1993, les droits universitaires et peuvent prétendre, dans le meilleurs des cas à une assistance ponctuelle. Si toutes ces contributions exigées sont expliquées tant par les limites des moyens d'intervention de l'État que par la volonté politique de responsabiliser davantage les familles dans le financement de l'éducation qui coûte de plus en plus cher, elles ne sont pas exigées dans l'esprit des lois encore en vigueur. Les représentants de l'enseignement privé, surtout confessionnel font valoir que la liberté d'enseignement, le droit reconnu aux parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ne dédouane pas l'État de ses responsabilités d'assurer l'éducation à tous et de son devoir de payer. La libéralisation des taux de scolarité pour assurer les ressources aux écoles privées joue au détriment des pauvres et des défavorisés dont s'occupe intentionnellement l'enseignement privé confessionnel (Bétené, 1990).

L'organisation et la distribution des missions éducatives au niveau gouvernemental est une choix politique. Le système éducatif camerounais connaît sur le plan administratif un certain nombre de *dysfonctionnements*. La gestion du secteur de l'éducation est assurée par au moins quatre départements ministériels. Le Ministère de l'Éducation Nationale gère les enseignement préscolaire, primaire, secondaire général, technique et normal; celui de l'Enseignement Supérieur gère les universités, les grandes écoles rattachées et surtout la formation des enseignants; celui de la Jeunesse et des Sports gère l'éducation extrascolaire et physique; le Ministère des Affaires Sociales gère l'éducation spécialisée pour les personnes handicapées etc. Cette multiplicité des pôles de décision se traduit par une incohérence des politiques et des actions éducatives. Il y a ainsi *dysharmonie sur les calendriers de l'année scolaire et universitaire*; les enseignants formés par un ministère (Enseignement Supérieur), parfois sans référence aux fonctions qu'ils doivent assurer sur le terrain, sont au milieu de l'année scolaire mis à la disposition d'un deuxième

(Éducation Nationale) et passent une année supplémentaire dans deux autres pour attendre leur prise en charge administrative (Fonction Publique) et financière (Finances).

L'allocation des ressources financières et autres est déconnectée des objectifs; on peut ainsi entretenir confortablement le fonctionnement des services administratifs et financiers, alors que les activités pédagogiques, les enseignements, la recherche pédagogique et les bibliothèques qui irriguent directement les apprentissages sont abandonnés ou négligés. On peut aussi relever la grande distorsion entre les budgets des établissements ayants des effectifs et des programmes identiques sans que l'on détecte un critère évident de répartition. La gestion de ces ressources reflète la défaillance du système général de gouvernance caractérisé à tous les niveaux par la corruption, les détournements déguisés des fonds publics, la très faible consommation des budgets d'investissement notamment destinés aux constructions et équipements scolaires. En 2000, un Observatoire de la Gouvernance du Système Éducatif a été créé dans le but de surveiller la gestion, détecter les irrégularités ou *malpractice* et les rendre publics.

Le système est très centralisé, surtout en ce qui concerne les décisions opérationnelles. Cela est un choix politique qui devrait avoir pour avantage d'assurer la maîtrise et *l'harmonie des différentes parties de l'ensemble* ; en réalité, malgré la centralisation des affectations, les ratios élèves-enseignants par exemple sont disparates d'une province à l'autre, du milieu urbain au milieu rural. Le ministère devrait s'occuper de l'élaboration des politiques, du système de contrôle et de la gestion stratégique en s'appuyant sur les informations et les rapports de synthèse venant de la périphérie et indiquant les tendances et les distorsions. *La délégation de pouvoirs* n'est pas importante dans la gestion de l'éducation. Les structures subalternes sont déresponsabilisées ; d'où l'attentisme, le retard dans l'aboutissement des longues procédures de décision et un très grand absentéisme du personnel enseignant et administratif qui doit se rendre dans la capitale pour « suivre » ses dossiers.

L'écart entre les règles établies et les pratiques dénote une certaine ignorance des textes en vigueur ou un

laxisme excessif. Des procédures pourtant bien réglementées ne sont pas appliquées sur le terrain au vu et au su de tous. En dehors des cas sociaux, les recrutements des élèves dans toutes les classes des établissements scolaires publics doivent se faire par concours; pourtant, les principaux recrutent uniquement sur dossiers, monnayant régulièrement les places offertes. Il en résulte des effectifs pléthoriques au dessous des normes canoniques fixées par les autorités de l'éducation. La gestion du personnel ne répond ni au principe du *poste du travail* adopté par la Fonction Publique, ni de besoin réel ou exprimé, ni à l'adéquation formation-qualification-emploi. C'est ainsi que beaucoup d'enseignants sont employés en sureffectifs comme des secrétaires ou des agents administratifs et de bureau ou affectés à l'enseignement des matières étrangères à leur formation sans que soit prouvée leur nécessité dans l'appui à la fonction pédagogique ou leur capacité à exercer de tels emplois. Nombre de ces enseignants qui émargent au budget de l'éducation sont employés dans les autres administrations publiques et parapubliques. Les efforts de redéploiement des effectifs de la fonction publique n'ont pas encore produit les effets escomptés. La décentralisation dans le secteur de l'éducation décidée dans la réforme constitutionnelle de 1996 est attendue avec un certain espoir; mais avant sa mise en application, elle doit être rigoureusement pensée et préparée afin d'en tirer tous les avantages et d'assurer en même temps l'unité du pays dans la diversité.

9.5. RECHERCHE EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Le retard accusé par la recherche en administration de l'éducation est à la dimension de celui accusé par le développement de la science administrative. L'entente tardive sur l'objet et la méthode de la discipline n'a pas permis à ce jour une exploration scientifique satisfaisante de l'administration de l'éducation. L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et L'Institut International de Planification de l'Éducation (I.I.P.E.) ont mené ou soutenu de nombreuses études sur la planification de l'éducation et se sont préoccupés à cette occasion des problèmes que pose la gestion des systèmes d'éducation. Anne Basile (1983) a produit une bibliographie annotée sur les approches, les méthodes et les techniques

modernes de gestion appliquée à l'administration de l'éducation. Pour que s'engage et se développe la recherche en administration de l'éducation, il faudrait en outre que la nécessité de cette dernière soit reconnue par les responsables de l'éducation et son activité pensée. Les problèmes que pose la gestion de l'éducation peuvent précipiter cette reconnaissance par les administrateurs qui commanditeraient des études et par l'opinion qui réclamerait des résultats satisfaisants. Les études sur les relations entre l'éducation et la politique peuvent également y contribuer. L'éducation comparée peut favoriser les échanges d'expériences dans ce domaine.

Toutefois, mener des études et des recherches en administration de l'éducation suppose la reconnaissance de l'importance de celle-ci dans l'amélioration du système éducatif. Or, l'administration scolaire n'est pas une discipline enseignée à un niveau d'enseignement qui puisse susciter la vocation pour son étude chez les étudiants et les enseignants-chercheurs. Elle reste une activité que les spécialistes du management exerce occasionnellement et que les enseignants spécialistes des diverses matières académiques abordent à leurs heures perdues.

CHAPITRE X

L'ÉDUCATION COMPAREE

10.1. DÉFINITION ET HISTORIQUE

Les sciences de l'éducation se sont enrichies d'une nouvelle discipline, l'éducation comparée. Elle cerne une réalité plus large que la pédagogie comparée et a pour objet de dégager, d'analyser, d'interpréter et d'expliquer les ressemblances et les différences entre les phénomènes et les institutions d'éducation dans les différents pays et les différentes cultures. Ovide Decroly¹⁷ disait que l'on ne pouvait bien comprendre quelque chose ou un phénomène que par comparaison à d'autres phénomènes. La variété des systèmes d'éducation appelle une telle analyse qui apporte des éléments précieux à l'étude de l'évolution de la compréhension de la situation actuelle de l'éducation.

Elle est née spontanément avec les observations des voyageurs. Mais sa naissance véritable date de 1817 lorsque Marc-Antoine Jullien de Paris utilisa pour la première fois dans un ouvrage, l'expression *éducation comparée* et proposa la création d'un bureau destiné à rassembler puis à transmettre les informations sur les systèmes et méthodes d'éducation (Marmoz, 1998). Ce vœu se réalisera plus tard par la création du Bureau International de l'Éducation (BIE) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) en 1946. Il affirmera plus tard que « *Pour que la science de l'éducation se soutienne, s'étende et se perfectionne, elle a besoin, comme les autres sciences, que plusieurs nations à la fois s'y attachent et la cultive* » (Jullien de Paris, 1993). Les premiers essais

¹⁷ Decroly cité par Gaston Mialaret, *Les Sciences de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1976, p. 54.

théoriques en éducation comparée commencent dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Le progrès de la discipline viendra de l'introduction des méthodes d'analyse quantitative et des efforts des institutions de recherche et des organismes internationaux pour améliorer les statistiques et leur comptabilité. Il viendra aussi de la concentration des études moins sur les systèmes d'éducation tout entier que sur les problèmes précis. Il viendra enfin de l'approfondissement de l'étude du Tiers Monde.

10.2. SCIENTIFICITÉ DE LA DISCIPLINE

L'éducation comparée est-elle une science? Le débat sur sa scientificité à l'instar de celle de la plupart des autres sciences sociales et de l'éducation est loin d'être clos. Selon Lê Thành Khôi (1981), le processus de son accession au statut de science est très lent du fait des conceptions métaphysiques qui y ont régné pendant longtemps. Certains ont même estimé qu'elle n'existait pas, d'autres qu'elle n'était qu'une branche de la philosophie, de l'histoire ou de la pédagogie. Ces querelles sont propres à plusieurs sciences qui tendent à s'émanciper pour accéder à l'autonomie. Mais l'éducation comparée est un cas assez particulier parce qu'elle n'a pas de méthode propre et, selon l'objet auquel elle s'intéresse, elle utilisera les méthodes de la psychologie, de l'anthropologie, de la science politique et de l'économie dont elle bénéficie des apports. En outre, est-elle même une discipline? Comment la distinguer des autres disciplines? L'instruction et la mobilité sociale dans les pays en voie de développement relèvent-elles de la sociologie ou de l'éducation comparée ?

10.3. OBJET ET MÉTHODES

L'objet de l'éducation comparée est pourtant clair. Elle se préoccupe de rassembler et de classer toutes les informations du point de vue descriptif et quantitatif concernant les systèmes et sous-systèmes scolaires, les écoles, l'administration et les finances, les professeurs, les programmes et les méthodes d'enseignement, les dispositions législatives et réglementaires.

Ensuite, elle essaie d'expliquer pourquoi des choses sont ce qu'elles sont, en analysant les données rassemblées à la lumière de l'évolution historique des différents systèmes,

ou en montrant quelle a été l'influence des phénomènes sociaux, économiques, technologiques, religieux, philosophiques ainsi que des préjugés raciaux ou nationaux.

Son but est de tenter d'offrir un ensemble de principes généraux qui aideraient les réformateurs à prédire les conséquences possibles des mesures qu'ils proposent. Elle n'est pas normative; elle ne juge pas; elle ne prescrit pas des règles pour la bonne marche des écoles et de l'enseignement. Elle ne prescrit pas ce qui devrait être fait. Elle ne propose pas de point de vue sur ce que devrait être l'éducation. Elle essaie seulement de comprendre ce qui se fait et pourquoi il en est ainsi. L'éducation comparée utilise la méthode comparative en plus de celles qu'elle emprunte à la sociologie, à l'économie, à l'anthropologie et à l'histoire. Cette méthode consiste à déterminer les rapports de ressemblances et de différences entre les données et situations éducatives dans le temps, dans l'espace comme dans leurs caractères. L'éducation comparée ne se définit pas par ses méthodes qu'elles emprunte à toutes les disciplines précédentes, mais par son objet: *la comparaison des faits d'éducation et des relations* qui les unissent à leur milieu. Elle est une science; elle a un objet et utilise les méthodes des disciplines qui ont confirmé leur statut scientifique. L'exposition de la méthode d'une science est importante comme le souligne Lê Thành Khôi (1981): « *Toute recherche doit exposer sa méthode en détail afin qu'un autre chercheur puisse en l'appliquant, retrouver les mêmes résultats ou les réfuter* ». Les domaines de l'éducation comparée sont variés.

10.4. DOMAINES DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

L'éducation comparée peut être abordée selon des aspects divers qui en constituent autant de domaines d'études et de recherches.

L'organisation administrative de l'éducation doit être étudiée selon une double distinction entre états fédéraux et unitaires; entre centralisation et décentralisation.

Les structures de l'enseignement étudiées sont nombreuses: la division en degrés successifs, préscolaire, primaire, secondaire, supérieur avec à l'intérieur des cycles; la division en types de formation (générale, professionnelle, technique ou normale, classique ou moderne, courte ou longue; éducation spécialisée pour handicapés, formation

initiale, continue ou permanente), l'articulation entre les degrés et les voies de formation (conditions d'entrée, de sortie, de passage, de transfert). Les programmes pédagogiques décrivent directement les buts généraux des systèmes éducatifs et des objectifs de chaque discipline à chaque niveau.

Les méthodes et les techniques de l'éducation ne sont pas indépendantes des contenus et des objectifs. Si on veut rapprocher l'enseignement de la vie, l'histoire, la géographie, les sciences doivent s'apprendre non seulement en classe, mais aussi au cours des promenades et des visites, inclure l'observation, l'expérimentation, le travail manuel. En éducation, on observe des contradictions dans de nombreux pays entre ces différents éléments.

Les *principaux acteurs de l'enseignement* sont les enseignants et les apprenants. On préfère apprenant (attitude active) à enseigné (attitude passive). On préfère aussi enseignant à maître qui a une résonance autoritaire; on tend même vers éducateur, l'enseignant transmettant les connaissances alors que l'éducateur touche tous les aspects de la personnalité. Cette distinction se traduit aussi par celle entre l'*instruction* et l'*éducation* telle que proposée par Thoraille (1982): « *Instruire, c'est essentiellement apprendre quelque chose à quelqu'un, transmettre un savoir ou un savoir-faire* » alors que « *éduquer c'est ajouter à ce savoir un apport personnel dans la perspective de la formation d'un être complet avec l'apparition de l'idée du sujet coopérant à l'action éducative* ». De même, elle traduit la distinction entre ce que les deux types d'acteurs doivent savoir. Selon Giaton (1971),

S'il ne s'agit que de transmettre des connaissances, d'emplir des esprits, il suffit pour le maître de connaître ce qu'il enseigne et d'avoir le talent de l'exposer. S'il s'agit avant tout d'aider l'enfant dans sa formation personnelle par son propre effort, le problème se complique et il devient nécessaire de connaître la nature de l'enfant, ses besoins et ses tendances, les formes diverses de son comportement. On ne peut pas aujourd'hui prétendre éduquer l'enfant sans avoir appris à le connaître.

On étudie la relation pédagogique entre *enseignants et apprenants*. Les unités de comparaison sont internationales, intra-nationales (ici on choisit l'unité de comparaison comme l'école, la province, le département, l'arrondissement, la commune, le village, le type et la forme de l'éducation, la nature des inégalités, l'interprétation des résultats), supra-nationales (comparaison inter-culturelles), pays développés-pays en voie de développement, grandes régions, (Afrique, Asie, pays capitalistes, pays socialistes). Les apprenants peuvent être comparés sur leurs résultats, leurs origines nationales ou internationales, leurs diplômes, en somme sur un grande variété de caractéristiques.

La nature de la comparaison est selon leur but, leur complexité, la description y compris la classification, l'explication, Maurice Debesse (1972) propose d'intégrer à l'éducation comparée, la géographie de l'éducation. Celle-ci a pour objet le dénombrement des activités éducatives et leur localisation dans l'espace, leur description méthodique grâce à l'observation, à l'enquête et leur explication. A côté de ces *études comparatives synchroniques* à travers l'espace, il situe les *études comparatives diachroniques* à travers la durée qui relèveraient de l'histoire de l'éducation. Il se demande si l'éducation comparée est vraiment une discipline distincte ou plutôt une méthode comparative. Mais la comparaison dépasse ici les deux dimensions qu'il propose.

L'éducation comparée, en s'ouvrant sur les autres formes et systèmes d'éducation, favorise la coopération, les échanges d'expériences et la compréhension nationale et internationale. Elle a pris tellement de l'importance qu'elle est depuis quelques décennies enseignée dans plusieurs universités dans les facultés des sciences de l'éducation. Des grandes associations ou sociétés à travers le monde, l'une anglophone, la *Comparative and International Education Society*, et l'autre francophone, l'Association Internationale d'Éducation Comparée de Langue française, l'Association Francophone d'Éducation Comparée, le Société Européenne d'Éducation Comparée ainsi que bien d'autres coordonnées par le Conseil Mondial des Associations d'Éducation Comparée ont pour but de promouvoir les études et les recherches dans ce domaine.

CHAPITRE XI

LA PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

11.1. DÉFINITION

La psychologie est la science qui traite de l'âme, des phénomènes de l'esprit et de leurs lois chez les animaux supérieurs, particulièrement chez l'homme, de leur manière de se comporter, de réagir aux stimulations et impressions qu'ils reçoivent et de modifier ces réactions. Les recherches psychologiques sont celles ayant pour objet la connaissance des faits relatifs à l'âme ou à l'esprit. La psychologie désigne aussi les faits psychiques ou les traits de caractère qui distinguent une personne ou un groupe des autres. C'est dans ce sens que l'on distingue la psychologie de l'enfant de celle de l'adolescent, de l'adulte ou de la personne âgée. Selon Henri. Piéron (1979) « *C'est la science du comportement des organismes* ». Elle comporte plusieurs branches: la psychologie différentielle, la psychologie sociale ou psychosociologie (Maisonneuve, 1985), la psychologie génétique, la psychologie expérimentale, la psychologie clinique, la psychologie scolaire, la psychologie pédagogique... Elle offre de nombreuses applications à l'éducation.

11.2. HISTORIQUE

La psychologie de l'éducation est une des branches de la psychologie appliquée. Celle-ci est l'utilisation des méthodes de la psychologie pour la solution des multiples problèmes que pose la vie individuelle ou collective, que ce soit dans l'enseignement, la médecine, le travail, l'orientation, la sélection, l'administration, le commerce, ou la propagande.

La psychologie de l'éducation est née au XVIII^{ème} siècle à partir du moment où, Rousseau (1966) dans son

ouvrage l'*Emile* paru en 1762 a lancé cet appel aux enseignants : « Commencez par connaître vos élèves car, très assurément vous ne les connaissez pas ». Il ajoutait que « le petit de l'homme n'est pas un petit homme ». Le mouvement d'idées qui aboutira à la naissance de la science psychologique de l'enfant et à la prise en considération de la dimension psychologique et évolutive de l'enfant en pédagogie était déclenché. Après Rousseau ainsi que l'affirme Claparède (1915), « il a fallu attendre Herbart au XIX^{ème} siècle pour rencontrer une nouvelle tentative de fonder la pédagogie sur la psychologie ». Mais à cette période de 1824, la psychologie est à l'âge de la métaphysique. Cette conception philosophique et parfois littéraire de la discipline est encore partagée et même enseignée. Il n'y a pas longtemps qu'elle était encore enseignée dans certaines universités comme une option de la philosophie¹⁸. William James (1948) n'apportera pas des éléments importants à la constitution de cette nouvelle discipline lorsqu'il affirmera: « Évitez encore de considérer comme un devoir de l'éducateur les contributions à la psychologie ». Le philosophe américain John Dewey (1953) donnera le départ de ce que Édouard Claparède appellera plus tard la *psychologie fonctionnelle*. Il affirme qu'il est « psychologiquement impossible de provoquer une activité sans quelque intérêt ». Il a une conception fonctionnelle de l'enfance qu'il résume par cinq lois à cette époque en 1895.

1- La loi de succession génétique établit que l'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant. L'enseignant doit y adapter son action pédagogique.

2- La loi d'exercice génético-fonctionnel établit que l'exercice d'une fonction est la condition de son développement et que l'exercice d'une fonction est la condition de l'éclosion de certaines autres fonctions ultérieures. Cette loi fonde la théorie fonctionnelle de l'éducation selon laquelle, toute pédagogie doit reposer sur l'idée que l'exercice d'une fonction est la condition de son

¹⁸ A l'Université de Yaoundé I, à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, la Psychologie était encore conçue comme une branche, une option de la Philosophie et enseignée comme telle; cela se traduisait par la délivrance d'une licence de philosophie, option psychologie.

développement. Ainsi, pour développer l'intelligence, il faut entraîner l'élève à réfléchir et à résoudre les problèmes.

3- La loi d'adaptation fonctionnelle affirme que l'action se déclenche lorsqu'elle est de nature à satisfaire le besoin ou l'intérêt du moment. La règle d'application de cette loi est la suivante: « *Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire* ». Cette fonction justifie l'importance accordée à la motivation en pédagogie.

4- La loi d'autonomie fonctionnelle soutient que l'enfant n'est pas considéré en soi comme un être imparfait; il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres; son activité mentale est appropriée à ses besoins et sa vie mentale constitue une unité.

5- La loi d'individualité affirme que tout individu diffère plus ou moins sous le rapport des caractères physiques, psychologiques des autres individus. En pédagogie, l'idéal est l'individualisation de l'enseignement; le mode collectif bien qu'ayant son intérêt, n'est qu'une approximation.

Les pertinentes applications de ces lois ont eu en Europe comme en Amérique, des répercussions fécondes sur la psychologie de l'éducation. En 1899, le précurseur de la méthode des tests, Alfred Binet, fonde avec Ferdinand Buisson, la Société Libre pour l'Etude de la Psychologie de l'Enfant. Dans son autobiographie, Edouard Claparède (1931) donne un témoignage des travaux de Binet:

L'éducation est exactement comme l'art médical, une technique qui ne peut être fondée que sur des connaissances que seules peuvent fournir l'observation et l'expérience. Mais cette science, si nécessaire à la pédagogie, le psychologue est mal placé pour l'édifier à lui seul, car il n'a pas à sa disposition les enfants qu'il lui faudrait. Les instituteurs devraient donc être préparés à recueillir les matériaux dont la psychologie génétique a besoin. J'organisai donc en 1906 à mon laboratoire un séminaire de psychologie pédagogique destiné à initier les futurs éducateurs aux méthodes de la pédagogie expérimentale et à la psychologie de l'enfant.

L'école et l'éducation en général sont les domaines privilégiés d'expérimentation de la psychologie.

A cette même époque, deux ouvrages magistraux de Thorndike et de Ernst Meumann trouvent des fondements psychologiques à la pédagogie. La psychologie de l'éducation s'est petit à petit précisée, structurée et a commencé à trouver son domaine spécifique. Au début du siècle, la psychologie pédagogique ou psychologie de l'éducation, *Educational Psychology* selon l'appellation des anglophones était née. L'éducation est devenue un domaine privilégié de ses applications. Dans son livre Crahay (1999) présente les différentes théories psychologiques (psychanalyse, psychologie humaniste, le behaviourisme, le constructivisme, le cognitivisme et la psychologie culturelle) dans leurs perspectives évolutives ainsi que leurs implications pédagogiques. On peut remarquer que dans le domaine de l'éducation, la psychologie s'est d'abord appliquée à la pédagogie avant de s'étendre aux autres aspects.

11.3. OBJET ET MÉTHODES DE LA DISCIPLINE

La psychologie de l'éducation a pour objet d'une part, l'étude des apports de la connaissance psychologique de l'homme à son processus d'éducation et d'autre part l'étude des effets psychologiques des phénomènes éducatifs sur le système et sur ses acteurs. De cet objet découlent les domaines d'études et d'application de la psychologie de l'éducation. On peut ainsi distinguer la psychologie des systèmes éducatifs, la psychologie de l'éduqué ou de l'apprenant, la psychopédagogie, la psychologie génétique, la psychologie de l'apprentissage, la psychologie des disciplines scolaires, la psychologie de l'éducation dans la formation des éducateurs.

Les deux principales méthodes de la psychologie de l'éducation sont l'observation et l'expérimentation. L'observation en psychologie ne consiste pas seulement à regarder ; il s'agit de constater attentivement à l'aide des méthodes d'investigations et d'étude appropriés, les conduites et les comportements humains certes sans volonté de les modifier, mais avec l'intention de les connaître, de les prévoir et de les généraliser. L'expérimentation est encore plus exigeante parce qu'elle est une méthode qui demande

une bonne préparation et un plan d'expérience rigoureux permettant de contrôler les variables potentiellement nuisibles.

11.4. PSYCHOLOGIE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

La psychologie des systèmes éducatifs est selon Gaston Mialaret (1974) « *l'ensemble des études, faites sous l'angle psychologique, des institutions, des méthodes, des structures, d'un système scolaire* ».

Le système éducatif est organisé, découpé et gradué selon l'ordre logique de l'adulte, mais aussi prétendument en fonction des opérations mentales dont les enfants sont capables à un âge donné. C'est d'ailleurs une raison du regroupement par classe d'âge des élèves à l'intérieur de chaque cycle d'enseignement. La définition des âges d'accès à certains établissements ou types de formation découle parfois des données de cette psychologie. Toutefois, on sait que la nature de l'enfant, les principes psychologiques de l'acquisition des connaissances peuvent changer d'une discipline à l'autre. On note aussi que les circulaires et les instructions ministérielles ont des fondements psychologiques, qu'il s'agisse de l'organisation des études, de l'école ou des activités pédagogiques. Divers services essentiellement psychologiques fonctionnent dans les structures éducatives. Ils ont pour principale fonction de sauvegarder et d'améliorer la santé mentale des élèves. Ils permettent d'assurer l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, de dépister les enfants qui ont des besoins éducatifs et affectifs ainsi que ceux qui sont inadaptés, de mesurer leurs connaissances et leurs aptitudes et de les placer dans les conditions spéciales susceptibles de faciliter leur intégration à la vie scolaire et sociale. L'existence et le développement de ces services dépendent des moyens et du degré d'élaboration du système éducatif.

Dans plusieurs pays en développement, les handicapés physiques et surtout mentaux sont confondus avec les élèves normaux et traités, puis punis tout simplement comme des paresseux et des fainéants faute de l'action des services spécialisés compétents pour les détecter à temps et leur offrir un traitement adapté à leur condition particulière. Combien d'enfants et d'adolescents de nos écoles et collèges en situation d'échec scolaire sont exclus alors qu'ils ont des

problèmes qui demandent tout simplement des traitements spécifiques? La psychologie scolaire qui est celle qui est appliquée à l'enseignement et à la scolarisation des enfants et des adolescents de façon générale contribue à l'élaboration des programmes, au choix des méthodes et procédés d'enseignement adaptés, à l'orientation des élèves et étudiants en fonction de leurs aptitudes et intérêts et au dépistage des inadaptes scolaires.

La psychologie peut être appliquée à l'école pour une raison sans rapport avec les problèmes éducatifs. Les populations scolaires, élèves, enseignants, administrateurs, peuvent être l'objet d'études psychologiques relatives au comportement humain sans rapport avec la pédagogie. La psychosociologie, la psychologie sociale et la psychologie du travail trouvent un terrain d'application dans la psychologie de services éducatifs; leur développement dépasserait les limites du présent ouvrage. Ces études relèvent en général du domaine de la psychologie des systèmes éducatifs.

11.5. PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUQUÉ

Lorsque l'éducation est définie comme le *résultat d'un processus*, on peut dire que l'homme éduqué pense et se conduit d'une façon différente de celle de celui qui ne l'est pas. Il existe une psychologie de l'éduqué comme il existe une psychologie du malade, une psychologie du colonisé, une psychologie du colon, une psychologie du prisonnier, une psychologie du soldat. On sait aussi que les types de raisonnement varient avec les types et niveaux d'éducation, celle-ci apportant les connaissances et modifiant suivant les objectifs poursuivis, les manières d'agir et de réagir. Les psychologues de la personne que l'on éduque peuvent partir des sujets réels et en faire la psychologie; mais ils peuvent aussi tracer le portrait idéal du sujet qui recevrait tel ou tel type d'éducation. On retrouve une de ses applications dans les tests psychotechniques pour l'orientation scolaire et universitaire en fonction des aptitudes et des besoins des étudiants. Ces tests tentent de prédire les profils futurs souhaités à partir des données actuelles. En partant des sujets réels, ils peuvent étudier psychologiquement les élèves aux différents niveaux du cursus scolaire selon les différents types de programmes et de filières d'études ou

professionnelles. On peut chercher à savoir comment se comportent, agissent et réagissent les élèves des grandes écoles par rapport à ceux des facultés, du secondaire par rapport à ceux du supérieur afin d'en tenir compte dans les programmes et les règlements. La psychologie générale, génétique, de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte et la psychologie différentielle peuvent être appliquées à ce domaine.

11.6. PSYCHOPÉDAGOGIE

Lorsque l'éducation est considérée comme un *processus d'action*, la psychologie de l'éducation se définit comme l'ensemble des études, de conduites et processus provoqués ou utilisés par l'action pédagogique. Mialaret (1978) lui donne le nom de pédago-psychologie, réservant le concept de psychopédagogie déjà abordé à une forme particulière de l'action éducative. Celle-ci est justement une pédagogie qui, aussi bien dans ses conceptions générales que dans ses méthodes et techniques éducatives, se réfère constamment aux lois de la psychologie de l'éducation. La psychopédagogie ne s'identifie pas avec la pédagogie bien qu'elle en constitue une des plus importantes composantes. On peut en effet concevoir une pédagogie qui soit fondée sur une ou plusieurs autres sciences que la psychologie. Quant à la pédago-psychologie, Mialaret en distingue deux sortes, l'une statique et l'autre dynamique. La première se rapproche de la psychologie des systèmes éducatifs, établit les bilans aussi objectifs que possibles et étudie l'influence des différentes variables de la situation pédagogique. La deuxième est intimement liée aux situations pédagogiques dans tout ce qu'elles ont de réel, de vivant, de mouvant. Elle étudie non seulement les effets de l'action pédagogique sur les sujets, mais aussi celle des nombreuses interactions des éléments en présence et les effets de l'action des élèves sur la situation elle-même. Psychopédagogie, pédago-psychologie et psychologie pédagogique ont plus des points communs que des divergences. Elles étudient les rapports entre les dispositions psychologiques et l'activité pédagogique tantôt l'une étant la variable indépendante et l'autre la variable dépendante, tantôt l'inverse. Les anglosaxons traduisent psychopédagogie par *Educational psychology* pour signifier pédagogie fondée sur la

psychologie. En définitive, la psychopédagogie n'est pas une psychologie, mais une pédagogie.

11.7. PSYCHOLOGIE GÉNÉTIQUE

La psychologie de l'éducation utilise les méthodes, les concepts et certains résultats de la psychologie. La *psychologie génétique ou développementale* se distingue par les objectifs théoriques de la *psychologie de l'enfant* et de *l'adolescent* ou de *l'adulte*. La première qui fait partie de la *psychologie générale* se préoccupe davantage de l'étude de la genèse du comportement et de l'esprit humain, tandis que la deuxième étudie l'explication du fonctionnement intellectuel de l'enfant ou de l'adolescent et de son évolution avec l'âge adulte. Contrairement aux traditions pédagogiques autoritaires, l'enfant n'est pas un adulte en réduction ; mais un être avec une vie complète dynamique et originale, adaptée aux circonstances qui lui sont propres et son activité mentale constitue une unité. L'éducateur doit comprendre l'enfant en fonction du développement de ses propres structures mentales dont il étudiera les caractéristiques en observant et en expérimentant. Selon Piaget (1969), la psychologie génétique contribue de façon importante à la psychologie de l'éducation sur trois points : d'abord la nature de l'intelligence ou de la connaissance, ensuite le rôle de l'expérience dans la formation des notions et enfin, le mécanisme des transmissions sociales ou linguistiques de l'enfant à l'adulte. La connaissance des différentes étapes de l'évolution de l'enfant permet d'y adapter l'action pédagogique. La psychologie fonctionnelle se préoccupe de découvrir comment fonctionne la personnalité de l'enfant, de mettre en évidence la genèse de sa personnalité. La croissance de l'être humain est partagée par la puberté en enfance et adolescence.

L'*enfance* comprend d'abord la période infantile de 0 à 2 ans pendant laquelle se construit l'intelligence sensori-motrice. Le psychisme se présente comme un syncrétisme indifférencié. La deuxième enfance de 2 à 3 ans, est la période de transition entre le syncrétisme et l'égoïsme. Les intérêts sensori-moteurs évoluent vers les intérêts ludiques. Le langage se socialise. La troisième enfance de 6-7 ans à la puberté s'ouvre par l'entrée à l'école. L'enfant tend

à s'intégrer dans le groupe, au jeu comparatif; on note un refoulement de l'égoïsme et un progrès dans l'objectivation.

La *puberté* clôt la période de l'enfance et joue sur les plans physique, psychologique et social. Elle est définie comme l'ensemble des modifications physiologiques ayant des incidences psychologiques et marquant le passage de l'enfance à l'adolescence. Les transformations qu'elle comporte font parler de révolution pubertaire. L'intelligence est vivace et même prodigieuse. La réflexion est accélérée et le sens critique impitoyable.

La pré-adolescence est dominée par les troubles d'adaptation, le repli sur soi, les rêveries critiques ou ambitieuses. La désadaptation est due à des causes physiques comme la croissance, à la maturation génitale et aux problèmes sociaux. On observe des conflits avec les adultes et une résistance à l'autorité parentale.

L'*adolescence* est la période où les différentes tendances se développent. Les phases d'exaltation et de dépression s'alternent. C'est l'âge de la foi spontanée et de l'élan de la curiosité. L'adolescent a des préoccupations abstraites, idéales et religieuses. Ces préoccupations correspondent à la phase finale du développement humain.

L'accès à l'*âge adulte* à partir de 17-18 ans consiste dans la consolidation d'un équilibre en principe acquis. L'emprise de la famille se relâche considérablement et l'adolescent s'initie aux questions politiques et sociales.

Des conséquences pédagogiques importantes découlent de la connaissance des étapes de développement par lesquelles doit passer l'enfant avant de devenir adulte. En outre, l'éducation vise le développement de l'homme entier, de son corps, de son esprit, de toutes ses facultés, c'est-à-dire l'intelligence, la mémoire, l'imagination, la volonté, l'attention, la personnalité, la motivation et le sentiment que la psychologie permet d'étudier et de connaître. Les grandes théories qui s'affirment jusqu'à ce jour dans le domaine de la psychologie de l'enfant sont les théories maturationnistes, béhavioristes, constructivistes et psychanalytiques; elles ont toute des implications pédagogiques fécondes.

11.8. PSYCHOLOGIE DE L'APPRENTISSAGE

Elle est un des domaines de la psychologie de l'éducation à laquelle elle contribue par l'étude des thèmes comme les lois et facteurs d'apprentissage, les formes et les niveaux d'apprentissage. Selon James M. Thyne (1974, p. 30), « *apprendre, c'est adapter une nouvelle réponse à une situation* ». Henri Piéron (1979) a défini l'apprentissage comme étant la « *modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées* ». L'apprentissage a reçu plusieurs définitions qui varient selon la discipline scientifique de l'auteur et les conceptions que l'on a de sa nature. Robidas (1989) lui donne une définition qu'il qualifie d'opérationnelle sur trois dimensions : la nature, le processus et le résultat. Cette notion a été largement définie au chapitre I, section 7.

En ce qui concernent les lois, citons-en trois.

- *La loi fondamentale de l'apprentissage*

Le meilleur éducateur tient compte de la nécessité d'aborder la partie linéaire de la courbe et d'imposer à ses élèves un minimum de répétitions pour que l'apprentissage ait quelque efficacité. L'excellent éducateur sera celui qui les conduira jusqu'au palier; ceci exige un certain nombre de répétitions qui paraîtront fastidieuses. Au niveau de ce palier, la loi des rendements décroissants s'applique.

- *La loi des courbes et de l'oubli et du réapprentissage.*

Le temps efface, dégrade, transforme les souvenirs et une partie de l'action éducative doit consister à lutter contre cette action du temps. En principe, les acquisitions se situent à un moment particulier de l'oubli ou du réapprentissage; leur qualité dépend de leur situation par rapport à la courbe générale. Il y a apprentissage lorsque, après une intervention pédagogique, il y a changement de comportement et permanence dans ce changement; mais on peut aussi oublier ce que l'on a appris.

- *La loi des irrégularités et des paliers de la courbe.*

De très nombreux facteurs interviennent et les courbes obtenues en classe sont loin d'avoir la même régularité canonique que celles obtenues en laboratoire. Il faut donc rechercher les facteurs qui entrent en jeu dans un tel apprentissage. Les facteurs de l'apprentissage sont les éléments constitutifs d'un acte d'apprentissage. Les conditions d'apprentissage sont les événements spécifiques

qui le facilitent. C'est le cas des méthodes pédagogiques bien que le facteur éducateur y soit intimement lié, donc difficile à isoler.

Les formes ou types d'apprentissage que Gagné (1976) appelle types de produits ou de résultats d'apprentissage sont l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives, les attitudes et les habiletés motrices. Les niveaux d'apprentissage qui correspondent aux niveaux psychologiques des processus engagés sont au nombre de neuf (9) selon Clause. Ils sont notamment, le développement des capacités motrices, le développement de la perception, le développement de la mémoire, le développement de la compréhension, la solution des problèmes, le développement de la vie affective, le développement social, le développement des habitudes, des attitudes et des idéaux, le problème de transfert. Gagné (1976) estime qu'un acte d'apprentissage comprend huit phases qui sont autant de facteurs ; ce sont : la motivation (expectative), l'appréhension (codification), l'acquisition (emmagasiner à court terme), la rétention (emmagasiner à long terme), le rappel (repérage et retrait), la généralisation (transfert), la performance (réponse), et le feed-back (renforcement).

Lorsque l'apprentissage a lieu c'est-à-dire qu'il a réussi, les connaissances apprises s'emmagasinent dans la mémoire à long terme. Face à un problème, celui qui a appris procède au repérage et au retrait de l'information nécessaire pour résoudre le problème. Les connaissances apprises ne restent pas toujours sur la mémoire à court terme ou sur la brèche ; elles sont assimilées, conservées dans la mémoire à long terme et ne sont mobilisées qu'en cas de besoin.

Dans le domaine de la psychologie de l'éducation, quatre questions scientifiques importantes méritent d'être posées selon Palaisance et Vergnaud (1999). La première question c'est : comment s'accroissent les connaissances ? La réponse s'articulerait autour de l'activité du sujet apprenant, l'offre des situations favorables à l'apprentissage, la médiation par l'entourage, l'utilisation de formes langagières et de formes symboliques pour communiquer et représenter. La deuxième est : quels sont les rôles du médiateur adulte, de la confrontation et de la coopération ? Ils rapportent que l'adulte ne crée pas seulement les

situations et opportunités favorables à l'apprentissage; il offre des modèles à celui qui apprend; en outre, « *le conflit socio-cognitif pour être fécond, doit intervenir entre des sujets ayant des compétences inégales, mais pas trop* ». De même, « *les observations montrent aussi que la coopération entre élèves est aussi spontanée et aussi féconde que la compétition, pourvu que le maître s'assure, cependant, qu'aucun enfant ne perd la possibilité et la compétence de faire valoir son point de vue* ». La troisième question est : quelle est la relation entre le langage et la pensée? pour y répondre ils estiment que :

« L'observation des élèves en train de résoudre un problème nouveau pour eux, confirme cette analyse que le langage accompagnant la pensée contribue à la sélection et à la transformation de l'information, au réglage et à la planification de l'action, à la clarification et au rappel du but à atteindre ».

Enfin, la quatrième question s'interroge sur l'interaction entre la formation de la personnalité et la formation des connaissances. Bien que ce thème soit étudié, ils relèvent que :

« un enfant peut être désinvesti à l'école à cause des problèmes qui le préoccupent chez lui; mais il peut aussi corriger certaines frustrations et angoisses familiales grâce à des succès et des connaissances scolaires ».

11.9. PSYCHOLOGIE DES DISCIPLINES SCOLAIRES

Un des domaines de la psychologie de l'éducation est la psychologie des différentes disciplines scolaires. Elle étudie le problème de l'ajustement des structures psychologiques de l'élève aux exigences de la discipline à enseigner et de l'invention d'une pédagogie de transmission de la pensée de l'enfant ou de l'adolescent à celle de l'adulte. On peut ainsi étudier les fondements psychologiques de l'enseignement des disciplines scolaires comme les sciences d'observation, la lecture, la morale, les mathématiques, la langue française, l'histoire, la géographie et des sciences de la nature.

L'enseignement de la géographie par exemple s'appuie sur des fondements psychologiques. Les descriptions

géographiques ont été d'abord énumératives, puis pittoresques. La géographie, connaissance raisonnée des divers milieux de la planète est devenue analytique et synthétique. Elle se préoccupe désormais de l'explication raisonnée de la terre et de ses rapports avec l'homme. Dès l'école primaire, l'enfant doit acquérir le sens géographique ; ce qui implique l'esprit d'observation. Or, au début de la scolarité primaire, la structure mentale de l'enfant est dominée par l'animisme, l'irréalisme, l'égoïsme et le syncrétisme (Piaget et Wallon). La perception à la fois syncrétique et pointilliste impose à partir du cours élémentaire une *étude égocentrique et globale de la géographie*. L'enfant ne peut envisager mentalement deux objets ; il les juxtapose. Il ne coordonne pas les faits dans des relations complexes. Les « pourquoi » indiquent l'éveil de la causalité et conduit l'enfant proche de dix ans vers le raisonnement analogique (c'est comme), la juxtaposition des concepts (et aussi... et puis ...), le raisonnement déductif (or... donc...) et enfin l'interdépendance logique des concepts (parce que...). C'est lorsqu'il arrive au cours moyen que la pensée devient raisonnable sans être rationnelle ; l'enfant manipule la causalité plutôt qu'il ne la pense. Il s'ouvre à un enseignement notionnel de la géographie puisqu'il peut observer avec méthode et objectivité. Les principes de l'enseignement de cette matière à l'école primaire sont l'observation, la comparaison et l'activité grâce à une attention suscitée puis soutenue. Ce fondement sur les données psychologiques de l'enseignement d'une discipline scolaire est ce que Toraille (1955) appelle la *didactique psychologique*.

11.10. PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION ET FORMATION DES ÉDUCATEURS

La psychologie de l'éducation est un aspect important de la formation des formateurs et des éducateurs. Elle est au pédagogue ce que les mathématiques sont au physicien ; un ingénieur en éducation doit nécessairement s'initier à la psychologie de l'éducation. C'est pourquoi Claparède (1915) a réfuté magistralement les affirmations selon lesquelles, le bon sens, le don et la pratique suffisaient pour devenir éducateur. La connaissance psychologique amène à prendre

conscience du rôle tant de sa propre personnalité que de celle de l'apprenant dans la situation pédagogique et d'établir les responsabilités en cas d'échec. Comme le disait Gagné (1976), l'apprentissage est un processus mental qui se produit dans la tête de celui qui apprend. L'enseignant ayant pour mission de le favoriser, il ne pourrait le faire sans la connaissance psychologique de l'apprenant c'est-à-dire sa manière de se développer mentalement, de penser, d'agir, de raisonner. Guélielmi (1998) insiste sur l'importance de l'étude de la psychologie pour l'enseignant lorsqu'il écrit :

Un enseignant qui ne s'interroge pas sur les processus d'apprentissage, sur le développement cognitif, sur la communication, et sur les phénomènes d'interaction sociale, ne peut prétendre aujourd'hui être un professionnel. Il faut donc développer la psychologie dans la formation des enseignants, y compris l'enseignement de certaines techniques : l'entretien, l'observation, l'expérimentation, l'analyse des protocoles, ainsi que l'analyse des données statistiques.

Cette connaissance est fondamentale pour ne pas dire vitale pour les formateurs des formateurs. Elle permet d'éviter ces erreurs graves qui consistent à déformer, à détruire, mais de bonne foi donc par ignorance, les consciences de ceux que l'on croit pourtant former; les conséquences fâcheuses ne seront souvent perçues que plus tard.

La psychologie de l'éducation a des applications multiples, l'enseignement n'en étant qu'une. Elle permet d'organiser les systèmes éducatifs, de connaître ses acteurs, en particulier l'apprenant. Elle permet d'identifier et de comprendre les processus impliqués dans l'apprentissage d'une discipline scolaire. Elle est une composante importante de la formation d'un éducateur. Celui qui enseigne sans avoir étudié la psychologie ne prétend pas que sa connaissance n'est pas nécessaire ; il prétend la connaître empiriquement, au contact de la réalité ; Certes, l'observation est une source de connaissance en psychologie; mais, une telle connaissance sans la méthode est imparfaite. La psychologie de l'éducation devrait être une matière obligatoire pour tous se veulent devenir enseignants.

CHAPITRE XII

LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

12.1. DÉFINITION ET OBJET

La sociologie de l'éducation est la plus sociale et l'une des plus anciennes sciences de l'éducation. Elle en est en même temps la plus étudiée. La sociologie est la science qui étudie les phénomènes sociaux et les lois qui les régissent, les phénomènes sociaux étant ceux qui concernent les rapports entre les individus ou les groupes. On peut déduire de cette définition que la sociologie de l'éducation est une science qui étudie les phénomènes sociaux et les lois qui les régissent dans le domaine ou en rapport avec l'éducation. Bélanger et Rocher (1975) situent la sociologie de l'éducation sur trois axes principaux. Elle étudie l'interaction entre l'école et la société, chacune de ces entités étant un système. Elle analyse le système scolaire comme système social c'est-à-dire en tant qu'il présente les traits d'un système social. Elle explore l'école et la classe, comme système d'interactions à l'intérieur d'un groupe restreint d'acteurs sociaux; c'est l'analyse sociologique interne du processus éducatif.

L'analyse de l'éducation dans une optique sociologique n'est plus la tâche du seul sociologue. Elle préoccupe le pédagogue, le conseiller d'orientation, le psychologue, l'historien, le politologue, l'économiste, le démographe et le juriste. Mais c'est surtout le sociologue qui doit élaborer, développer et enrichir le schème conceptuel et théorique qui supporte et structure l'optique sociologique de manière à lui donner les caractères d'une optique scientifique. Sans ce cadre, les études empiriques ne sont qu'un amas incohérent d'observations particulières. Aucune connaissance scientifique ne se fonde sur l'accumulation des faits ou des données brutes. La connaissance scientifique n'est pas pure

retranscription des faits; elle est plutôt une reconstruction de la réalité dans les termes logiques et intelligibles.

12.2. MÉTHODES

Le schéma théorique approprié pour analyser de façon systématique, rigoureuse, organisée et authentiquement scientifique la réalité sociale découle du modèle systémique d'analyse de l'action sociale. La sociologie s'intéresse d'abord et avant tout à l'action humaine. Celle-ci est sociale dans la mesure où les acteurs concernés prennent en considération dans leur action, l'existence d'objets sociaux ou culturels dans leur environnement. L'action sociale peut être celle d'un individu isolé, d'un petit groupe de personnes, d'une vaste collectivité ou d'une société globale. Elle peut être aussi l'interaction entre personnes, l'accomplissement de rites symboliques dans une cérémonie, des mouvements de masse ou une seule décision prise dans une bureaucratie. En somme, l'action sociale selon Bélanger et Rocher (1975) c'est: « toute conduite humaine, qui engage de l'énergie humaine, s'appuie sur une motivation qui fait référence à tous les acteurs et ou à des symboles sociaux ».

Le fondement du modèle systémique est la notion générale de structure dans l'action sociale. Toute action sociale présente les caractères d'un système et peut être analysée comme telle: on doit trouver dans toute action sociale, des éléments ou unités identifiables. Ces éléments sont interdépendants les uns des autres de telle sorte que tout changement dans une unité entraîne des changements dans d'autres unités. Le système d'action sociale est infiniment complexe et les acteurs engagés subjectifs. La subjectivité vient du fait que le sociologue ne peut pas feindre d'ignorer les réactions subjectives des acteurs sociaux dont il essaie de comprendre les conduites. Elle fait la difficulté de la sociologie.

L'action humaine ou sociale ainsi caractérisée appartient à quatre systèmes inspirés du sociologue Talcott Parsons (1961) qui offre un cadre conceptuel pour la sociologie de l'éducation. Le *système biologique* fournit l'énergie de base, les impulsions, les besoins physiologiques, les instincts qui fournissent à l'acteur individuel sa motivation la plus élémentaire. Le *système de la personnalité* comprend l'ensemble des traits, aptitudes,

attitudes, pulsions, ainsi que la somme des expériences passées, des émotions et des sentiments qui forment l'organisation psychique de l'acteur individuel. Le *système social* est composé de l'ensemble des rapports, de l'interaction, des réseaux de communications, des liens institutionnalisés ou non qui relient entre eux une pluralité d'acteurs. Le *système de la culture* comprend l'ensemble des valeurs, des modèles de conduites, des idéologies, des mythes, des représentations collectives, des signes et des symboles composant l'univers mental et affectif dont s'inspire l'action individuelle et collective des personnes, des groupes et des sociétés.

Il est possible de distinguer dans tout système d'action quatre fonctions qui doivent nécessairement être remplies pour que le système existe, se maintienne et se transforme. A ces quatre fonctions correspondent quatre types de structures. Une fonction est un besoin d'un système c'est-à-dire un impératif auquel doit faire face un système pour exister, se maintenir et agir. La structure est l'organisation de l'action qui constitue une réponse institutionnalisée à ce besoin. Fonction et structure sont deux concepts complémentaires et essentiels de la notion de système. La *fonction d'adaptation* qui assure par des échanges, la survie du système s'appuie sur des structures économiques. La *fonction de poursuite des buts* s'appuie sur la structure de prise de décision, de mobilisation des ressources et de définition des objectifs, fonction politique assurée par la structure gouvernementale ou étatique dans la société globale. La *fonction d'intégration* assure l'unité, la cohérence, la solidarité, ou l'harmonie entre les différents éléments du système et s'appuie sur les structures judiciaires et les institutions qui encadrent et coordonnent l'action des acteurs. La *fonction de gestion des tensions* qui accumule et dispense les énergies en vue du maintien de la survie et de la dynamique du système prend la forme de la motivation, donc engage à agir. Elle répond dans la société globale à des structures de socialisation comme l'éducation dans le système scolaire, la famille, les mouvements sociaux, les partis politiques.

Les quatre fonctions décrites constituent les éléments fondamentaux de tout système d'action. Chacune d'elle est un sous-système du système d'action auquel elle appartient et

peut à son tour être considérée comme un système d'action et être analysée à partir des quatre sous-systèmes qu'il comprend. Un système d'action est toujours un sous-système d'un système plus vaste que lui, en même temps qu'il contient des sous-systèmes plus réduits que lui.

L'enseignement est un système d'action qui est en même temps un sous-système à l'intérieur d'un système social plus vaste, la société globale. En tant que système d'action relativement indépendant, il comprend plusieurs unités que sont les acteurs impliqués, enseignants, apprenants et administrateurs, les structures administratives, les autorités hiérarchiques, les programmes qui définissent les objectifs et les contenus des processus d'enseignement. On peut aller plus loin et considérer une de ces unités comme un système d'action complet, par exemple: l'école, la classe. De même, on peut aller au niveau microsociologique et considérer l'attitude des enseignants, celle des élèves, l'interaction entre maîtres et élèves comme en étant des éléments. On est ici à la frontière du sociologique et du psychologique.

En tant que sous-système de la société globale, l'enseignement ou l'école peut être analysé dans ses relations avec celle-ci et avec ses composantes que sont les structures économiques, politiques, les classes sociales, les idéologies et les valeurs. C'est ce que l'on appelle *analyse sociale de l'éducation* (Cloutier, 1983). L'école, l'enseignement et l'éducation influencent la société globale et ses sous-systèmes qui agissent à leur tour sur le système de l'éducation. Il n'est pas facile de dire laquelle de l'éducation et de la société est à l'origine de l'influence tout comme il est impossible de dire de l'œuf et de la poule qui est à l'origine. Il semble, comme le rappelait Miala Diambomba (1980) que « *vouloir réformer l'école avant qu'il y ait une réforme préalable des valeurs qui déterminent son idéologie est donc une illusion* ». Ce qui fait la difficulté des réformes scolaires, c'est que l'on veut changer l'école pour changer la société ; or comment l'école qui est le produit et le sous-système de la société peut-elle changer la société dont elle est le reflet, l'émanation et même le transmetteur des valeurs? Quelles sont les fonctions que joue l'éducation dans la société.

12.3. FONCTIONS SOCIALES DE L'ÉDUCATION

Le système d'enseignement assure une fonction de socialisation pour la société globale et dont le but est de faire intérioriser par chaque membre, les éléments de la culture, des valeurs, des modèles de conduite, des normes et des règles sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux qui feront de lui un acteur intégré de cette société particulière où il est appelé à vivre (Cloutier, 1983). Pris comme système ou sous-système de l'enseignement, l'école ou l'éducation en général a des fonctions sociales identifiées. Au sens général, André Lalande (1984,) définit le mot fonction comme le « *rôle propre et caractéristique joué par un organe dans un ensemble dont les parties sont interdépendantes* ». La fonction d'un organe est l'activité à laquelle il est adapté, celle qui est la raison d'être de sa structure, celle dont le besoin a préexisté à l'organe et a déterminé la formation ou la transformation de l'organe. Mais le rôle joué par un organe n'est pas toujours la fonction de cet organe puisque celui-ci peut avoir comme nous le verrons plus loin, des effets qui ne sont pas nécessairement sa fonction.

Selon Ansu Datta (1984), la fonction d'une institution ou pratique sociale, d'un trait de caractère culturel ou d'un sous-système social est la contribution qu'elle apporte au maintien et à la transformation du système global dont elle fait partie. On peut aussi dire que la fonction de la religion est de maintenir la solidarité de groupe, celle de la famille entre autres de procréer et d'élever les enfants pour contribuer au maintien de la société à travers les générations. La fonction est *manifeste* lorsque les conséquences des objectifs du système sont reconnues et voulues par les participants. Elle est *latente* lorsque les conséquences des objectifs ne sont ni attendues, ni souhaitées. Ces fonctions de l'éducation sont la fonction de conservation, la fonction d'innovation, la fonction politique, la fonction économique et la fonction de sélection.

12.4. FONCTION DE CONSERVATRICE

Les valeurs culturelles reçues en héritage (histoire, traditions, langue, idéal) sont des biens auxquels nos descendants ont droit. Il faut les connaître, les aimer, les sauvegarder, les conserver, les protéger, les défendre au

besoin et les transmettre aux générations futures. Une importante fonction de l'éducation est qu'elle préserve la culture dominante ou authentique de la société et la transmet de générations en générations, et des populations présentes à celles qui sont nouvellement incorporées à la société comme les immigrants reçus. La culture transmise par l'éducation comprend une composante instrumentale: les aptitudes, les faits et les procédures, et une composante expressive: les valeurs, les normes, les concepts, les images des comportements approuvés. Les sous-cultures transmises peuvent ne pas être celles de la majorité. C'est le cas de la culture occidentale transmise par la colonisation en Afrique et que tend à perpétuer le système scolaire actuel (Tsafak, 1989). L'éducation a donc pour fonction d'assurer la conservation de l'héritage du passé pour les besoins des générations actuelles et futures. Il ne s'agit pas de tout conserver, mais de sélectionner les valeurs positives de la société et les perpétuer par l'éducation à travers les générations. L'éducation doit aussi innover là où les traditions et les coutumes sont devenues anachroniques et inadaptées.

12.5. FONCTION INNOVATRICE

La transmission et la reproduction de la culture est la fonction conservatrice de l'éducation. Dans la plupart des sociétés modernes, le système scolaire doit être une source importante des nouvelles et des connaissances. Dans les sociétés traditionnelles, la culture demeure inchangée et par conséquent, le système d'éducation tend à être conservateur. Dans la société moderne, l'éducation doit maintenir un délicat équilibre entre les expériences du passé et les besoins du futur. En U. R. S. S, elle avait pour mission de changer la culture en 1917; en Allemagne les nazis l'ont manipulée pour répandre la culture germanique; l'occident l'a utilisée pour répandre ce qu'elle considérait comme "la civilisation" en Afrique coloniale et d'une façon générale chez les peuples colonisés.

Depuis les années 1960, particulièrement en Afrique, l'éducation est utilisée comme instrument de changement social, économique, technologique, de changement des idées et de la personnalité. Cependant, cela n'arrive pas toujours automatiquement. Beaucoup de systèmes d'éducation en Afrique ne produisent pas des talents en innovation parce qu'ils privilégient dans la relation pédagogique beaucoup

plus l'attitude de soumission, d'obéissance et de dépendance caractéristique de la relation coloniale que l'esprit critique et d'initiative indispensable à l'innovation. Si l'élève d'aujourd'hui apprend à obéir, à se soumettre plutôt qu'à critiquer et à prendre des initiatives, citoyen de demain, il attendra des ordres pour agir et ne créera pas ; il tendra à être conservateur. L'esprit critique doit dépasser le discours pour devenir la réalité de l'action pédagogique afin que l'école innove par la production des hommes promoteurs du changement.

12.6. FONCTION POLITIQUE

L'éducation contribue à la socialisation politique des jeunes. Il s'agit de transmettre les valeurs, les croyances, les idées, les modèles de comportement pertinents à la génération, à la distribution et à l'exercice du pouvoir. On entend par politique, selon Raymond Laliberté, cité par Cloutier (1983), la « *totalité de l'action sociale dans une communauté ayant trait aux relations d'autorité dans le processus de préparation des décisions, dans la prise de décision elle-même, et son exécution* » et par pouvoir, « *la capacité d'un agent social d'agir, malgré une résistance possible, sur un ou plusieurs autres agents de telle sorte que celui-ci ou ceux-ci en sont affecté(s)* ».

La fonction politique de l'éducation qui est d'assurer l'éducation politique ne doit pas être confondue avec la politique de l'éducation. On établit souvent un lien entre l'expansion de l'éducation et l'intégration nationale. L'exposition à l'influence de l'éducation moderne amène les jeunes à voir les choses dans une large perspective plutôt que de façon étroite et limitée à la tribu, à l'ethnie, à la religion ou à la langue de la communauté restreinte. La ou les langue(s) commune(s) dans l'enseignement entraîne (nt) des interactions nécessaires à l'intégration nationale. L'école elle-même doit donner aux jeunes une expérience culturelle commune qui contribue à la solidarité nationale. Toutefois, la solidarité nationale n'exclut pas l'affirmation légitime des diversités et des particularités culturelles et d'intérêts. Enfin, le fait de recruter sans discrimination les personnes d'origines et d'horizons divers dans une école en fait une nation en miniature. La politique d'immigration des États-Unis fondée sur la diversité des origines fait de ce pays un

creuset de l'intégration de l'espèce humaine. Dans les circonstances favorables, ces facteurs peuvent renforcer l'intégration nationale. La possibilité des interactions entre les diverses communautés ethniques est nécessaire mais pas suffisante dans la construction nationale. Cet objectif n'a pas été atteint dans plusieurs pays africains en raison de la façon dont les diverses expériences politiques ont été traduites en politiques éducatives et en raison aussi du développement inégal de l'éducation entre les différentes régions du pays.

L'école transmet les valeurs politiques, les croyances et aptitudes aux élèves de différentes manières. Les élèves peuvent être initiés aux idées politiques par la façon dont l'école est organisée et administrée. Le régime d'internat particulièrement répandu dans l'enseignement secondaire anglophone est élitiste, isolationniste et ne favorise pas l'ouverture sur le milieu que les élèves sont appelés à intégrer. L'administration de l'école peut influencer l'idéologie politique des élèves. Le *prefect system* des écoles anglophones entraîne les élèves au leadership et traduit l'expression du pouvoir des élèves à l'école et en classe. Le dynamisme politique parfois débordant des populations issues de ce système d'éducation est évident et ne fait l'objet d'aucun doute. Le style du leadership du professeur dans la classe, la manière dont il exprime le sentiment tribal ou régional, l'autoritarisme, le conformisme, la démocratie et la participation impriment des orientations politiques différentes aux élèves. Enfin, les contenus des programmes, le type de relation pédagogique influencent les attitudes politiques des élèves; il s'agit de l'histoire, de l'éducation civique et du style d'enseignement laisser-faire, démocratique ou autoritaire. Il ne s'agit pas d'organiser les activités politiques à l'école qui est neutre, encore moins d'y donner des cours d'éducation politique comme tels; il s'agit d'organiser, d'administrer l'école, d'y instituer un type de relation pédagogique et de distribuer les rôles et les idées de telle sorte que tout cela modifie positivement les attitudes politiques des élèves vis-à-vis des valeurs fondamentales de la société, valeurs qui incluent en bonne place le civisme, le travail bien fait, la liberté, la justice et la démocratie. La culture politique n'est pas le militantisme partisan à l'école, mais l'acquisition et l'intériorisation des valeurs nécessaires pour participer au gouvernement de la collectivité et de la

société en général, pour partager les règles données du jeu politique.

La participation étant une des formes les plus évidentes de l'activité politique, l'école peut initier le futur citoyen à l'intérêt pour les affaires publiques ou de la communauté en développant une vie scolaire caractérisée par la participation démocratique des acteurs aux différents choix qui les engagent. Or, pour participer efficacement, il faut être instruit et informé (Tsafak, 1989). L'instruction et l'information sont conférées par l'école. L'école démocratique prépare à la société démocratique. Toutefois, l'école n'est pas le seul agent de socialisation politique. La famille, le voisinage, la communauté locale, les mass médias, radio et presse, l'église, le milieu de travail, agissent aussi sur les attitudes et les comportements politiques des individus.

Il y a lieu de bien distinguer la fonction politique de l'éducation qui vient d'être décrite de la politique de l'éducation. Les sociétés modernes confèrent à l'État, son gouvernement et à certaines de ses institutions, les pouvoirs de décision sur l'orientation de l'éducation comme sur celle des autres domaines d'activité. La politique de l'éducation est la manière dont est orientée l'activité éducative d'un pays ainsi que les missions générales qui sont assignées au système d'enseignement en particulier et d'éducation en général. A ce niveau s'exercent les forces, les pressions de toutes sortes correspondant aux idéologies et surtout aux intérêts politiques, sociaux, et économiques qui sont supposés en découler. Ces pressions sont d'autant plus fortes que l'éducation est perçue comme un moyen d'accès au savoir, à l'avoir et au pouvoir. En effet, l'accession au pouvoir, particulièrement dans les systèmes démocratiques, est plus favorisée par l'intelligence développée des groupes qui y aspirent que par leur pouvoir économique (Tsafak, 1998). L'école est un milieu politique où les enjeux sont particulièrement importants. Affirmer que l'école est apolitique veut seulement dire qu'en théorie, officiellement, on n'y fait pas ou qu'on ne devrait pas y faire de la politique active. L'analyse montre que les *aspects politiques de l'éducation* sont multiples, implicites et souvent peu évidents pour l'observateur peu curieux. Les contenus des programmes, l'éducation civique, les méthodes et les

objectifs ne sont pas neutres ou interprétés de façon neutre, pas moins que la distribution des ressources (Tsafak, 1998). Ils socialisent et inculquent aux élèves une culture politique. La relation pédagogique privilégiée reflète généralement le système politique en vigueur. Le rappel permanent au respect de l'autorité, à l'obéissance correspond aux régimes autoritaires tandis que l'attitude libérale et l'appel fréquent à l'esprit d'initiative et à la participation correspond aux régimes démocratiques. Le personnel de l'éducation est parmi les plus instruits, les plus nombreux, possède les syndicats parfois les plus puissants, reçoit les budgets les plus élevés. La population scolaire en âge de voter dans les lycées, collèges et universités est considérable. On pourrait être tenté de dire « *qui contrôle l'éducation contrôle le pouvoir* » à cause du nombre et de l'intelligence qu'elle représente ; cela justifie les enjeux politiques de l'école.

La définition de la politique éducative est stratégique à tel point que les constitutions nationales comme celle du Cameroun situent le régime de l'éducation dans le domaine de la loi; cela signifie que les décisions importantes concernant l'éducation doivent relever du pouvoir législatif représentant le peuple souverain. Certains aspects de la politique de l'éducation comme la définition des politiques ont été examinés dans le cadre de l'administration de l'éducation. La fonction économique de l'éducation est importante à tel point qu'elle sera largement abordée dans la partie réservée à l'économie de l'éducation.

12.7. FONCTION DE SÉLECTION

En plus d'offrir la formation professionnelle aux futurs demandeurs et créateurs d'emplois, le système d'éducation d'une société moderne sélectionne, oriente les élèves dans les différents domaines de spécialisation et niveaux d'opération. Il sélectionne, oriente et forme l'élite intellectuelle, économique et politique du pays. Traitant de la reproduction idéologique, le sociologue anglo-saxon Paul Musgrave (1965, pp. 143-154) montre comment le système éducatif doit préparer au commandement nécessaire à tout groupe social en sélectionnant et en formant les leaders nationaux dans les écoles d'une certaine qualité. Ce pourrait être, en Grande Bretagne, Oxford, Cambridge, aux États-Unis, les universités Harvard, Yale et Stanford, le

Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.); en France, les Grandes Écoles comme Polytechnique, Centrale et l'École Nationale d'Administration (E.N.A.). Il conclut son article en soutenant que « *le système éducatif doit être organisé en sorte que les individus doués d'une intelligence leur permettant d'être des leaders puissent le devenir réellement* », Cela suppose par conséquent que la sélection des chefs soit fondée sur la compétence, le mérite et non sur l'origine familiale, économique, idéologique ou ethnique.

Au Cameroun, l'École Nationale d'Administration et de Magistrature (E.N.A.M.) et l'École Militaire Inter-Armes du Cameroun (E.M.I.A.C.) avaient été dans le passé, les plus soumises au principe des quotas afin, affirmait-on d'assurer la présence de toutes les ethnies et de toutes les régions du pays aux fonctions de commandement dans l'État. Cette pratique a été formalisée le 04 octobre 1982 par un arrêté fixant les quotas régionaux d'accès des Camerounais aux emplois et responsabilités dans la fonction publique de l'État, souvent au mépris des compétences et du mérite (Tsafak, 1991a, p.297)¹⁹. Une évaluation de cette politique pourrait permettre de savoir si les cadres de commandement sont proportionnels aux populations des différentes ethnies et régions et quelle est son effet sur la stabilité et l'efficacité de la gestion du pays.

Lorsque le système d'éducation remplit bien sa fonction de sélection, la société emploie pleinement cette réserve de capacités, c'est-à-dire la somme des qualités, des talents et autres habiletés des personnes nécessaires à la résolution des problèmes et au progrès. Les études ont établi que dans toutes les sociétés, une partie est inutilisée ou à la limite, sous utilisée. Cette utilisation diffère entre hommes et femmes, entre citadins et ruraux, entre hautes et basses catégories sociales, entre les ethnies et les régions. Les méthodes compensatoires en éducation, l'école de promotion collective, l'égalisation des chances et la démocratisation de l'éducation n'ont pas changé fondamentalement cette forme de sélection.

¹⁹ L'arrêté, se référant aux statistiques du recensement général de la population de 1976, fixe les quotas des originaires de chaque provinces aux emplois publics.

Les spécialistes des sciences sociales ont mis au point un *index de sélectivité* qui mesure les différentes chances selon les différents groupes sociaux (Ansu Datta, 1984). La formule est la suivante:

| |
|--|
| $\text{Index de sélectivité} = \frac{\% \text{ des étudiants issus des parents ayant une certaine caractéristique}}{\% \text{ des adultes ayant cette caractéristique dans population totale.}}$ |
|--|

La fonction de sélection de l'école est contrariée par l'objectif de démocratisation de l'éducation, d'égalisation de chances, de satisfaction du droit de tous à l'éducation. Une abondante littérature en sociologie de l'éducation étudie le rôle de l'école et de l'éducation qu'elle offre. Réduit-elle les inégalités sociales et culturelles ou au contraire les reproduit-elle et même les renforce ? Les sociologues français Cherkaoui (1973), Boudon (1973), Bourdieu et Passeron (1971), Baudelot et Establet (1971) et américain Coleman (1966) sont parmi ceux qui ont le plus développé ce domaine de la sociologie au cours des dernières décennies. Pour certains de ces sociologues souvent d'inspiration marxiste, l'école est un instrument de reproduction et de conservation des inégalités sociales en faveur des classes dominantes. En réalité démontrent-ils, le système éducatif joue un rôle de sélection sociale en prétendant jouer un rôle de sélection intellectuelle. Elle véhicule la culture et l'idéologie des classes dominantes auxquelles appartiennent les dirigeants et les enseignants. C'est pourquoi, d'après les études qu'ils ont menées, ce sont les enfants issus de ces milieux qui s'y adaptent et y réussissent pendant que les autres y échouent. Tort (1974) a montré comment les tests de quotient intellectuel mesurent non pas l'intelligence comme ils le prétendent, mais en fait le degré d'intégration à cette culture et de soumission à cette idéologie. Verne (1973) résume la fonction de reproduction de l'école qui s'étend des pays occidentaux aux pays en voie de développement en ces termes:

Ce n'est pas l'école qui produit dans les pays capitalistes les inégalités sociales ; elle les reflète, les entretient, les reproduit quelquefois en

élargissant et en durcissant la distance entre classes. Dans les pays en voie de développement, il est par contre tout aussi clair que l'école fabrique une classe de rares privilégiés dont on commence à voir avec l'accumulation des années du régime scolaire, qu'elle tend à se reproduire à travers le système scolaire mis en place.

Selon Bourdieu (1971) la fonction du système d'enseignement, en particulier supérieur est de transmettre les privilèges, de distribuer les statuts et de renforcer l'ordre social établi. Mbala Owono (1986) montre dans le cas du Cameroun comment l'élite scolaire est sélectionnée en fonction de la stratification socioculturelle ; il arrive à la conclusion que : *« c'est l'attitude culturelle des parents en priorité et, à un degré moindre, leur statut social qui ont déterminé le succès scolaire de notre élite »*. Dans le passé, on a constaté que l'école ne reproduisait pas les inégalités sociales en Afrique. Cela était fondé sur le fait que pendant la colonisation et même quelques décennies plus tard, les inégalités sociales n'étaient pas dues à la scolarisation que la grande majorité de la population n'avait pas vécue. Les études menées dans la décennie 80 montrent que les inégalités sociales affectent la survie et la réussite scolaires des élèves d'autant plus que ces inégalités elles-mêmes découlent d'un processus de scolarisation. Tsafak (1982) a constaté au Cameroun que *« Le nombre de redoublements qu'un élève effectue en cours de sa scolarité primaire et l'abandon de ce cycle d'études sont dus pour une grande part à son origine socio-économique »*. Il a relevé en outre que dans les composantes du statut social, c'est la dimension culturelle c'est-à-dire la langue et le niveau de scolarisation qui est l'élément le plus déterminant de la réussite scolaire ; c'est pourquoi il précise que : *« La langue et le niveau de scolarité des parents sont les éléments fondamentaux de cette dimension culturelle »*. Les élèves dont les parents occupent des positions sociales élevées réussissent non pas seulement grâce à la profession et aux revenus de ces derniers, mais surtout à cause de l'héritage de la culture acquise à l'école, laquelle culture les favorise dans leur cursus scolaire et universitaire.

12.8. CONSÉQUENCES INATTENDUES

Dans toutes les sociétés, la culture doit être préservée et transmise aux enfants et même aux immigrants; là où l'intégration est souhaitée, des dispositions doivent être prises pour introduire les changements désirés dans la société, le consensus doit être atteint; les leaders politiques et de l'économie doivent être sélectionnés et formés; les besoins en main-d'œuvre doivent être évalués et satisfaits quantitativement et qualitativement.

Les systèmes d'éducation dans toutes les sociétés organisées doivent atteindre ces objectifs qui font partie de leurs fonctions manifestes. Cependant, certaines conséquences de l'éducation peuvent ne pas être reconnues par ceux qui organisent et gèrent le système. Ces fonctions de l'éducation dites *latentes* sont diverses.

L'acquisition des connaissances pour elles-mêmes plutôt que pour une application automatique et immédiate peut faire naître une nouvelle école de pensée qui peut influencer l'industrie, l'agriculture et les politiques gouvernementales dans les différents domaines. Le changement non planifié peut résulter de l'expansion et de la longue expérience de l'éducation qui peut y stimuler des activités économiques, l'industrie de publication et du bâtiment. Il peut en résulter des changements inattendus d'attitudes qui rendent les gens plus tolérants. La séparation des élèves de leur famille pour fréquenter les écoles secondaires et les universités peut entraîner chez les adolescents des sous-cultures particulières. La rencontre des camarades de différents groupes sociaux et ethniques, régions géographiques, provinces, peut créer une culture commune et une certaine solidarité utiles même dans la vie future. Cependant, le contact et la cohabitation des cultures n'entraînent pas automatiquement une harmonie entre elles et une acceptation réciproque; ils leur permettent d'abord de se connaître pour ensuite sympathiser ou se confronter. Pour savoir si un élève est raciste contre les élèves de couleur, il faut qu'ils se connaissent, qu'ils aient partagé la classe, l'école, l'immeuble; tout jugement sans ces contacts sont superficiels et sans fondement. C'est pourquoi, le voyage et le tourisme favorisent les contacts, ouvrent les horizons et peuvent stimuler l'intégration nationale.

La prolongation de la scolarité peut entraîner une pénurie de main-d'œuvre tout comme son expansion peut entraîner le chômage; ce sont les dysfonctions. Les fonctions qui viennent d'être décrites ne sont pas nécessairement non souhaitées par les éducateurs, les élèves et les parents. Certaines par contre peuvent être à la fois inattendues et non désirées, non voulues; ce sont les fonctions latentes. L'éducation coloniale a pour ainsi dire produit une élite qui a pris le leadership pour la conquête de l'indépendance alors qu'elle avait intentionnellement pour but de former les auxiliaires de l'exploitation des colonies. L'expansion de l'enseignement général a produit des diplômés chômeurs, source d'agitation et d'instabilité politiques. Enfin la scolarisation universelle considérée comme pré-requis pour la démocratie peut ironiquement rendre les masses faiblement scolarisées manipulables par les leaders charismatiques mais autocratiques. Les leaders politiques qui veulent rendre les peuples soumis par une éducation orientée dans ce dessein peuvent être surpris par la prise de conscience et les revendications inattendues

12.9. AUTRES DOMAINES D'INTÉRÊT

La sociologie de l'éducation qui étudie les interactions entre l'éducation et la société comprend différents domaines.

La *sociologie de l'école* étudie la classe, l'école et le système éducatif en tant que groupe social (Isambert-Jamati, 1974). Derouët et Dutercq (1997) ont également développé une sociologie de l'établissement scolaire. En effet, dans un groupe de travail se produisent en permanence des tensions, des prises de pouvoir, des rejets que l'enseignant ne peut ignorer. Dans une classe se forment des groupes formels et informels selon les affinités et les intérêts. Ces groupes ont leur dynamique interne. On appelle *dynamique de groupe* le résultat des interactions (actions et réactions) de personnalités qui composent un groupe restreint sur chaque personne et sur l'activité générale du groupe.

L'établissement scolaire peut être étudiée dans une optique sociologique parce qu'il présente toutes les caractéristiques d'une organisation sociale. Il peut être abordé comme société à plusieurs points de vue. Il est une entreprise avec une structure, des acteurs avec leurs rôles ou normes, des ressources et des produits ; elle doit être gérée.

Cette gestion reçoit les influences extérieures et a des effets sur les comportements et les organes internes, et sur l'environnement. Le concept de *projet d'établissement* dérive de cette conception de l'organisation scolaire.

Dans un ouvrage sur la sociologie de l'école, Beaudot (1981) montre comment l'établissement scolaire peut être analysé selon trois méthodes. L'analyse organisationnelle est caractérisée par la division des tâches, la division de l'autorité avec ses chaînes hiérarchiques, le système de communications et l'ensemble des critères objectifs qui servent à évaluer et à contrôler les résultats. L'analyse institutionnelle de l'école comprend trois niveaux. Le premier est « l'institué » ou l'ordre établi se traduisant par la loi, le règlement, la convention. Le deuxième niveau est l'instituant qui est une contestation, source d'une demande de création de nouvelles normes. Le troisième niveau enfin est l'institutionnalisation et la reconnaissance de la nouvelle norme. L'analyse système est la troisième méthode d'analyse proposée. Celle-ci se caractérise par ses différentes interprétations sous les dénominations multiples d'analyse de systèmes, d'analyse systémique, d'approche systémique, de théorie de systèmes et de dynamique de systèmes, avec pour points de convergence, le souci de prendre en compte la complexité des ensembles physiques, vivants et sociaux, l'étude synthétique de l'école et l'optique pluridisciplinaire.

Les lois psychosociales du groupe portent sur un certain nombre de domaines. La décision de groupe est largement plus efficace que celle imposée de l'extérieur. La productivité du groupe est plus efficace si elle est issue d'une décision du groupe et de la collaboration entre les membres. L'interaction des individus dans le groupe est étudiée par les sociogrammes (sociométrie). Elle permet de mesurer la cohésion du groupe. Le groupe est envisagé comme système de référence par exemple dans la valorisation des conduites en général.

La *sociologie des systèmes scolaires* étudie les acteurs d'un système avec leurs rôles. Ces acteurs sont essentiellement les élèves, les enseignants, les administrateurs, les parents, les financiers et les politiciens. Elle étudie les normes qui régissent les réactions des

membres avec l'environnement qui agit formellement ou de façon informelle sur le système.

L'éducation et le changement social est un des domaines d'études de la sociologie de l'éducation (Harbisson, 1968). L'éducation est considérée comme un facteur de changement des structures et des rapports sociaux. Elle modifie les comportements vis-à-vis de certaines données sociales. Par exemple, on s'attend à ce que les personnes instruites pratiquent les règles d'hygiène, qu'elles travaillent mieux, qu'elles produisent mieux, qu'elles connaissent et appliquent mieux les lois et les règlements sociaux. On estime en outre qu'en offrant de l'éducation aux groupes sociaux défavorisés, on leur assurerait des positions sociales plus élevées que celle de leurs parents en entraînant ainsi une *mobilité sociale* véritable et positive. Mais pour qu'elle joue ce rôle, l'éducation doit être véritablement efficace et provoquer les transformations réelles et profondes en l'individu. En effet, une négligence du système éducatif et de ses acteurs tendrait à faire de l'école une passoire parce que ce qui s'y passerait n'aurait d'instruction et d'éducation que de nom ; les personnes qui y séjourneraient en sortiraient comme elles sont entrées, parfois pires. Les autorités éducatives qui sont conscientes de ce risque proclament l'année scolaire ou universitaire blanche lorsqu'elles estiment que les élèves n'ont pas reçu la quantité d'éducation nécessaire.

La sociologie de l'éducation qui fait partie des sciences de l'éducation, étudie entre autres, les questions relatives à l'origine sociale des élèves, à leur carrière scolaire, à leur rendement académique, à la relation entre le système d'enseignement et le marché du travail. Elle n'a pas d'impact direct sur l'action éducative, mais elle permet à un autre niveau de découvrir le mécanisme des forces sociales qui pèsent sur les situations éducatives et les déterminent. Cette découverte peut permettre de tenter de modifier le système ou son environnement par des politiques économiques, sociales et éducatives appropriées. Les gouvernants et les organisations influentes doivent par conséquent se référer très souvent aux conclusions des études de sociologie de l'éducation.

CHAPITRE XIII

L'ÉCONOMIE DE L'ÉDUCATION

13.1. DÉFINITION

De manière générale, l'économie est la science dont l'objet est la connaissance des phénomènes et la détermination des lois concernant la production, l'échange et la distribution de la richesse ou des biens. Elle est plus précisément l'étude de la façon dont on produit et utilise les ressources humaines et matérielles. L'économie est aussi définie comme l'étude de l'ensemble des activités de l'homme à la recherche des biens limités ou rares pour satisfaire les besoins illimités. L'éducation est devenue une de ces activités et son étude fait désormais partie de la science économique.

Pendant longtemps, l'éducation bien qu'étant une activité humaine, n'a pas préoccupé les économistes qui, comme l'opinion publique, lui donnaient exclusivement un but culturel. En outre, « *l'entreprise éducation* » était suffisamment petite pour qu'on se penchât sur ses budgets et ses coûts sous l'angle économique. Si elle n'a jamais été ignorée en économie comme l'attestent les travaux d'Adam Smith²⁰ au XVIII^{ème} siècle, le fait nouveau est qu'elle est devenue un objet d'études systématiques auxquelles l'économie applique ses instruments et ses critères d'analyse. L'économie de l'éducation a fait l'objet de nombreux travaux au cours des dernières décennies.

S'agit-il d'une nouvelle discipline? André Page (1971) pense que pour les anglo-saxons en particulier, il s'agit non pas d'une nouvelle discipline, mais d'une spécialisation, d'une branche de l'économie au même titre que l'économie de la recherche scientifique, l'économie de l'information ou

²⁰ Cité par Marc BLAUG, *Economics of Education 1*, Penguin Books, Victoria, 1971.

l'économie de la santé qui se préoccupent au delà des phénomènes matériels, d'approfondir le rôle du facteur humain dans l'activité économique. Mais on sait que beaucoup de sciences nouvelles ont pris leur autonomie à partir de la spécialisation. Son évolution vers un statut de science autonome ne serait donc pas une utopie. Il s'agit là plus généralement d'un effort théorique pour ne plus considérer les trois facteurs de production à savoir, la terre, le capital et le travail, comme des facteurs homogènes.

Qu'elle soit une nouvelle discipline ou une spécialisation dans une discipline fondamentale, l'économie de l'éducation est devenue un domaine d'étude qui enrichit la famille des sciences de l'éducation. Elle est étudiée sous plusieurs aspects. L'éducation a une fonction économique dans la société. Elle subit les effets de l'activité économique. Elle est elle-même une activité ayant des aspects économiques et des répercussions sur les autres activités économiques. Comment est née l'économie de l'éducation ?

13.2. ÉMERGENCE DE LA DISCIPLINE

L'étude des aspects économiques de l'éducation est récente, qu'il s'agisse de son financement ou de sa valeur économique, de son rôle de bien de consommation ou de production. La finalité première de l'éducation est d'abord conservatrice et culturelle. Elle est essentiellement un bien de consommation; or cette notion a été pendant longtemps peu développée. On a pensé jusqu'alors qu'un bien culturel comme l'éducation ne pouvait pas être évalué selon les critères du marché. Pourtant aujourd'hui, on parle même des industries culturelles. Le développement du tourisme fait la fortune des nations.

La finalité sociale assigne à l'éducation une fonction de socialisation, elle est en fait un instrument d'intégration du corps social tant du point de vue des valeurs morales que des connaissances et des modes de pensée. Au XVIII^{ème} siècle, Rousseau (1966) écrivait que le pauvre n'a pas besoin d'éducation et plus tard Thiers²¹ affirmait que « *l'instruction doit être la compagne d'une certaine aisance et non la précéder, l'école étant un luxe* ». Autrement dit, c'est la

²¹ Cité Par Antoine Léon « De la révolution française aux débuts de la III^e République » in *Traité des Sciences pédagogiques*, Tome 2, P.U.F., Paris, 1971, p. 235.

richesse qui suscite le besoin d'instruction et non la pauvreté. Les clercs, ceux qui ont reçu de l'instruction ne participaient pas aux activités productives jugées dégradantes. L'éducation était donc perçue comme une activité improductive. Elle était déjà perçue comme un moyen de libération puisque Diderot²² affirmait au XVIII^{ème} siècle « *qu'un paysan qui sait lire et écrire est plus malaisé à opprimer qu'un autre* ». Il a fallu attendre la fin de la deuxième guerre mondiale pour que l'éducation soit proclamée par les Nations Unies comme un droit de l'homme, reconnaissant le caractère fondamental de son utilité.

La finalité économique, plus utilitaire est la plus récente même si Adam Smith dans la *Richesse des Nations* en 1776 affirmait déjà qu'un homme éduqué est une sorte de machine de valeur, idée qui fut plus tard partagée par Alfred Marshall en 1890. C'est vers les années 50 que s'est produit ce que l'on a appelé dans la pensée économique, *la révolution de l'investissement dans le capital humain*, phénomène qui fit la raison d'être de l'économie de l'éducation.

La naissance de l'économie de l'éducation date effectivement des années 60 avec les travaux de Théodore Schultz²³ (1968), professeur d'économie à l'Université de Chicago, suivis de nombreuses recherches et publications de ses acolytes sur la valeur économique de l'éducation. On s'accordait sur l'idée que le niveau de formation d'une personne augmente son niveau de productivité, remettant ainsi en question la pensée du XVIII^{ème} qui faisait de l'instruction, un luxe réservé aux riches. En effet, la compétence entendue comme capacité à agir avec efficacité, exactitude, précision et rapidité est un bien rare donc économique et recherché sur le marché de l'emploi. Elle est acquise grâce à l'apprentissage à travers l'éducation formelle ou non formelle. Plus un individu est compétent, plus la valeur de son travail se vend cher : autrement dit, plus ses revenus sont élevés.

Les études comme celle de Denison (1964) ont contribué à expliquer par le facteur *niveau d'éducation*, la part de la croissance du P.N.B. (Produit National Brut) non

22 Cité par André Page, *L'économie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1971, p. 25.

23 Schultz, T., « Investment in Human Capital » in *American Economic Review*, Vol 51, 1961, pp. 1-17.

expliquée par l'augmentation des facteurs traditionnels que sont le capital, le travail et la terre. Par ailleurs, l'expansion de l'éducation après la deuxième guerre mondiale a attiré l'attention des économistes sur les mécanismes de financement d'une éducation de plus en plus coûteuse. Or une autre préoccupation de la science économique est l'étude des ressources rares ou limitées. L'économie de l'éducation comporte deux domaines ou aspects essentiels : les coûts et le financement d'une manière générale, la gestion économique de l'éducation d'une part et la rentabilité ou effets économiques des investissements dans l'éducation d'autre part.

13.3. COÛTS ET FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Les études de ce domaine se préoccupent du financement, des coûts et des dépenses d'éducation, de leur composition selon les sources et les ventilations par types et niveaux d'éducation. Le financement de l'éducation est l'allocation des fonds nécessaires pour les activités éducatives. Il en indique les sources, les quantités et les mécanismes.

Selon Eicher (1974), la *dépense* est une notion comptable liée à la transaction monétaire effective. Le *coût* est une notion économique. Le coût d'un bien est le sacrifice que l'on a fait pour l'obtenir. Ce sacrifice peut être la valeur de ce à quoi on a renoncé et que l'on appelle *coût indirect ou d'opportunité*. Par exemple renoncer aux loisirs ou à un salaire pour poursuivre une année d'étude supplémentaire entraîne un coût. Inversement, on doit déduire du coût, la satisfaction éventuelle que l'on tire de la fréquentation d'un établissement scolaire. Elle peut même conditionner la décision optimale de poursuivre les études. Depuis la suppression de la condition d'âge, certains travailleurs s'inscrivent à l'université non pas pour gagner plus dans l'avenir, mais pour le plaisir et la fierté d'être diplômé de l'enseignement supérieur. L'économiste s'intéresse plus aux éléments de la dépense qu'à ceux du coût. Son domaine, ce sont les aspects matériels, les biens et services qui s'échangent ou sont susceptibles d'être échangés à un prix, qui s'achètent ou se vendent. La différence entre coût et dépense est réelle. Le coût d'opportunité n'entraîne pas de dépense et les dépenses pour les cantines scolaires, les restaurants et les logements universitaires, la santé scolaire, ne sont pas des coûts directs de l'éducation, mais de l'aide

sociale dès lors qu'elles auraient toujours existé s'il n'y avait pas d'éducation. L'utilisation de la notion de coût ou de dépense dépend de l'objectif poursuivi : optimisation des ressources rares ou compatibilité.

Les coûts et les dépenses d'éducation sont décomposés par sources ou payeurs qui sont les pouvoirs publics, à savoir les ministères chargés de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, les organismes publics et les collectivités locales, les familles, les fondations et les mécènes. La difficulté de l'analyse et de l'évaluation des dépenses publiques réside dans les dépenses communes et dans l'intervention dans l'éducation des ministères et organismes qui possèdent les écoles de formation de leur propre personnel. Les dépenses d'éducation des familles que l'on peut définir globalement comme celles entraînées par le fait qu'un enfant fréquente un établissement scolaire sont aussi difficiles à mesurer parce que la plupart des enquêtes classent les dépenses par types de produits et non par fonctions. Par exemple, il est difficile d'évaluer les frais de la cantine scolaire dans les dépenses d'alimentation d'une famille. Dans le même ordre d'idées, il n'est pas aisé de déterminer les coûts des enseignements primaire, secondaire et supérieur lorsqu'ils relèvent d'un même ministère gérant d'importantes dépenses communes.

La ventilation des dépenses par types et niveaux d'éducation se heurte à l'existence de nombreuses dépenses communes difficiles à différencier. Par exemple, les dépenses d'un service provincial de l'éducation concernent tous les niveaux et types d'enseignement. Il en est de même des dépenses concernant les ingénieurs, des cadres financiers ou comptables, des enseignants d'éducation physique formés et affectés respectivement des Ministères de l'Équipement, des Finances et des Sports pour servir au Ministère de l'Éducation Nationale et émergeant souvent au budget de leurs propres ministères.

Les dépenses d'éducation varient considérablement dans le temps, sous l'effet de plusieurs facteurs: l'inflation, la demande d'éducation sous la pression démographique, le désir de s'instruire, l'amélioration de l'offre d'éducation et le progrès général. Une étude sur le financement de l'éducation au Cameroun (Banque Mondiale, 1997) montre que le parent est la principale source de financement secondaire. Sur un total estimé à 130 00 Francs CFA par an et par enfant, la famille contribue pour 73 600 F soit 56,6 %. Cette

contribution comprend les frais exigible ou écolage, les manuels et fournitures, les tenues de classe et de sport, les frais d'examen. La contribution de l'État est à 93 % affectée aux salaires du personnel. L'étude du financement des coûts et des dépenses de l'éducation est d'une importance capitale pour la planification et fournit des instruments indispensables au pilotage des politiques éducatives. Elle est une des exigences managériales pour tout administrateur de l'éducation.

13.4. RENTABILITÉ ÉCONOMIQUE DE L'ÉDUCATION

13.4.1. Notions de capital humain et intellectuel

L'étude de la rentabilité des investissements dans l'éducation découle du concept nouveau de *capital humain* inventé par Théodore Schultz (Blaug, 1968). Le capital est défini comme un bien, un moyen de production et l'investissement comme les coûts consacrés à l'augmentation du capital. Les capacités acquises par les êtres humains font partie du capital et les dépenses qui ont permis cette acquisition sont des investissements. Les premières études en économie de l'éducation ont considéré que les dépenses d'éducation sont des investissements et constaté qu'ils étaient rentables. Autrement dit, l'individu ou un pays investit, c'est-à-dire dépense dans l'éducation parce qu'il attend au bout du compte, c'est-à-dire pendant la vie active et même la retraite, des revenus supérieurs ou à la limite au moins équivalents aux coûts consentis.

Les investissements dans le capital humain varient selon que l'on considère les capacités physiques ou intellectuelles. La santé physique et mentale augmente la productivité de la personne qui y a investi. L'investissement peut se faire dans ce qu'il est désormais convenu d'appeler le *capital intellectuel* acquis par l'éducation et qui accroît la productivité de la personne. Effectivement, on constate généralement que plus le niveau d'études atteint est élevé, plus les revenus sont élevés. L'éducation peut avoir des effets autres qu'économiques. Elle a des effets indirects ou périphériques comme l'égalisation des chances, l'intégration nationale, le changement de comportement de consommation. Elle améliore les qualités civiques, morales et sociales. Mais quelles que soient ses conséquences, il faut éviter de gaspiller les ressources rares que sont les dépenses

d'éducation en cherchant leurs coûts et rendements. L'étude de ce rendement se situe à deux niveaux : celui de l'individu et celui de la société.

13.4.2. Coûts des investissements en éducation

Les coûts peuvent être privés, publics ou sociaux. En éducation, les coûts privés sont ceux encourus par l'individu ou sa famille lorsque celui-ci s'engage dans un processus de scolarisation. Ils sont *directs* lorsqu'ils sont déboursés directement comme les frais de scolarité et de fournitures scolaires. Ils sont *indirects* ou d'opportunité s'il s'agit d'un *manque à gagner* comme le salaire d'un emploi ou les revenus d'une activité quelconque auquel on a renoncé pour poursuivre les études.

Les coûts publics de l'éducation sont ceux qui sont supportés par l'État, les sociétés, les activités et les divers corps sociaux. C'est le cas des bourses que l'état et les organismes publics accordent aux étudiants, des subventions, des dépenses de construction et d'équipement scolaires.

Les *coûts sociaux* des investissements en éducation englobent toutes les sommes déboursées par l'individu, ou sa famille, l'État, les corps sociaux, les sociétés, ainsi que le manque à gagner actuel, de l'étudiant. Autrement dit les coûts sociaux sont constitués par la somme des coûts privés et des coûts publics de l'éducation.

13.4.3. Revenus des investissements en éducation

La notion d'investissement en éducation fait référence au concept de coûts, mais elle suppose en outre un lien étroit et inévitable avec le concept de revenus. En effet, l'investissement s'opère en attente d'un bénéfice ou revenu excédant sur le capital investi ; d'où les notions de revenus et de rendement. Le revenu est la rémunération du capital investi ; c'est ce que rapporte le capital sans comparaison aux coûts. Lorsque l'on met en relation les revenus avec les coûts, l'on obtient le revenu net par la soustraction de l'un à l'autre. Si l'on compare les coûts avec les revenus, on obtient le rendement qui est le revenu par unité de capital investi.

En économie de l'éducation, on distingue le rendement privé, le rendement public et le rendement social en comparant respectivement les coûts privés et les revenus privés, les coûts publics et les revenus publics, les coûts sociaux et les revenus sociaux .

13.4.4. Méthodes de calcul du rendement

L'étude des effets économiques de l'éducation ou la contribution de celle-ci à la croissance économique globale se fait par la méthode du facteur résiduel, la méthode de comparaison dans l'espace entre dépenses d'éducation et croissance ultérieure du produit national par tête et la méthode du taux de rendement.

La première utilisée par Denison et Schultz, explique les sources de croissance à partir des facteurs traditionnels, travail, capital et terre et en introduit d'autres comme l'éducation pour réduire la variance non expliquée où les progrès techniques souvent analysés comme facteur de la croissance seraient dus à l'amélioration de la productivité essentiellement entraînée par l'éducation résiduelle. Aux États-Unis, les effets cumulés de l'éducation représentaient 43% de la croissance (Denison, 1964). Cette méthode, du point de vue des spécialistes, comporte au moins deux insuffisances. La principale insuffisance de la méthode vient du fait qu'elle mesure l'influence de l'éducation sur la productivité de l'individu par les différences de gains comme si chacun recevait une rémunération exactement égale à sa contribution à la production. La deuxième insuffisance est que, même si cette hypothèse était vérifiée, on pourrait objecter que les différences de productivité ne sont pas seulement dues à l'éducation, mais aussi aux qualités naturelles, au groupe social, à la chance et au népotisme par exemple.

La deuxième méthode part de l'hypothèse que l'éducation est un facteur de production ou un moyen d'améliorer la qualité du facteur travail. Les collectivités qui fournissent les dépenses inégales en faveur de l'éducation ont par conséquent des productions qui augmentent à des rythmes différents. On considère généralement comme variables indépendante et dépendante, respectivement la dépense d'éducation par tête et le taux de revenu par tête. La principale difficulté de la méthode est qu'elle exige des séries statistiques chronologiques longues sur 20 ans au moins. La seconde est qu'elle exige des ensembles économiques comparables ; par exemple, une même somme dépensée doit entraîner une création équivalente de capital intellectuel, ce qui est loin d'être toujours le cas. Toutes les écoles n'ont pas le même coût ; lorsqu'elles en ont, la durée

de la formation pour obtenir la même qualification ou le même diplôme n'est pas identique pour tous. En outre, la corrélation entre deux variables ne signifie pas nécessairement causalité. Enfin, les migrations scolaires et la fuite des cerveaux peuvent entraîner que les personnes formées dans une collectivité aillent produire dans une autre. Les résultats des études effectuées par cette méthode sont très discutables.

La troisième méthode est celle du taux de rendement. L'étude du rendement de l'investissement dans l'éducation peut se faire au niveau de l'individu, d'une collectivité, d'un système éducatif. Elle repose surtout sur la théorie du capital humain. Ce dernier est la somme des biens économiques productifs à caractère humain. Cette théorie soutient que l'homme, agent économique est un facteur de production que l'on peut améliorer en investissant dans sa santé et dans son éducation. Pendant la scolarité obligatoire ou à défaut jusqu'à l'âge minimum légal d'admission à l'emploi, l'enfant est exclu du marché du travail et la prolongation des études au-delà devient une décision de rationalité économique. Autrement dit, un individu qui décide d'entreprendre les études supplémentaires, donc en engageant des coûts (investissements), le fait parce qu'il en attend des revenus, des gains excédant ces coûts (rendement), et parce qu'il pense que cet investissement rapportera plus que tous les autres investissements possibles. Il s'agit des revenus anticipés puisque l'individu espère qu'au delà de ses études prolongées, les emplois, les activités et les revenus auxquels il aspire seront influencés pendant la vie active et même pendant la retraite par le niveau de la formation supplémentaire reçue. La période de retraite est prise en compte si la pension est liée à la profession.

La comparaison coûts-bénéfices se fait après l'actualisation qui consiste à appliquer un taux d'escompte, d'actualisation ou de dépréciation du futur pour mesurer la perte approximative de la valeur réelle des revenus attendus par rapport au temps présent. Elle rend homogène les sommes d'argent dépensées et gagnées en des temps différents puisque l'unité monétaire d'aujourd'hui vaut plus que la même unité dans le futur. Cette dépréciation est due surtout à l'inflation bien que la valeur nominale soit la même. Le revenu tiré de l'investissement est égal à la différence entre ce qu'on gagnera une fois les études terminées et ce qu'on aurait gagné si on avait choisi de

travailler tout de suite. La formule du calcul du taux de rendement ainsi que celle de l'actualisation des revenus peuvent être consultées dans les ouvrages d'économie de l'éducation cités en référence.

Dans le contexte actuel où les coûts de l'éducation à la charge des familles s'accroissent pendant que le sous-emploi et le chômage persistent, les revenus attendus des personnes instruites deviennent maigres ou incertains, les taux de rentabilité privée sont parmi les plus bas. Il en résulte une certaine désaffection pour les études surtout longues. En outre, les taux privés varient d'un pays à l'autre et dans un même pays selon le sexe, l'ethnie, la catégorie sociale et le niveau d'études. De même, les taux sociaux sont affectés par les migrations de la main-d'œuvre formée ou *spill-in* et *spill-out*.

Le taux de rentabilité publique s'obtient en comparant les coûts publics, c'est-à-dire les budgets de l'État consacrés à l'éducation, les dépenses des organismes et des collectivités publiques, des fondations d'une part, aux revenus publics à savoir l'accroissement du revenu national et les recettes fiscales d'autre part.

Mais ce qui importe particulièrement, c'est la somme du taux privé et du taux public. La mesure des coûts sociaux inclut aux coûts publics, les coûts privés y compris le coût d'opportunité ou manque à gagner. La mesure des revenus inclut les impôts qui sont des bénéfices financiers de l'éducation pour toute la collectivité ; ils sont exclus quand il s'est agi des revenus privés. Cependant, le problème qui se pose est que, l'éducation n'a pas pour la société que des avantages financiers. Elle peut procurer des satisfactions de nature psychologique et sociale, des avantages comme la stabilité politique et sociale d'un pays, la modification des comportements sociaux qui influencent la vie collective, le civisme, le sens des responsabilités vis-à-vis de la communauté. Mais en développant la participation politique et l'esprit critique, l'éducation peut être une source de troubles sociaux si les classes dirigeantes sont conservatrices et hostiles au changement, à toute innovation que les personnes instruites tendent généralement à promouvoir. Les mouvements sociaux et politiques que connaissent de nombreux pays africains depuis les années 1990 ne sont pas les conséquences de la sous-scolarisation, mais au contraire de la forte scolarisation qui a mis à la disposition de la société, une main-d'œuvre formée qu'elle

n'arrive pas à employer. Un peuple instruit mais opprimé ou inoccupé est comme une bombe qui peut exploser à tout moment.

En conclusion, on peut dire que l'intérêt porté à l'étude économique de l'éducation a permis de savoir que l'éducation est un investissement rentable pour l'individu et pour la société, donc un facteur de développement. Toutefois, cette rentabilité dépend de la qualité de l'éducation, de ses contenus, de ses méthodes et de sa capacité à satisfaire les besoins de l'individu et de la société. Un diplôme n'a de valeur que s'il atteste l'existence d'une compétence réelle acquise. Une compétence n'entraîne un rendement que si elle est effectivement utilisée et bien utilisée. Le recrutement et la rémunération des fonctionnaires sur la seule base du diplôme et sans rapport avec les besoins et la productivité au poste de travail peuvent fausser sérieusement les taux de rendement des investissements dans l'éducation.

CHAPITRE XIV

LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE

14.1. DÉFINITION ET OBJET

Une des disciplines récentes des Sciences de l'Éducation est la démographie scolaire. Ce n'est pas la démographie qui est récente, mais son application au domaine de l'enseignement. Selon Paul Clerc (1974),

La démographie a pour but la description statistique des groupes humains, en portant principalement attention à l'effectif et aux facteurs de mouvement qui permettent d'expliquer et de prévoir les variations de l'effectif.

La population scolaire, en se prêtant à cette description a favorisé la naissance de la démographie scolaire. Tchegho (1999) écrit à ce sujet que « *la population scolaire apparaît ainsi comme une importante sous-population qui, comme toutes les autres est un champs d'application des techniques d'analyse démographique* ». Il relève que la démographie scolaire n'a pas retenu l'attention nécessaire dans les pays en voie de développement. Cette situation est due à la préférence accordée à la collecte des données démographiques de base et à la concentration des démographes au ministère chargé des statistiques et de la planification. Lui-même démographe ne s'est intéressé à cette discipline qu'à la suite de son séjour au service de la planification, des statistiques et de la carte scolaire au ministère camerounais de l'éducation nationale.

La démographie scolaire qui est une science sociale de l'éducation a pour but, l'étude statistique de l'état de la population scolaire, la mesure des comportements de scolarisation et des mouvements internes, l'étude du niveau culturel des générations plus âgées que celles des élèves. Elle étudie la relation entre les mécanismes démographiques

et les mouvements des clientèles scolaires mesurés dans leurs dimensions spatio-temporelles ainsi que les facteurs qui les influencent. Elle fournit les données nécessaires à la connaissance, à la compréhension, à la planification, à la gestion et à l'administration des systèmes d'éducation et d'enseignement.

14.2. CONCEPTS DÉMOGRAPHIQUES

14.2.1. Disciplines démographiques

La démographie comprend plusieurs branches et disciplines en son sein. *La démographie descriptive* traite de la dimension, de la répartition, de la structure et du développement des populations d'un point de vue purement descriptif en s'appuyant essentiellement sur les statistiques. C'est ce que font les services des statistiques scolaires et universitaires qui collectent les données sur les effectifs des populations, leur taille, leur répartition et leur structure selon des critères dont le nombre dépend de la complexité du système en cause. L'annuaire statistique de l'éducation nationale est le support de cette description. Il paraît de moins en moins alors que le besoin en données statistiques pour la planification et les prises de décision devient une nécessité urgente pour une administration rationnelle du système éducatif.

La démographie théorique ou pure, étudie la population d'un point de vue général et abstrait en s'attachant à l'étude des relations formelles entre les différents phénomènes démographiques comme la croissance et la composition. Elle comprend la démographie économique, la démographie sociale, branches particulières qui étudient et expliquent les relations entre les phénomènes démographiques et les phénomènes économiques et sociaux. Parmi les disciplines de la démographie théorique, on peut également citer l'étude des doctrines ou théories démographiques, encore appelées théories de la population, qui expliquent ou prévoient des considérations économiques, sociologiques ou autres, l'évolution des phénomènes démographiques et leurs conséquences. Elle aboutit à l'élaboration d'une politique démographique.

La démographie qualitative par opposition aux précédentes s'intéresse à la distribution des caractères

qualitatifs, intellectuels, physiques et sociaux au sein des populations et comprend la génétique démographique ou génétique de population. *L'analyse démographique* étudie les phénomènes démographiques concrets. On utilise parfois l'expression « étude démographique » pour désigner ce genre de travail. L'analyse statistique des données de la scolarisation relève de cette branche. La démographie scolaire est plus quantitative que théorique. Elle étudie la structure et le mouvement de la population scolaire et leurs effets respectifs sur l'éducation et sa planification.

14.2.2. Concepts démographiques généraux

La connaissance de certains concepts démographiques est nécessaire non seulement à la compréhension de la démographie scolaire, mais surtout à son étude. Il est d'abord important de connaître les concepts de démologie, de recensement, de sondage démographique, d'état de population, de migration, de pyramide des âges et d'espérance de vie.

La *démologie* est la discipline qui a pour objet l'étude de toute l'espèce des êtres vivants. Le *recensement* est le dénombrement de l'ensemble de la population d'un pays avec ses diverses caractéristiques comme la date et le lieu de naissance, la profession, l'état matrimonial, le degré d'instruction, la langue, le nombre d'enfants, la nationalité, la race, la religion, le logement, la résidence, le mode et le niveau de vie. Un pays comme le Cameroun a connu jusqu'à ce jour deux recensements généraux de la population et de l'habitat en 1976 et en 1987.

Entre les recensements généraux, on peut procéder à des recensements partiels ou *sondages démographiques* portant sur les groupes ou les échantillons restreints, ou encore procéder à des *estimations*. Ainsi, la population du Cameroun est estimée en fin de l'année 1999 à 15 millions d'habitants. *L'état de la population* désigne l'ensemble de ses caractères actuels tandis que son *mouvement* en désigne l'ensemble des transformations possibles. Celles-ci peuvent avoir un impact significatif sur le système scolaire. Les *migrations* qui sont les déplacements des individus dans l'espace (mouvements réels, mouvements naturels), constituent avec les changements d'état-civil, les

mouvements de la population. L'étude des migrations scolaires est un aspect important de la démographie scolaire.

La *pyramide des âges* qui permet de visualiser la répartition par âge est la représentation par âge de la population avec en ordonnée, les âges de 0 à 100 ans et en abscisse, les effectifs de chaque âge ou groupe d'âges, le sexe masculin étant d'un côté et le sexe féminin de l'autre. *L'espérance de vie* ou *vie moyenne d'un individu* à un âge donné, disons à la naissance, est la vie moyenne des nouveaux nés. Elle se mesure à partir de la mortalité du moment à cet âge. Les mouvements d'une population ont une incidence sur la scolarisation. Leur appréciation se fait à partir des taux (Sauvy, 1970).

14.2.3. Taux démographiques

Le *taux* est un indice pour mesurer l'importance d'un phénomène ou d'un événement démographique. On est ainsi amené à calculer les taux de natalité, de fécondité, de stérilité, de mortalité, de mortinatalité, de nuptialité, de reproduction ou de remplacement, de fécondabilité, d'accroissement, d'activité, d'abandon, de déperdition.

Le *taux de natalité* est le rapport entre le nombre de naissances vivantes et l'effectif moyen de la population, ce dernier étant la moyenne des chiffres aux deux extrêmes de l'année concernée. Le *taux de fécondité* générale est le rapport entre le nombre de naissances et le nombre de femmes en âge de procréer, c'est-à-dire de 15 à 49 ans. Comme la fécondité est influencée par l'âge, on calcule généralement le taux de fécondité par âge ou groupes d'âge. Il peut être aussi légitime. Le *taux brut de reproduction* du moment ou de *remplacement* est le nombre de naissances féminines qu'aurait une génération ou cohorte de mille femmes de mortalité nulle et soumises à la loi de fécondité de la population étudiée. C'est en fait le taux de remplacement d'une génération par la suivante, abstraction faite de la mortalité. La *fécondabilité* est la probabilité pour une femme d'un groupe d'âge donné de concevoir au cours d'un cycle. La *protogénésique* est l'intervalle entre le mariage et la première naissance et l'*intergénésique* celui entre deux accouchements successifs. La *fertilité* est la fécondité physiologique, la *stérilité* étant son contraire. Le

quotient de fécondité à un âge est la proportion des femmes de cet âge qui ont un enfant à cet âge.

Le rapport de masculinité est le rapport de naissances masculines par rapport aux naissances féminines. Le taux de masculinité est le rapport entre le nombre de garçons et le nombre de naissances. Le taux de mortalité générale est le rapport entre le nombre de décès et la population totale. L'âge influence la mortalité, d'où l'importance du taux de mortalité par âge. La mortalité infantile est le rapport entre le nombre de décès des moins d'un an et le nombre de naissances. La mortalité concerne les enfants nés sans vie ou mort-nés, les fausses couches tardives et les enfants morts dès le premier mois ou mortalité néonatale. La table de mortalité indique le nombre de survivants aux différents âges d'un groupe de personnes d'une même génération ou cohorte. Le taux de nuptialité générale est obtenu en rapportant le nombre des mariages au total de la population. Il est aussi influencé par l'âge; d'où l'intérêt des taux par âge calculés pour les personnes seulement en âge de se marier et qui permettent de construire les tables de nuptialité. Inversement, le taux de divortialité s'obtient en rapportant le nombre de divorcés au nombre de personnes mariées.

L'accroissement naturel de la population donc, sans migration, est la différence entre le taux de mortalité et le taux de natalité. On peut aussi calculer la densité d'activité et de migration d'une population. La densité est la mesure de la répartition géographique de la population ; elle se définit par le nombre de personnes par kilomètre ou mile carré.

Le taux brut de scolarisation ou de fréquentation scolaire est le rapport entre la population scolarisée dans une classe à un niveau d'enseignement et l'effectif du groupe d'âge officiel correspondant dans la population. Mais cette méthode surestime le taux de scolarisation. On préfère le taux de scolarisation par âge et même par sexe qui mesure la proportion des enfants de chaque âge ou de chaque sexe qui sont effectivement à l'école. Au Cameroun en 1987, 73 % des enfants de 6 à 14 ans fréquentaient un établissement, quel qu'en soit le niveau; ce taux est de 68,3 lorsqu'il s'agit uniquement de l'enseignement primaire et coranique.

Le taux d'activité par âge et par sexe qui mesure la proportion des personnes déclarées actives à cet âge et par

sexe varie avec l'âge et le taux de scolarisation. En effet, le taux d'activité des personnes en âge scolaire, surtout en cas d'obligation scolaire est plus faible que chez les personnes adultes.

14.3. MÉTHODES DE LA DISCIPLINE

La démographie scolaire n'a pas de méthodes propres. Elle utilise celles de la démographie en général. La méthode descriptive qui est statistique consiste à mesurer et à classer les différents événements survenus à la population scolaire ou scolarisable. La deuxième, plus qualitative, est l'analyse démographique qui explique les phénomènes constatés ou prévus. On peut étudier la situation actuelle de la population scolaire: c'est l'étude statique qui se contente de l'état de cette population, sa structure et sa composition. On peut aussi étudier son évolution dans le temps et dans l'espace: c'est l'étude dynamique ou du mouvement de la population scolaire en fonction des facteurs pédagogiques, administratifs et des événements démographiques et économiques. L'objet de la démographie scolaire est de décrire et d'analyser la population scolaire dans l'intention d'en contrôler ou d'en maîtriser les comportements actuels et futurs.

14.4. DOMAINES DE LA DÉMOGRAPHIE SCOLAIRE

14.4.1. Introduction

Les domaines de la démographie scolaires sont divers; mais Paul Clerc (1974) en définit cinq: l'état de la population des élèves, la mesure des comportements de scolarisation, les mouvements internes de la population scolaire, le niveau culturel des générations plus âgées que celles des élèves, les perspectives de démographie scolaire. Chacun de ces domaines qui influencent la carte scolaire est brièvement décrit dans les passages suivants. Tous ces domaines sont importants pour la planification, le financement et l'administration de l'éducation.

14.4.2. État de la population scolaire

Il s'agit de décrire l'état de la population scolaire avec tous ses caractères. Les sources des données sont les élèves, leurs parents, les responsables d'établissements ou les

enquêtes des chercheurs. Il est difficile de délimiter cette population en raison de la diversité des conventions statistiques et des modalités de collecte des données. Les organisations internationales et les comparatistes de l'éducation sont obligés d'élaborer des critères spéciaux pour comparer les données collectées et présentées habituellement dans les différents pays selon les normes très disparates. Le statut des établissements, la scolarité à temps partiel, l'appartenance à plusieurs d'entre eux, les auditeurs libres sont parmi les causes de divergence. La structure par âge des élèves et la précision de cet âge ont des effets sur la scolarisation, le niveau scolaire, le type d'enseignement. Il s'agit d'étudier l'effectif selon différents critères: âge, sexe, niveau scolaire, type d'école, région, ethnie, catégorie socioprofessionnelle des parents, équipement, encadrement.

Le système éducatif camerounais géré par le Ministère de l'Éducation Nationale comprend en 1995, année de la dernière série statistique disponible, 2.559.962 élèves répartis entre les enseignements maternel (11%), primaire (75%), post-primaire (0,4%), secondaire général 459.068 (18%), secondaire technique (3,5%) et normal. Au Cameroun, le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un francophone, l'autre anglophone; ce dernier forme 25 % des effectifs des élèves. Le secteur public encadre 68% des élèves et le secteur privé en nette régression encadre 32%. Les taux de réussite aux examens officiels, particulièrement faibles étaient les suivants en 1993-94: Brevet d'Etudes de Premier Cycle (B.E.P.C) 26%; Examen Probatoire 18%; Baccalauréat de l'enseignement secondaire 26,4%. Le taux d'encadrement des élèves exprimé par ratio élèves/enseignant est de 24 au niveau préscolaire, 46 au primaire, 31 au secondaire général et 16 au secondaire technique. La part du budget de l'État consacré à l'Éducation Nationale, en baisse depuis 1993 est de 10.25 % en 1995 alors que les contributions de familles s'accroissent à un moment où leurs revenus s'amenuisent.

Les taux de déperditions scolaires, abandons prématurés et redoublements sont élevés à tous les niveaux. La durée de l'année scolaire qui est théoriquement de 9 mois est de plus en plus irrégulière en raison des méthodes d'administration et des conditions difficiles de travail. Elle est fréquemment réduite à 5 voire 4 mois d'enseignement

effectif. Près de 20% de la population du pays se trouvent à l'école; mais près d'un tiers des enfants scolarisables ne fréquentent pas une école primaire. La déscolarisation s'accroît tant dans le public que dans le privé, de sorte que le taux de scolarisation dans le primaire qui atteignait près de 80% en 1990 est tombé à 61% en 1995. Le taux d'encadrement moyen des élèves relativement satisfaisant (31) cache pourtant d'énormes disparités régionales. Malgré les différentes barrières constituées par les multiples examens, le taux de réussite au diplôme terminal, le baccalauréat reste très faible; il était de 10% en 1995. Sa remontée brutale à environ 70% à l'issue d'une année scolaire 1997/1998 plutôt relâchée a suscité des vives critiques de l'opinion remettant en cause la validité de cette session d'examen.

L'enseignement secondaire par exemple comprend deux filières, l'une générale et l'autre technique et professionnelle. La filière générale est organisée en deux cycles, un premier de 4 ou 5 ans et un second de 3 ou 2 ans selon qu'il s'agit du système francophone ou du système anglophone. En 1995, elle comptait 38% des élèves dans le secteur privé et 16 % dans le système anglophone. Ces élèves sont encadrés par 14.877 enseignants de qualifications diverses, soit un ratio moyen d'élèves/enseignant de 31. Ils sont répartis dans 643 établissements dont 56% privés de petite taille et dans 8737 salles de classe dont (50%) dans le secteur public. Le ratio moyen élèves/classe qui est de 56 dissimule les nombreuses classes à effectifs pléthoriques. Il est donné en fin de cycle dans les séries A, philosophie et lettres, B, Sciences économiques et sociales, C, mathématiques et sciences physiques, D, mathématiques et sciences de la nature, E, mathématiques et technique. Son rendement interne est très faible. Moins d'un quart des élèves (22,4%) qui entrent en 6e arrivent en classes terminales où le taux de réussite au baccalauréat expliquerait en partie le taux d'échec élevé en première année d'université. En somme, le problème de la qualité des résultats d'apprentissage se pose avec acuité à ce niveau d'enseignement. L'état de la population scolaire est décrit par un grand nombre de variables.

14.4.3. Comportements de scolarisation

Le rapport entre la population totale et la population scolaire est indiqué par le taux de scolarisation ou de fréquentation déjà défini. La structure par âge de la population influence aussi la scolarisation. C'est ainsi que les besoins potentiels de scolarisation sont forts dans une population jeune et faibles dans une population vieille. On planifie dans le premier cas, l'extension des structures d'accueil et, dans le deuxième cas, leur réduction. Les migrations deviennent un facteur important d'accroissement de la population. La scolarisation varie selon le sexe pour des raisons sociologiques, et dans le temps pour des raisons scolaires, socio-économiques, juridiques et politiques. La législation sur l'obligation et la gratuité scolaires modifie la scolarisation sur le plan de l'âge, sur celui des effectifs et même de la composition sociologique de ces derniers. L'application des dispositions de la constitution du Cameroun de 1996 rendant l'enseignement primaire obligatoire pourrait donc avoir des effets importants sur la scolarisation. Cependant tout dépendra de l'interprétation de l'obligation scolaire. Elle peut être associée à la gratuité de sorte qu'aucun prétexte d'incapacité familiale ne puisse être avancé pour retenir l'enfant d'âge scolaire à la maison, l'effet de la loi sur la scolarisation sera spectaculaire. Elle peut se traduire par une injonction à toute famille ayant un enfant d'âge scolaire de l'inscrire à l'école ; ce sera un vœux pieux parce que rien ne pourrait être fait aux parents pauvres, démunis et donc sans moyens puisque l'école primaire, même publique à un coût. La loi ne changera pas grand chose à la scolarisation si l'État ou toute autre collectivité ne prend pas en charge les coûts de l'école ou de l'éducation pour les enfants des indigents. Toutefois en 2000, les contributions exigibles des élèves de l'enseignement primaire public ont été supprimées par une déclaration du Chef de l'État; ce qui ne constitue qu'une étape sur le chemin de la gratuité.

14.4.4. Mouvements internes de la population scolaire

Ils sont caractérisés par les promotions ou passages, les redoublements, les abandons, les migrations, les orientations. Entre l'inscription et l'abandon, on peut calculer l'espérance de vie scolaire ou séjour moyen d'un

élève, c'est-à-dire la durée moyenne de scolarité. La démographie interne de l'institution scolaire amène à calculer des taux permettant de décrire les mouvements des élèves et d'évaluer le rendement interne de l'enseignement: *taux de promotion* ou de *passage*, *taux de déperdition* qui comprend le *taux de redoublement* et le *taux d'abandon* (Tsafak, 1982). L'étude statistique des déperditions scolaires permet d'évaluer le coût d'un élève à un niveau donné, le coût d'un finissant ou d'un diplômé en partant du nombre d'années-élèves investies dans la formation et du coût de chacune d'elles.

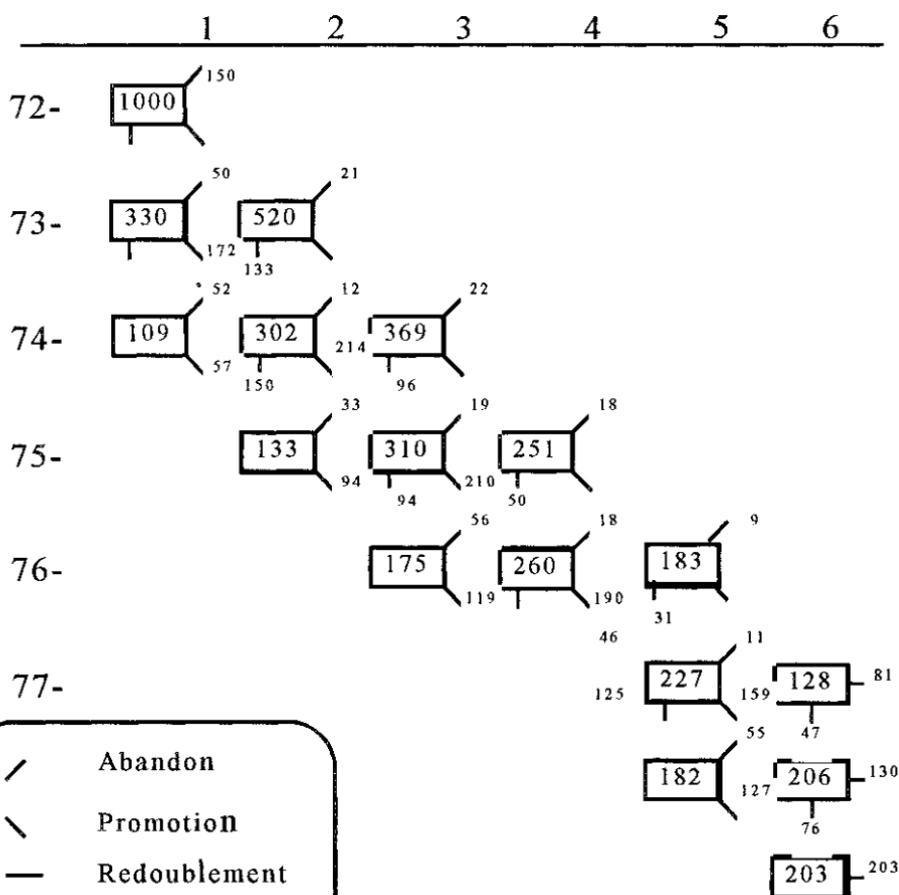


Figure 1: Diagramme de Lexis reconstituant la cohorte des élèves de l'enseignement primaire du Cameroun de 1972-73 à 1977-78 sur la base des aux de redoublements, de promotions et d'abandons de l'année scolaire 1972-1973. (Source Tsafak, 1982).

Le flux des élèves dans le système dépend du régime pédagogique: règles de promotion, de redoublement ou d'exclusion, possibilité de changement d'établissement et de filière, promotion globale ou par matière, capacité d'accueil aux différents niveaux, promotion automatique par âge ou selon les résultats scolaires. L'analyse des données des annuaires statistiques de l'Éducation Nationale permet cette description. Ces annuaires sont des bases considérables de données généralement non analysées et inexploitées mais qui souffrent aussi du manque de fiabilité, de retard et de l'irrégularité de leur production. L'étude des *cohortes* ou groupes d'élèves qui vivent les mêmes événements au cours d'une même période, et des générations qui sont des cohortes des élèves nés la même année, se fait grâce au diagramme de Lexis, du nom d'un démographe allemand. La figure 1 est un diagramme reconstituant la cohorte des élèves qui sont entrés en première année de l'école primaire francophone du Cameroun en 1974 (Tsafak, 1982).

Le diagramme montre que sur 1000 élèves qui s'inscrivent en première année ou section d'initiation au langage (S.I.L) de l'école primaire, seulement 81 terminent normalement le cycle six ans plus tard, 414 en tout l'auront complété au bout de 8 ans après que certains aient subis les deux redoublements réglementaires autorisés. Au total, 5059 années-élèves auront été investies au lieu de 2484 pour obtenir ce résultat. Sur un plan essentiellement économique, une place occupée par un élève pendant une année scolaire a un coût; or, seulement 49,1 % sont fructueuses; le rendement de l'enseignement primaire est donc très faible à cause des redoublements et des abandons prématurés.

14.4.5. Scolarité passée des générations adultes

La mesure d'un niveau culturel de la population adulte permet de connaître la capacité de celle-ci à prendre en charge économiquement et culturellement les jeunes générations. La formation reçue par les adultes actuels est un

investissement dans le capital humain. On peut étudier la scolarité de la population adulte par le niveau d'instruction ou de scolarisation atteint, par type et selon le degré d'analphabétisme ou proportion d'illettrés, c'est-à-dire, ceux qui ne savent ni lire, ni écrire. Le recensement général de la population du Cameroun de 1976 indique que 49,8 % de la population de 4 ans et plus ont été à l'école et seulement 6 % ont reçu un enseignement de niveau secondaire, y compris le post-primaire et les écoles normales. Seulement 0,33 % ont fait des études supérieures dont 0,57 % d'hommes et 0,12 % de femmes (Minéplan, 1978). Rapportée à l'effectif de 15 ans et plus, cette proportion des personnes ayant fait des études supérieures passe de 0,33 % pour atteindre 1,8 %. Il est bien entendu qu'il y a des non-scolarisés alphabétisés comme il y a des scolarisés qui sont revenus à l'analphabétisme. Ce dernier concept exprimé en taux mesure la proportion de la population de 10 ans et plus qui ne sait ni lire, ni écrire. Elle était de 52,6 % au Cameroun en 1976, plus élevé chez les femmes (64 %) que chez les hommes (40, 4 %), (Tsafak, 1987).

En 1987, année du plus récent recensement général de la population, soit environ dix ans plus tard, 40 % des Camerounais de 11 ans et plus sont analphabètes; ce taux est de 30 % pour les hommes et 50 % pour les femmes. S'agissant du niveau d'instruction, 40,9 % de la population de 3 ans et plus ont fait des études primaires, dont 44,9 % d'hommes et 37,3 % de femmes; 11, 8 % ont fait des études secondaires dont 14, 6 % d'hommes et 8,9 % de femmes. Ceux qui ont reçu une instruction au niveau des études supérieures représentent dans la même tranche d'âge seulement 0,62 % de la population dont 1,3 % d'hommes et 0,3 % de femmes (Demo 87, 1987).

14.4.6. Perspectives de la démographie scolaire.

La démographie scolaire ne se contente pas de décrire, d'analyser et d'expliquer; elle élabore des perspectives ou projections fort utiles à la planification et à la prospective de l'éducation. Si les prévisions des effectifs de quelques établissements sont peu efficaces, celles de l'ensemble des effectifs d'un système scolaire, compte tenu des tendances observées, sont plus exploitables. Toutefois, lorsque la scolarité n'est pas gratuite et obligatoire, les prévisions ont

de grandes marges d'erreurs en raisons des multiples facteurs autres que la croissance de la population scolarisable. L'inscription à tous les niveaux d'instruction était jusqu'ici facultative au Cameroun ; la famille, l'État et la société en général n'avaient pas l'obligation formelle de développer l'offre d'enseignement. La révision constitutionnelle de 1996 mentionnée plus haut a prescrit que « *l'enseignement primaire est obligatoire* ».

La manière dont cette disposition sera interprétée et appliquée d'abord dans la loi et le décret d'application, ensuite dans les faits, influencera significativement ou non la démographie scolaire. En effet, pour que l'obligation soit facilement interprétée et appliquée, elle doit être suivie de la gratuité, surtout dans un pays où les disparités des conditions et des niveaux de vie sont très accentuées. Un parent démuné, mais obligé d'envoyer son enfant à l'école ne le fera pas s'il ne peut pas payer les frais de scolarité et de pension ou, si ceux-ci ne sont pas exigés, supporter les autres coûts privés liés à la scolarisation. Il en est de même de la suite qui sera réservée aux modalités de financement de l'éducation. Si les coûts privés sont plus élevés et les coûts publics réduits comme c'est la tendance actuelle, notamment avec la réduction de l'assistance aux étudiants, il en résultera, du moins dans un premier temps, une stagnation et même une régression de la scolarisation malgré l'obligation. Si la pauvreté des populations se réduit de façon significative dans l'avenir, les freins financiers à la scolarisation seront peu sensibles.

Les données de la démographie scolaire permettent de prévoir ou tout au moins d'estimer les taux de scolarisation, de passage, de déperditions, redoublements et abandons, indispensables pour les constructions et les équipements scolaires, la formation du personnel et l'allocation des ressources financières. Toutes ces prévisions en matière de démographie scolaire, s'il y a la volonté de les réaliser, n'auront aucune valeur si l'on ne dispose pas de données statistiques fiables, rigoureusement et systématiquement collectées, traitées, analysées, interprétées et diffusées à ceux qui en ont besoin pour prendre les décisions appropriées. Les services de statistiques générales et des statistiques de l'éducation en particulier doivent être organisés et financés en conséquence.

CHAPITRE XV

LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

15.1. SIGNIFICATION ET OBJET

Le mot didactique qui vient du grec signifie ce qui concerne ou a pour but l'instruction ou l'enseignement. Il a ensuite désigné l'art ou la technique de l'enseignement. Selon Lalande (1982), c'est une « *partie de la pédagogie qui a pour but l'enseignement* ». Il a, à un moment, pris dans la littérature pédagogique, un sens péjoratif lorsqu'il était employé dans l'expression « méthodes didactiques » par Leif (1966) pour désigner les méthodes d'enseignement caractérisées par le dogmatisme, le discours, l'enseignement livresque, l'exposé magistral du maître, l'appel de la mémoire, au verbalisme, au psittacisme, à la récitation par cœur des leçons par l'élève. Le sens du concept a évolué d'une partie de la pédagogie vers un statut de discipline autonome.

Selon Guy Palmade (1994), la didactique est « *une discipline qui vise à amener l'élève à telle notion, telle opération ou telle technique de travail* ». Elle désigne aujourd'hui comme la définit le *Dictionnaire de la langue pédagogique*, de Paul Foulquié (1971), « *l'étude des méthodes d'enseignement* ». La didactique est donc la discipline dont l'objet est l'étude des différentes méthodes d'enseignement en général et que l'on nomme didactique générale et des méthodes d'enseignement spécifiques à chaque matière et que l'on désigne sous le nom de didactique spéciale. Dans le *Vocabulaire de psychopédagogie* de Lafont (1979), l'expression *didactique spéciale* est employée autrement pour désigner « *les théories d'éducation, de la formation et de l'instruction des enfants handicapés* ».

Selon Plaisance et Vergnaud (1999),

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 ou d'un métier par exemple. Elle s'appuie sur la pédagogie, la psychologie et bien entendu le corps de savoir dont l'apprentissage est visé. Mais elle ne s'y réduit pas.

Cette définition montre que la didactique n'est pas seulement une pratique, mais une discipline dont l'objet est l'étude des processus impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage. Elle limite la didactique à un domaine particulier de connaissances; ce qui correspond en fait à la didactique des disciplines ou d'un métier particulier aujourd'hui très sollicitée. Mais, on ne pas ignorer l'existence d'une didactique générale.

15.2. ÉPISTÉMOLOGIE ET CHAMPS SCIENTIFIQUES

La didactique est une nouvelle discipline qui est venue enrichir le champ des sciences de l'éducation. La nouveauté réside à la fois dans la précision de son objet, l'enseignement et dans le développement de son contenu qui s'alimente autant en sciences de l'éducation que dans les disciplines dont l'enseignement est visé. Elle s'est frayé depuis quelques années, une place dans l'enseignement universitaire. Mais dans ce domaine controversé des sciences de l'éducation, particulièrement à l'université, deux tendances se disputent le champ scientifique de la didactique.

D'un côté, les spécialistes des Sciences de l'Éducation estiment qu'elle relève de leur domaine du savoir. Pour cette raison, les spécialités des sciences, matières et disciplines classiques dites fondamentales ne peuvent étudier et enseigner la didactique qu'en s'appropriant les outils des Sciences de l'Éducation, donc en changeant ou tout au moins en diversifiant leurs domaines de spécialisation par une digression pluridisciplinaire. Tout comme en ce qui concerne les autres Sciences de l'Éducation, le principe d'interdisciplinarité doit être respecté. Il affirme comme le formule Gaston Mialaret (1976)

qu'un historien de l'éducation doit d'abord être historien, qu'un économiste de l'éducation, doit

d'abord avoir été formé selon les méthodes de l'économie contemporaine...

De même, un didacticien des mathématiques doit d'abord être un mathématicien, un didacticien de la biologie, un biologiste, un didacticien de la géographie, un géographe. Il devra ensuite se qualifier en Sciences de l'Éducation puisqu'un mathématicien, un biologiste ou un linguiste n'est pas automatiquement un didacticien de cette matière par le simple fait qu'il la connaît ou l'enseigne. En fait, un mathématicien n'est didacticien que parce qu'il est enseignant ou pense l'enseignement; or, tous les mathématiciens n'enseignent pas ou ne mènent pas les recherches sur l'enseignement. Les tentatives pour situer la didactique dans le champ des disciplines prétendues mères, disciplines savantes, savoirs savants (Chevallard, 1985) ou disciplines objets (Martinand, 1986) sont une localisation artificielle et forcée. Si la didactique est reconnue comme une discipline scientifique, elle doit être enseignée pour permettre son appropriation; or, les départements universitaires de ces disciplines mères ne l'enseignent pas; preuve qu'elle n'y a pas droit de cité.

Toutefois, la condition de maîtrise d'une discipline mère est nécessaire pour certaines sciences de l'éducation comme les didactiques spéciales, elle ne saurait l'être pour toutes. L'éducation comparée qui est une science de l'éducation ne relève d'aucune autre discipline (Hess, 1998); cela peut être aussi affirmé pour la science de l'évaluation. Si la psychologie, la sociologie, l'administration de l'éducation se servent des acquis de la psychologie, de la sociologie et de la science administrative, les spécialistes de ces disciplines ne doivent pas nécessairement avoir d'abord appartenu à ces champs; l'organisation actuelle des Sciences de l'éducation permet et continuera de permettre de les former directement. En outre, certains travaux en éducation font une synthèse originale des différentes méthodes que ces disciplines utilisent. Hess (1998) conclut que :

Si l'on se réfère à de tels travaux, on s'aperçoit donc qu'il devient difficile de faire la description de l'identité des Sciences de l'éducation en référence aux disciplines mères.

Le processus enseignement-apprentissage est très complexe ; il obéit à des lois. Celui qui veut en être l'expert c'est-à-dire didacticien doit en faire une étude approfondie, et non s'ériger en didacticien autoproclamé par le seul fait qu'il enseigne une discipline ou tient la craie. Les spécialistes des sciences de l'éducation tiennent d'autant plus à leur point de vue que les spécialistes de ces matières classiques ne sont pas prêts d'accepter la didactique comme spécialité dans leur champ scientifique et même académique ; ici les travaux de recherche en didactique ne sont ni expertisés, ni validés. Si Rope (1989) dans la délimitation de la didactique affirme que :

il semble que malgré quelques nuances portant sur les compétences jugées nécessaires, que le consensus s'établisse sur le fait que le didacticien doit être un spécialiste de la matière,

il est aussi important d'affirmer plutôt qu'il doit d'abord être un spécialiste de la matière. L'expression d'abord est un détail à ne pas négliger. Il ne doit pas le rester ; il doit ensuite devenir didacticien ; cela implique un changement de statut, d'appartenance, d'affiliation ou tout au moins, une diversification disciplinaire de son champs de spécialisation. Le didacticien de la physique n'a de place, ni dans un laboratoire de recherche en physique, ni dans un colloque de physiciens ; il est par contre à l'aise dans un laboratoire de pédagogie expérimentale et dans un colloque des sciences de l'éducation. Selon Piaget (1969), les départements d'éducation des universités présentent cet inconvénient qu'ils offrent :

la possibilité aux mathématiciens, physiciens et biologistes, etc., qui réussissent peu en leurs branches de trouver dans les départements d'éducation des débouchés sous forme d'enseignements de la didactique, des mathématiques, de la physique et de la biologie, ce qui n'avance pas toujours la recherche en pédagogie.

Les sciences de l'éducation deviennent une discipline refuge pour les enseignants qui, interdits de progression dans leurs disciplines d'origine s'engouffrent dans la didactique sans que leurs activités s'appuient sur des recherches ou des études propres aux sciences de l'éducation. Cette incursion

sans conversion pose des problèmes d'autant plus que leurs auteurs n'ont pas acquis les savoirs appropriés aux sciences de l'éducation et n'ont pas l'intention de s'en approprier. Il se crée un risque de banalisation d'une discipline qui a pourtant la prétention à un statut scientifique et académique.

L'École Normale Supérieure chargée de la formation des enseignants est une illustration éloquente de cet opportunisme. Les enseignants des différentes disciplines reproduisent fidèlement les enseignements des départements scientifiques correspondants des facultés universitaires. Lorsque l'on leur fait savoir que les futurs enseignants qu'ils forment ont besoin de formation professionnelle, ils s'auto-proclament professeurs de didactique de leurs disciplines respectives sans volonté évidente de s'approprier le sujet ou de s'y spécialiser. Non seulement ils n'ont pas appris formellement à enseigner et ils enseignent, mais encore ils prétendent enseigner la didactique à leurs élèves. Les spécialistes des sciences de l'éducation contestent fermement cette conception étroite de la formation des formateurs.

D'un autre côté, les spécialistes des matières fondamentales qui parlent davantage de didactique des disciplines soutiennent qu'eux seuls sont à même de se préoccuper des conditions de l'enseignement de leur matière et de décerner les titres universitaires en didactique. Ils estiment que les autres disciplines des sciences de l'éducation sont superflues et empiètent inutilement sur le temps des matières académiques. Si la contribution des spécialistes de la matière enseignée à la didactique ne souffre d'aucun doute, cette dernière doit cependant se situer dans le champ scientifique et académique de la nouvelle discipline de spécialisation où les apports des Sciences de l'Éducation sont fondamentaux. Le savoir n'impliquant pas nécessairement le savoir-faire, les mathématiciens, les linguistes, les grammairiens et les physiciens ne sauront délivrer les titres de qualification en didactique, discipline qui s'alimente des apports pluridisciplinaires de la psychologie, de la biologie, de la socio-pédagogie, de la dynamique de groupe, de la communication, de l'animation et de la logique. Les adversaires de cette localisation académique de la didactique se trouvent majoritairement dans le camp même de ceux qui la défendent. Ils ont ainsi

contribué à virer aux départements des sciences de l'éducation, des enseignants spécialistes des disciplines, titulaires de titres post gradués en éducation, mais qui ne sont pas acceptés et ne peuvent pas être promus dans ces disciplines parce qu'ils mènent des recherches et publient leurs travaux plutôt en sciences de l'éducation.

En attendant le dénouement du débat qui est d'ordre épistémologique, la didactique est localisée dans les facultés et départements des Sciences de l'Éducation où elle est d'ailleurs née. Ce débat est nécessaire pour l'évolution de la discipline. L'affiliation scientifique de la didactique dépendra de ceux qui apporteront le plus à son développement et à sa maturation ; d'où l'expression de « *didactique expérimentale* » dont l'objet est justement de vérifier l'efficacité des méthodes et procédés d'enseignement en maîtrisant les variables contextuelles susceptibles d'influencer ou de déterminer leur qualité. C'est pourquoi Cornu et Vergnoux (1992) peuvent affirmer pour soutenir la scientificité de la discipline didactique, que « *La légitimation par l'expérience supplée la fragilité théorique et le manque de formalisation* ».

Les psychopédagogues contribuent largement à ce développement par ce que Vergnaud (1978) repris par Matchinda (1999) dans le même esprit que Toraille (1955) appelle la didactique psychologique dans laquelle, les méthodes d'apprentissage prennent le pas sur les méthodes d'enseignement. Il faut se rappeler que l'enseignement est l'activité du maître tandis que l'apprentissage, processus interne qui se produit exclusivement dans la tête de celui qui apprend, est par conséquent l'activité de l'étudiant. Le développement de la didactique comme discipline scientifique s'appuie sur l'élaboration des concepts et des cadres théoriques appropriés. Les concepts de situation didactique, de transposition et de contrat sont les plus évolués.

Le concept de *situation didactique* (Brousseau, 1998) différencient les situations selon que l'enjeu est l'action ou la réussite, la formulation sans ambiguïté d'un message ou d'une connaissance, la validation d'un jugement ou d'un raisonnement. Il a débouché sur les principes de « l'ingénierie didactique » ou technique de l'élaboration de situations de résolution de problèmes faisant appel aux

aspects les plus fondamentaux d'un domaine spécifique. Le concept de *transposition* (Chevallard, 1985; Conne, 1990; Martinand, 1986) traite des transformations des savoirs savants lorsqu'ils sont introduits dans les programmes, les manuels et les pratiques enseignantes. Le concept de *transposition* traite aussi de la manière dont les enseignants interprètent et transforment les mathématiques à l'école primaire et montrent comment les savoirs et savoir-faire servant de référence aux savoirs enseignés devraient être recherchés non seulement du côté des savoirs savants, mais aussi du côté des diverses pratiques sociales. Le concept de *contrat didactique* (Brousseau, 1990) est le système d'attentes réciproques du maître et des élèves en termes exclusifs de savoir. Il est une évolution ou une nouvelle vision du *dialogue éducatif*, de la *transaction éducative* et du *contrat pédagogique*. Le contrat doit cependant inclure certaines activités ou événements non académiques, dont sans rapport avec les savoirs savants, mais susceptibles de stimuler l'apprentissage; par exemple, faire de l'humour pour détendre l'atmosphère et soutenir l'attention.

La débat sur le statut épistémologique de la didactique peut sembler oiseux et superflu à première vue; il ne s'agit que d'une apparence. La solution de la localisation de la didactique est vitale pour l'avenir de la discipline. En effet, les connaissances comme les livres d'une bibliothèque sont classés dans les répertoires par auteur, par sujet, par matière...etc.; les connaissances sont classées dans les théories et les disciplines scientifiques. Les utilisateurs des connaissances didactiques doivent savoir où les rechercher; si elles relèvent d'une branche du français, de la physique, ils les rechercheront dans le répertoire des ces disciplines; si elles relèvent d'une des sciences de l'éducation, ils les rechercheront dans le répertoire des sciences de l'éducation. La solution au problème ainsi posé se trouve facilitée; la didactique relève scientifiquement des sciences de l'éducation qui lui ont donné naissance et assurent son développement et non du français, de la physique, des mathématiques ou de la biologie. Selon Vergnaud (1985),

La didactique d'une discipline étudie les processus de transmission et d'acquisition relatifs au domaine spécifique de cette

discipline, ou des sciences voisines avec lesquelles elle interagit.

La didactique générale se distingue de la didactique spéciale.

15.3. DIDACTIQUE GÉNÉRALE

La didactique générale n'est pas la pédagogie générale. Celle-ci, pour René Hubert (1965) comme pour Jean Leif (1966) traite au-delà des méthodes, des questions générales de l'enseignement et de l'éducation. La didactique générale se préoccupe de l'étude des méthodes générales de l'enseignement sans référence aux différentes disciplines spécifiques. Elle aborde les questions de l'enseignement, de la démarche générale vers la connaissance, de l'activité, de la participation, des cours magistraux, des travaux pratiques et dirigés. Le but de l'enseignement étant de provoquer la connaissance chez celui qui apprend, il ne peut y avoir logiquement que deux grandes méthodes: la *méthode expositive* et la *méthode inventive*. Par la première, l'enseignant expose, communique la connaissance à l'élève; ce dernier est passif. Elle est nécessaire pour enseigner certaines notions que les élèves ne peuvent pas découvrir eux-mêmes ou lorsqu'il manque de temps. Les cours magistraux prononcés dans les universités classiques se réfèrent exclusivement à la méthode expositive. Par la deuxième, l'enseignant cause la connaissance chez l'élève, en l'interrogeant, en guidant et orientant sa réflexion et sa démarche, en le faisant participer activement à la découverte de la connaissance qu'il veut lui faire acquérir selon la *maïeutique socratique*, méthode qui permet d'accoucher les idées. L'élève est actif non seulement physiquement, mais aussi et surtout intellectuellement. La méthode inventive exige beaucoup de temps, de travail et de compétence; c'est pourquoi, elle est peu utilisée par les enseignants peu qualifiés pédagogiquement qui fondent leur méthode uniquement sur l'autorité du savoir savant. Avant leur prohibition à la faveur des conclusions des recherches pédagogiques et de l'obligation du respect des droits de l'homme et de la dignité humaine, les *châtiments corporels* étaient considérés comme un remède pédagogique dans les méthodes traditionnelles.

Il existe une grande variété de méthodes et de procédés d'enseignement et dont l'efficacité varie avec les

conditions d'application. Elles peuvent être *traditionnelles*. Celles-ci sont basées sur l'autorité de l'enseignant ; l'élève est soumis à son autorité et à son rythme. Elles peuvent être directives ou coercitives lorsque l'élève apprend à obéir, agit et apprend sous la crainte des sanctions.

Les *méthodes nouvelles*, centrées sur l'apprenant, sont basées sur la liberté laissée à l'élève afin de favoriser son épanouissement et son développement. Elles partent de l'idée que l'école est faite pour l'enfant et non l'enfant pour l'école. C'est l'école qui doit s'ajuster à la nature, aux capacités et aux intérêts de l'enfant et non l'enfant aux conditions de l'école. Elles sont qualifiées de non directives, d'actives et de libertaires selon le degré d'activité et de liberté chez l'apprenant en cause. Elles tiennent compte des intérêts de l'enfant. Elles font acquérir les connaissances mais aussi forment la personnalité; d'où l'importance de leur fondement psychologique.

Les méthodes d'enseignement peuvent être *déductives* c'est-à-dire aller des idées générales aux faits, ou *inductives* et synthétiques c'est-à-dire aller des faits concrets et particuliers aux idées générales. Elles peuvent être *anciennes*; c'est le cas des méthodes appelées « didactiques » s'appuyant sur le verbalisme, la mémoire, la récitation et l'apriorisme des programmes. L'expression méthode didactique à connotation péjorative ne doit pas être confondue avec la didactique qui a aujourd'hui le sens de science ayant pour objet l'étude des méthodes d'enseignement d'une discipline ou d'une pratique.

Les *méthodes attrayantes* s'appuient sur le jeu, activité spontanée de l'enfant et demandent peu ou pas d'efforts à l'apprenant. Elles sont très employées pour les tout-petits, notamment à l'école maternelle. Alain (1976) leur oppose la pédagogie de l'effort qui doit faire comprendre à l'enfant dès le départ qu'il doit vaincre la difficulté :

Il faut que l'enfant cherche lui-même la difficulté et refuse d'être aidé ou ménagé... L'homme se forme par la peine ; ses plaisirs, il doit les gagner, il doit les mériter. Il doit donner avant de recevoir.

Les *méthodes intuitives* sont basées sur l'observation des faits, des choses (images) en partant d'un point de vue sensori-associationniste, notamment chez les enfants qui

apprennent et retiennent mieux ce qu'ils entendent, sentent, goûtent, voient, touchent ou observent. Les sens étant les portes de l'intelligence, la méthode d'enseignement doit constamment et selon le cas, faire appel à la mémoire visuelle, auditive, graphique, tactile et même gustative. Alain (1976) insiste sur l'importance des activités pratiques en pédagogie lorsqu'il écrit :

Les cours magistraux sont temps perdu.. On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit.

La didactique générale intéresse tous ceux dont l'action a pour but de faire acquérir les connaissances, de modifier les comportements, les attitudes et les sentiments des autres. Si elle intéresse particulièrement l'enseignant, elle est aussi nécessaire à tous ceux dont l'action dans les autres domaines d'activité poursuit les buts semblables, en somme, tout éducateur authentique conscient de la pertinence de sa démarche. La didactique générale prépare à la spécialisation.

15.4. DIDACTIQUE SPÉCIALE

Elle se préoccupe de l'étude des données particulières, des procédés et des techniques appropriés à l'enseignement de chaque discipline ou groupe de disciplines. Les activités d'enseignement et d'apprentissage sont organisées, programmées, et présentées selon les données de la psychologie de l'éducation, mais aussi selon la méthode et la logique interne propres à chaque discipline. On n'enseigne pas les mathématiques comme on enseigne l'histoire; On n'enseigne pas une langue seconde de la même façon qu'une langue maternelle. La progression dans l'acquisition des notions de mathématiques diffère de la démarche pour accéder aux notions de sciences de la nature.

La *didactique spéciale* ne correspond plus parfaitement à la *pédagogie spéciale* qui est la pédagogie propre à l'enseignement de chaque matière scolaire. Elle traite en plus de la didactique spéciale propre à chaque

matière ou famille de matières, des méthodes spécialisées ou particulières aux personnes handicapées.

On a développé une didactique spéciale pour chaque discipline d'enseignement. Il s'agit d'abord des disciplines classiques: langues et littératures (français, anglais, allemand, espagnol, arabe etc.), sciences (biologie, physique, chimie, mathématiques etc.), sciences humaines (géographie, histoire, philosophie, psychologie, économie, morale etc.), arts (musique, chant, dessin, écriture, peinture etc.). Il s'agit ensuite d'une multitude de champs dont la connaissance s'avère fortement conditionnée par l'objectif poursuivi, la nature de l'apprenant, la structure de la discipline concernée et le contexte d'enseignement. On peut ainsi étudier la didactique de l'histoire, de la géographie, d'une langue, des sciences naturelles, des mathématiques, de la physique, de la chimie, de la technologie, de la lecture, du dessin, de la morale. La didactique de chaque discipline exige la contribution, soit associée du spécialiste de la matière et du spécialiste des Sciences de l'Éducation, soit d'un même spécialiste formé à cet effet dans une perspective pluridisciplinaire. Elle doit se préoccuper selon le niveau, le type d'étude et de société, de l'objectif poursuivi car, de ce dernier dépendent les moyens à mettre en œuvre. Elle doit se préoccuper aussi du contenu du programme, particulièrement de la pertinence et de la structure pour laquelle, le spécialiste de la matière enseignée détient le dernier mot. Elle doit se préoccuper de celui à qui s'adresse l'enseignement, de sa connaissance générale, sociale, psychologique et de ses *processus mentaux* pour fonder l'organisation et l'acquisition du savoir. Elle doit se préoccuper de la démarche, des méthodes, techniques et procédés à utiliser pour faire acquérir la connaissance ou développer la personne. Elle doit enfin se préoccuper des méthodes et techniques à utiliser pour vérifier si les objectifs sont atteints, c'est-à-dire de l'évaluation des apprentissages. La connaissance didactique ne résulte pas du bon sens de chacun, mais des lois et des principes éprouvés, acquis de la psychologie de l'apprentissage.

Dans les pays où l'action éducative est bien suivie, les instructions officielles ou ministérielles, s'appuyant sur le progrès de la connaissance et les nécessités du milieu, définissent le cadre de l'action pédagogique par des

directives et des conseils donnés aux enseignants de chaque matière scolaire. Les inspecteurs, superviseurs et animateurs pédagogiques doivent être recrutés parmi les enseignants qui maîtrisent à un haut niveau les fondements, les principes et les pratiques didactiques de leurs disciplines respectives et être préalablement formés à ces fonctions.

La didactique semble faire, mieux que la pédagogie, une entrée remarquable dans l'enseignement supérieur. Les enseignants préfèrent parler de la didactique de leur discipline que de la pédagogie. Certains pensent que c'est une discipline qui ne relève pas des sciences de l'éducation sans pour autant la situer ailleurs dans la classification des sciences. Pourtant, « *La didactique se différencie de la pédagogie (uniquement) par sa prise en compte systématique des contenus disciplinaires* » (Audigier, 1990)., Huber (1999) dans un article sur les perspectives de la didactique dans l'enseignement supérieur, montre comment son développement peut être freiné en Allemagne par le scepticisme des professeurs des universités à voir leurs activités réglementées. Or, cette réglementation n'est autre chose que des principes découlant des conclusions des recherches pédagogiques ou didactiques. La didactique doit pourtant assurer la promotion de l'efficacité de l'enseignement à tous les niveaux.

La didactique est une jeune science de l'éducation dont l'objet est l'étude des modes et processus de transmission efficace des connaissances de façon générale (didactique générale) ou de façon spécifique (didactique des disciplines ou spéciale). Son contenu qui s'articule autour du « triangle didactique » constitué par le savoir, l'apprenant et l'enseignant ou médiateur exploite la relation élève-savoir, la relation enseignant-savoir et la relation enseignant-élève en donnant une juste place à la connaissance de la matière, de la psychologie, de la pédagogie et de toutes les disciplines dont les apports s'avèrent pertinents à l'objet poursuivi. Sur le plan des enseignements formels, les didactiques les plus traitées bien qu'inégalement sont : la didactique du français, la didactique des sciences expérimentales, la didactique de l'histoire et de la géographie, la didactique des langues, la didactique de la philosophie, et la didactique de la morale et la didactique des mathématiques.

CHAPITRE XVI

LA SCIENCE DE L'ÉVALUATION DE L'ÉDUCATION

16.1. INTRODUCTION

L'évaluation est une discipline qui ne s'applique pas seulement à l'éducation, mais aussi à beaucoup d'autres domaines d'activités humaines. En éducation, elle est née sous le nom de docimologie avant d'évoluer et de diversifier ses méthodes et ses objets de sorte que l'on parle davantage de mesure et d'évaluation en éducation et plus récemment, en raison de l'élaboration de ses objets et de ses méthodes, de la science de l'évaluation. Ses deux grands domaines sont l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des programmes. La première, étudiée de façon critique par la docimologie, s'est d'abord préoccupée des examens scolaires traditionnels et des tests avant d'évoluer vers les techniques modernes de la mesure et les objectifs pédagogiques dont elle évalue le niveau d'atteinte. La deuxième dépasse le niveau de l'individu pour s'intéresser de façon globale à l'ensemble des programmes d'études et de formation d'une institution ou système d'éducation.

16.2. DOCIMOLOGIE ET EXAMENS

16.2.1. Docimologie et Science de l'évaluation

La docimologie dérivée du mot grec, *dokimé*, épreuve et logos, science, est la science des examens. Elle avait à l'origine vers les années 1922 pour objet, l'étude systématique et théorique des examens notamment, le mode de notation, la variabilité interindividuelle et intraindividuelle, les facteurs de subjectivité. Ses origines remontent à l'époque où Henri Piéron (1963) et ses collaborateurs avaient mis en évidence les écarts considérables constatés entre les notes attribuées par des

examineurs différents à une même copie (Mialaret, 1976). Elle est alors l'étude scientifique des méthodes d'examen. Elle a évolué pour devenir selon l'expression de Gilbert de Landsheere (1971), l'étude « *des systèmes de notations et du comportement des examineurs et des examinés* ». Il ajoute :

elle est entrée dans une phase constructive en essayant de proposer des méthodes et des techniques de mesure plus objectives ou, au moins, plus rigoureuses et en mettant au point les moyens de rendre les notes comparables de façon à assurer plus de justice scolaire.

D'autres disciplines comme la *docimastique* et la *doxologie* se préoccupent des examens. La docimastique est la technique alors que la doxologie pédagogique est l'étude systématique du rôle que joue l'évaluation dans l'éducation scolaire. L'évaluation est ainsi considérée comme une sanction, une punition ou une récompense, un moyen de sélection, de formation ou de classement.

Les examens ont des fonctions et des buts variés. Ils fournissent aux enseignants des renseignements réguliers sur les apprentissages de leurs élèves. A ces derniers, ils fournissent des indications sur leurs progrès et leurs lacunes. Aux responsables de l'orientation scolaire et professionnelle, ils suggèrent les domaines d'aptitude des élèves. Aux parents et au public, les examens bien conçus et organisés offrent des témoignages dignes de confiance sur le rendement du système éducatif dont ils constituent un des *contrôles de la qualité*. Un mauvais système d'examen fausse la juste appréciation de la qualité des personnes formées et partant, de tout le système de formation. Dans une société où les postes sont pourvus sur la base des cursus scolaires certifiés par les diplômes, un système d'évaluation défectueux peut avoir des conséquences désastreuses sur les fonctions de production des biens et services. Un système d'examen défectueux est celui dans lequel soit les diplômes sont trafiqués, soit délivrés avec légèreté et complaisance de sorte qu'il n'y a plus de concordance entre le titre détenu et la compétence réelle. Les examens permettent aux planificateurs des programmes d'adapter ceux-ci aux besoins de la société. Ils permettent aussi d'éviter aux personnes sélectionnées, des échecs ultérieurs. Ils les mettent à l'abri des frustrations et des traumatismes ; c'est le cas des personnes admises dans une école de formation ou dans un

emploi sur la base des diplômes qui ne reflétaient pas leurs compétences et qui doivent faire face aux échecs cuisants dans leurs études ou dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles.

L'exercice de certaines activités impose une sélection afin que les effectifs correspondent aux besoins de la société. La sélection la plus juste et équitable est celle fondée sur la capacité et le mérite. L'accession au stage d'avocat, d'huissier est désormais conditionnée par un examen national. La dissimulation de l'identité des candidats se traduisant dans certains cas par l'anonymat des travaux et la présence de plusieurs examinateurs extérieurs et neutres garantissent l'impartialité des résultats.

16.2.2. Typologie des examens

Dans un sens général, l'examen et plus exactement l'épreuve d'examen en éducation est un instrument qui sert à mesurer le rendement scolaire des élèves. C'est plus précisément un énoncé présenté sous forme de symboles, de mots ou d'images et par lequel, un examinateur communique son intention à un répondant de façon à obtenir de ce dernier la réponse attendue. Si le répondant ne peut décoder les symboles et les mots, l'intention ne lui est pas communiquée et l'examen risque ne plus mesurer ce qu'il prétendait mesurer (voir à ce sujet le caractère communicable d'un objectif pédagogique section 16.5.6.). Il perd tout son sens. La communication est donc fondamentale dans un sujet d'examen.

Les examens sont classés d'après Arthur Tremblay selon quatre critères. Selon le mode de rédaction du sujet, ils peuvent être oraux, écrits ou de performance lorsqu'il s'agit de la fabrication d'un objet, ou de la démonstration d'une compétence dans un travail pratique. Selon la nature de la correction, ils peuvent être subjectifs ou objectifs. Selon la procédure d'élaboration et d'utilisation, ils peuvent être standardisés c'est-à-dire qu'ils comportent les mêmes questions, les mêmes instructions et le même système de correction pour tous, ou non standardisés, c'est le cas de l'examen scolaire ordinaire. Les examens standardisés sont appelés des *tests*.

Selon la fin poursuivie, on distingue cinq sortes d'examens. Les examens de maîtrise déterminent la compétence de l'étudiant et son degré d'atteinte des objectifs. Les examens de classification permettent de ranger

les étudiants par ordre de mérite, de compétence. Les examens de placement visent à savoir à quel niveau scolaire classer un nouvel élève; ce sont ceux que l'on utilise dans les centres modernes de formation linguistique. Les examens diagnostics visent à déceler les raisons académiques ou psychologiques qui expliquent les déficiences constatées chez un élève. Les examens pronostics servent à prédire le succès ou l'échec d'un élève à travers ses aptitudes à un programme qu'il va entreprendre. Ce sont ces types d'examens que l'on doit utiliser dans les concours de recrutement aux écoles de formation. On peut aussi distinguer plusieurs types d'examens scolaires, chacun d'eux posant des problèmes particuliers.

16.2.3. Question ouverte d'examen

La question ouverte de type traditionnel est une situation d'examen dans laquelle l'examineur laisse au répondant la possibilité d'organiser lui-même sa propre réponse. Exemples:

- Commenter cette pensée d'un sociologue: « *Un esprit cultivé aime mieux ne pas vivre que de renoncer aux joies de l'intelligence* ».

- Discuter cette affirmation d'un spécialiste de l'évaluation: « *Pour être valide et équitable, un examen doit presque toujours comporter un grand nombre de questions* ».

Ce type d'examen que l'on appelle parfois dissertation ou épreuve à développement soulève un grand nombre de problèmes. Le sujet qui ignore la bonne réponse peut utiliser les subterfuges, par exemple en élaborant sur un des faits connexes afin de soutirer des points. *L'effet de halo* peut faire que l'examineur soit influencé par les caractéristiques personnelles du candidat: présentation, écriture, appartenance sociale par exemple. Le juge peut être influencé par la valeur de la copie précédente, c'est *l'effet d'ordre de correction*. Après la lecture d'une excellente copie de composition, le correcteur, tend à noter plus sévèrement comme mauvaise, une copie intrinsèquement moyenne.

La question peut manquer de validité de contenu car il est difficile de s'assurer qu'elle est un échantillon représentatif du contenu du programme à mesurer. *L'effet de relativisation* conduit le juge à tenir compte de l'ensemble des travaux au lieu de juger la valeur intrinsèque du travail. Il arrive que le correcteur survole l'ensemble des copies et

identifie la meilleure du groupe comme celle qui atteint les objectifs alors qu'en réalité, il s'agit d'un *borgne parmi les aveugles*. Si un tel procédé peut sans inconvénients servir pour une évaluation normative, il devient impertinent pour une évaluation fondée sur les objectifs. Un examen qui est corrigé par référence à l'ensemble des copies est normatif par opposition à celui qui est fondé sur les objectifs. Ce type d'examen est aussi perméable à *l'effet de contamination* qui fait que les notes des différentes parties du devoir s'influencent mutuellement. Lorsque le correcteur note bien la première partie, il tend à réduire la note de la partie suivante et vice versa. Sous *l'effet de tendance centrale*, l'examineur, de peur de sous-évaluer ou de surévaluer les candidats, groupe les notes vers le centre de l'échelle de notation. Dans ce cas, un devoir noté de 0 à 20 aura la majorité des points regroupés autour de 10, celles qui sont proches de 1 et de 20 étant rares ou inexistantes. Un des problèmes de la question ouverte de type traditionnel est *l'effet de trop grande sévérité ou de trop grande indulgence* qui varie avec les caractères des examinateurs. En somme, ce type d'examen manque de validité; il n'est pas juste et honnête parce que la notation est très influencée par la subjectivité de l'examineur. Legrand (1984) reprenant Reuchlin et Bacher (1969) rapporte que :

Des études multiples et répétées ont montré qu'une même épreuve pouvait faire l'objet de notations très différentes selon les examinateurs (23 à 60 en français pour une épreuve notée sur 80 ; de 7 à 38 en mathématiques pour une épreuve notée sur 44).

Si des élèves soumis à ce type d'épreuve échouent de façon massive, il faut rechercher plusieurs explications. Les élèves n'ont pas le niveau; c'est pourquoi l'épreuve a été trop difficile pour eux. L'épreuve n'est pas valide, c'est-à-dire qu'elle est mal construite et ne mesure pas ce qu'elle prétend mesurer. Les conditions d'examen n'étaient convenables et n'ont donc pas permis aux candidats de manifester véritablement leurs performances. La correction était mal faite avec certains des biais décrits plus haut.

Pour améliorer ce type d'épreuve, il est conseillé de poser des questions sur lesquelles les experts peuvent s'entendre. La réponse attendue, c'est-à-dire le corrigé, doit être formulée avant l'examen. Il n'est pas objectif et donc pas recommandé de lire les copies avant de proposer le

modèle ou le barème de correction à partir des réponses des certains candidats. Il faut poser les questions précises qui mènent à des réponses brèves, poser les questions dont la réponse n'est pas déterminée par la subjectivité du répondant; par exemple: « *Quel est selon vous le meilleur écrivain camerounais? Justifier votre réponse* ». Ce genre de sujet amène le correcteur à noter l'opinion du candidat; ce qui n'est pas objectif.

Pour les dissertations, la correction peut être globale: les copies sont groupées par piles selon la qualité. La correction peut être analytique: la réponse est disséquée en ses éléments constitutifs importants et un nombre déterminé de points est accordé à chacun de ces éléments.

Il faut en outre que les examinateurs s'entendent sur les objectifs et sur les critères; que les copies soient anonymes de sorte que l'identité du candidat ne soit pas connue par le correcteur ; que les réponses à une question soient corrigées, puis les suivantes; que l'ordre de correction soit variée; que le nombre de correcteurs soit multiplié pour s'assurer de la fidélité des notations. On peut, en s'appuyant sur la *théorie d'échantillonnage*, démontrer que plus le nombre de correcteurs d'un examen augmente, plus la moyenne des notes attribuées à un candidat se rapproche de la note théorique vraie. La qualité du résultat de l'évaluation est tributaire certes de l'aptitude du candidat, mais aussi et surtout de la qualité de l'épreuve et de la correction à laquelle il faut mettre beaucoup de soins. Toutes ces opérations demandent beaucoup de temps et de moyens.

16.2.4. Questions d'examen de type vrai ou faux

La question d'examen de type vrai ou faux est un type d'examen dans lequel l'examinateur propose un énoncé ; le répondant doit se prononcer sur la véracité ou la fausseté de cet énoncé.

Ce type d'examen est de plus en plus utilisé. Il peut avoir une grande validité de contenu et est de correction rapide. Il a comme inconvénients, les réponses faites au hasard avec 50 % de chances de trouver la bonne réponse, l'appel à la mémoire puisque les questions portent sur les faits, l'incapacité à mesurer au-delà de la mémoire, les processus mentaux plus complexes comme la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Il a cependant des avantages puisqu'il est recommandé dans la

mesure des connaissances ; il peut être rédigé rapidement ; il est techniquement facile à corriger et de correction rapide.

Pour améliorer ce type d'examen, il faut formuler des énoncés significatifs qui peuvent être utilisés dans de multiples occasions. Les questions doivent être foncièrement vraies ou fausses. Il faut utiliser un vocabulaire avec lequel le répondant est familier, ne pas faire intervenir la compréhension des mots si celle-ci ne fait pas partie de l'objectif de l'examen, communiquer l'intention de l'examineur au candidat et non l'embarrasser, éviter les négations et les termes toujours, souvent, jamais, qui n'ont pas la même signification pour tout le monde. Les questions doivent être formulées de sorte que le répondant ait suffisamment d'informations pour se prononcer sur la véracité ou la fausseté de l'énoncé.

16.2.5. Questions d'examen à choix de réponses

La question à choix de réponses ou *multiple choices questions* (M.C.Q.) est une situation d'examen dans laquelle l'examineur propose plusieurs réponses possibles; à l'aide d'un signe, le répondant choisit la bonne réponse parmi les choix proposés.

Elle est très employée dans les tests objectifs. Cependant, les choix peuvent se faire au hasard si le temps est insuffisant. L'épreuve est difficile à construire et demande beaucoup de temps et de connaissances à l'enseignant. Elle limite enfin la créativité de l'élève.

Pour préparer les questions à choix de réponses, il faut formuler des questions qui sont significatives et qui portent sur des idées et des faits jugés les importants en se référant au tableau de spécification des objectifs si possible. Le tableau de spécification présente les différents types et niveaux possibles de complexité et de difficulté des objectifs. Il est important d'insister sur ce qui est à mesurer avant de penser à la difficulté des questions. Les questions doivent avoir une grande valeur discriminante s'il s'agit d'une mesure normative du rendement scolaire. Il faut enfin analyser les questions en ce qui concerne les leurres soi-même ou avec les juges.

La formulation de la question pour être améliorée, doit se faire en plus d'une étape pour permettre l'analyse sur le plan des leurres en sachant qu'un leurre doit être plausible; s'il n'attire pas les réponses des étudiants, il est inutile. Plutôt que d'utiliser des leurres inutiles, il vaut

mieux ajouter "aucune de ces réponses" ou "toutes les réponses sont bonnes" sauf si l'on demande de choisir la meilleure réponse. La bonne réponse ne doit pas comporter d'indices particuliers. Les leurres proposés doivent être semblables sur les plans grammatical et sémantique, et en outre être d'une longueur et d'une complexité équivalentes. Ils doivent être réellement faux tout en restant attrayants pour le répondant. Ils doivent être de même nature. Si la bonne réponse est le nom d'un produit agricole, les leurres doivent suggérer les noms des produits agricoles. Le vocabulaire utilisé doit être clair, simple, correct et permettre au répondant de saisir le message communiqué par l'examineur.

Il faut en outre éviter les questions d'opinion, celles basées sur l'organisation interne de la matière qui n'est pas nécessairement objective. Lorsqu'il s'agit d'une définition, il est préférable que diverses définitions soient proposées quant au choix des réponses. L'ordre des questions doit de préférence être chronologique, alphabétique ou logique. On doit éviter les questions dans lesquelles les choix sont disposés en tandem et préférer les réponses disposées en bloc. L'examineur doit éviter d'utiliser les subterfuges tels que le manque d'information, la double négation qui équivaut à une affirmation pour tromper l'étudiant. Il doit enfin formuler des questions pour lesquelles l'examineur est toujours en mesure de justifier la bonne réponse.

Les questions à choix multiples de réponses ont des avantages. Elles se prêtent à n'importe lequel des types d'apprentissages. Elles sont très pratiques dans les cas de définitions de différences, de relations de causes à effets, d'identification. Elles atténuent l'effet des réponses faites au hasard comme dans les questions d'examen de type "vrai ou faux". Elles habituent l'étudiant à discriminer.

Les inconvénients de ce type de question d'examen sont qu'elle est plus difficile à rédiger correctement que toutes les autres questions objectives en raison du nombre élevé de règles d'élaboration qui représentent chacune en soi, autant de difficultés potentielles.

Il existe aussi des questions de type *appariement*. Il s'agit d'une situation d'examen qui propose au répondant deux séries de propositions. Le candidat doit les associer selon les critères donnés. Pour les construire, il est suggéré d'utiliser un matériel homogène, de s'assurer que les consignes sont claires, que le nombre de choix est supérieur

au nombre de réponses; il faut en outre disposer les questions et les choix dans un ordre chronologique, alphabétique ou au hasard systématique, ne pas dépasser 15 questions et éviter de donner l'indice de la bonne réponse.

16.2.6. Examen oral

L'examen oral est celui qui met le candidat en face d'un ou plusieurs examinateurs ; celui ou ceux-ci lui posent des questions auxquelles il doit répondre oralement.

Il a des avantages. Il permet d'évaluer certains éléments comme l'apparence chez les hôtes, les mannequins..., le débit mental, la voix en musique, la langue parlée qui ne peuvent pas être bien évalués par écrit. Il est flexible puisqu'il donne la possibilité de poser une deuxième question après l'échec à la première. Il a aussi des inconvénients. Il prend beaucoup de temps, surtout lorsque les effectifs sont élevés ; il soumet le candidat au stress et à la peur lorsque les interrogateurs sont trop froids, sèment la terreur ou dramatisent la situation d'examen. Il n'est pas possible de revenir sur les réponses des candidats et surtout, les risques de subjectivité sont trop élevés. Il faut réserver l'examen oral à la stricte nécessité; auquel cas, il faut définir les critères d'évaluation à l'avance, employer un grand nombre d'évaluateurs tous entraînés pour examiner chaque personne, communiquer le but de l'examen au candidat. L'impréparation des enseignants aux méthodes d'évaluation objectives a entraîné tellement de subjectivité que l'épreuve a été supprimée au baccalauréat de l'enseignement secondaire et à la plupart des examens officiels au Cameroun ; ce qui empêche d'évaluer certaines qualités et aptitudes des candidats.

16.2.7. Épreuve d'examen de type essai

C'est une épreuve d'examen qui comporte plusieurs questions. Chaque question exige la solution d'un petit problème indépendant des autres. La solution peut être construite en partant d'une bonne connaissance des différents aspects du cours. La solution au problème ne doit pas être présente dans le cours. C'est dire que chaque question de type essai doit exiger du répondant, une synthèse de divers éléments afin d'obtenir la solution pertinente.

L'épreuve de type essai inventée par Michel Margot (1969) de l'Université de Montréal exige une bonne

compréhension du cours ou du domaine objet de l'évaluation. Elle est très proche du travail scolaire habituel et des situations de la vie adulte courante. Il est en effet rare que se posent à nous des problèmes dont la réponse correcte se trouve proposée toute prête parmi tant d'autres qui sont à rejeter. Avec ce type d'examen, le souci de l'élève n'est plus de remplir sa mémoire de connaissances, mais de réfléchir, d'apprendre à utiliser intelligemment les sources de connaissances, les documents et informations mis à sa disposition.

16.2.8. Examen de performance ou pratique

L'examen de performance ou pratique est un type d'épreuve qui soumet le candidat à la fabrication d'un objet ou à la démonstration d'une compétence dans un travail pratique.

Il se trouve dans l'enseignement scientifique, technique et professionnel en particulier. Il s'agit des travaux pratiques en laboratoire, ou sur le terrain, de l'exécution d'une pièce musicale. L'élève enseignant en situation d'enseignement dans une classe ou en stage pratique doit donner la preuve par ses comportements pédagogiques qu'il peut tenir une classe en toute responsabilité (Tsafak, 1989).

La notation doit être analytique grâce à la décomposition du travail exigé en ses différents éléments et en affectant une note à chacun d'eux. La réussite à l'épreuve pratique devrait signifier que la formation intellectuelle théorique qui est un pré-requis est satisfaisante.

16.2.9. Validité des épreuves et additivité des notes

Les examens posent beaucoup de problèmes parmi lesquels celui de la *validité* des épreuves et celui de l'*additivité* des notes attribuées. Selon De Landsherre (1980), « *pour être équitable, et valide, un examen doit presque toujours comporter un grand nombre de questions* ». Une épreuve d'examen est valide lorsqu'elle mesure effectivement ce qu'elle prétend mesurer. Les élèves forts sur le trait mesuré doivent la réussir mieux que ceux qui y sont faibles. Il existe plusieurs sorts de validité (voir section 16.3.2).

Tableau 2 : Echelles de notation et d'évaluation, Cameroun

| Enseignement primaire | | Enseignement Secondaire | | |
|-----------------------|---------------|-------------------------|---|-------------------------|
| Score ou Note | Appréciation | Score ou Note | Appréciation | Sanction |
| 0 | Nul | 0 à 2 | Nul | Blâme |
| 1 | Très mal | 2 à 7 | Très faible | Blâme |
| 2 | Mal | 7 à 8 | Faible | Avertissement |
| 3 | Très médiocre | 8 à 9 | Insuffisant | Avertissement |
| 4 | Médiocre | 9 à 10 | Médiocre | A peine acceptable |
| 5 | Passable | 10 | Moyen | Satisfaisant |
| 6 | Assez bien | 10 à 12 | Passable | Satisfaisant |
| 7 | Bien | 12 à 14 | Assez bien Assez bon travail | Encouragement |
| 8 | Bien | 14 à 16 | Bien Bon travail Bons résultats | Félicitations |
| 9 | Très bien | 16 à 18 | Très bien Très bon travail Très bons résultats | Félicitations |
| 10 | Parfait | 18 à 20 | Excellent Travail excellents Résultats excellents | Félicitations spéciales |

En général, on n'additionne que les objets de même nature. Peut-on additionner en classe de terminale, les notes de mathématiques avec celles de philosophie? On peut le faire légitimement si l'on les considère comme les composantes complémentaires d'une performance globale ou moyenne générale. Il faut dans ce cas s'assurer que l'échelle de notation des deux disciplines est la même. En considérant l'échelle d'évaluation appliquée dans l'enseignement secondaire (tableau 2), l'élève évalué très bon doit avoir une note allant de 16 à 18 sur 20. Or, on constate fréquemment

que les enseignants des matières littéraires et philosophiques considèrent que l'élève très bon mérite au plus la note 14 ou 15 sur 20 alors que les enseignants des mathématiques ou des sciences naturelles épuisent quand c'est mérité, l'échelle de notation. En cas d'addition des notes de plusieurs matières, l'élève très bon en français est défavorisé par rapport à son camarade ayant la même appréciation en mathématiques. Les correcteurs et les évaluateurs devraient donc utiliser une même échelle de notation si au terme du processus, les notes doivent être additionnées ou comparées. Pour effectuer les comparaisons, on procède statistiquement aux transformations linéaires pour ramener les notes à la même échelle. C'est ce que l'on devrait faire si les délibérations des examens ou concours doivent être nationales et non limitées à chaque jury.

Tableau 3 : Diverses échelles de mesure et d'évaluation

| Université de Yaoundé | | Université Laval | | | G. De Landsheere | |
|-----------------------|---------------|------------------|---------|---------------------|------------------|----------------------------|
| No te | Apprécia tion | Note | Let tre | Evalua tion | No te | Évaluation |
| 00 à 09 | Echec | 5 | A | Excellent Succès | 5 | Excellent |
| 10 à 11 | Passable | 4 | B | Très bon, Succès | 4 | Très bien |
| 12 à 13 | Assez bien | 3 | C | Bon, Succès | 3 | Moyen |
| 14 à 15 | Bien | 2 | D | Passable, Succès | 2 | Assez bien ou satisfaisant |
| 16 à 20 | Très bien | 1 | E | Insuffisa nt, Échec | 1 | Insuffisant ou médiocre |
| | | 0 | F | Nul, Échec | | |

Les tableaux 2 et 3 montrent diverses échelles de notation et d'évaluation : enseignement primaire, enseignement secondaire, Université de Yaoundé au

Cameroun, Université Laval de Québec, Gilbert De Landsheere. Celles-ci indiquent que les notes correspondent à des jugements de valeur et, dans certains cas, les jugements à des sanctions. L'observation de ces tableaux montre aussi qu'on ne doit comparer que des notes et des évaluations portant sur une même échelle de cotation. Par exemple, sur le tableau 2 niveau primaire, la note 6 correspond à l'évaluation *assez bien* tandis que sur le niveau secondaire, cette même évaluation s'applique aux notes de 12 à 14 ; elles ne peuvent pas par conséquent être comparées parce qu'elles n'appartiennent pas à la même échelle. Les échelles de mesure sont nominales, ordinales, d'intervalles ou de rapport.

Les examens posent beaucoup de problèmes. Leur organisation coûte très chère d'autant plus des évaluations continues, des examens des universités, les examens officiels organisés par les ministères, l'Office du Baccalauréat et le General Certificat of Education Board sont nombreux. Les fraudes multiples liées à l'extension de la dégradation des valeurs éthiques dans les milieux éducatifs préoccupent les organisateurs. La nécessité des examens est même posée. Mais l'évaluation remplit les fonctions importantes dont la *fonction pédagogique* et celle de la *sélection sociale*. Malgré les difficultés de leur élaboration, de leur administration et de leur interprétation, ils demeurent incontournables.

16.3. MESURE ET ÉVALUATION EN ÉDUCATION

16.3.1. Mesure en éducation

Mesurer et évaluer sont deux opérations distinctes que l'on confond souvent (Nadeau, 1981). La *mesure* est définie comme l'attribution des symboles numériques à des objets, à des événements ou à des personnes selon des règles déterminées (Fred Kerlinger, 1973). Il s'agit donc ici de faire correspondre des nombres à des à des catégories ou niveaux des choses relatives à l'éducation. Selon Guilford, elle est « *l'assignation d'un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable* ». On la définit aussi plus simplement comme la comparaison de deux quantités dont l'une est considérée comme unité afin de déterminer combien de fois l'une est contenue dans l'autre. Mais la première définition est plus précise que la seconde et la troisième.

Le *symbole numérique* n'a pas de signification exclusivement quantitative. Il peut servir à étiqueter des objets ou des personnes dans des catégories purement nominales: groupe I ou II. Ça peut être un simple symbole: groupe A ou B. Mais lorsque l'on dit qu'un élève a obtenu 40 en mathématiques, 40 n'est plus un symbole, mais une valeur numérique différente de 40 qui signifierait que l'étudiant appartient au groupe N°40. Le terme *attribution* implique une règle de correspondance entre d'une part les symboles et les objets d'autre part. La règle peut vouloir par exemple que l'on attribue le symbole "I" ou "A" à la bonne réponse et "0" ou "F" à la mauvaise réponse; c'est toujours de la mesure. L'expression *selon les règles déterminées* est la partie la plus importante de la définition. Une règle est un guide, une méthode ou une commande de celui qui nous dit quoi faire. Suivant l'exemple précédent, la règle veut que le symbole I soit attribué à la réponse juste et 0 à la réponse fausse. Ces règles peuvent être simples: "1" pour le sexe masculin et "2" pour le sexe féminin. Mais elles sont difficiles à appliquer quand il s'agit de mesurer les variables comme l'intelligence ou le rendement scolaire: 1 pour bon, 0 pour faux. La marge entre la bonne et la mauvaise réponse peut être très nuancée. En outre, il n'y a pas ici d'unité de mesure pouvant donner une signification à l'évaluation.

Pour mesurer une table, l'objet à mesurer est la table et l'instrument la règle qui correspond à la longueur étalon, le *mètre*. Un nombre traduit le résultat de la mesure. Pour mesurer un concept, il faut le définir de façon opérationnelle, c'est-à-dire décrire les opérations ou moyens qui le traduisent dans les faits. Si l'on veut mesurer le degré de racisme ou de tribalisme chez une personne, on décrit les opinions et les comportements considérés comme racistes ou tribalistes et on observe s'ils se manifestent et jusqu'à quel degré chez cette personne. La mesure doit être objective puisqu'elle n'implique pas de jugement de valeur. Lorsque nous associons le symbole numérique 18 aux réponses d'un élève à une épreuve d'histoire, nous mesurons son rendement scolaire dans cette matière. La note 18 est le résultat de la mesure.

16.3.2. Qualités d'un instrument de mesure

L'instrument de mesure doit être *valide*, c'est-à-dire mesurer ce qu'il prétend mesurer. On distingue plusieurs formes de validité. La validité de contenu est la

correspondance entre l'échantillon des questions qui composent l'instrument et l'univers des situations possibles d'où est tiré l'échantillon ; dans le cas des examens scolaires ou universitaires, cet univers est l'ensemble du programme sur lequel l'élève sera évalué. Sa mesure repose essentiellement sur le jugement de valeur ou sur un raisonnement ; d'où l'appellation de *validité rationnelle ou logique*. La *validité de concomitance* se définit par le degré de relation qui existe entre les résultats obtenus par d'autres moyens de mesure portant sur des phénomènes identiques à ceux que l'épreuve prétend mesurer. La *validité de prédiction* est la qualité d'un instrument de mesure qui prédit le succès d'un élève dans un ou divers domaines d'activités. La *validité hypothético-déductive* ou de *construit* est établie lorsque les résultats obtenus permettent de faire des inférences quant aux traits que l'épreuve voulait mesurer ; l'auteur d'une hypothèse peut assumer que les personnes qui réussissent à son épreuve sont intelligentes, motivées ou agressives.

Un instrument de mesure doit en outre être *fidèle*, c'est-à-dire donner les mêmes résultats chaque fois qu'il est administré à nouveau dans les mêmes conditions au même groupe de personnes. Elle est habituellement exprimée par un coefficient de corrélation qui est un indice de la relation entre deux séries de résultats obtenus soit à partir de l'administration de la même épreuve, ou encore de deux formes équivalentes d'une même épreuve en deux ou plusieurs fois aux mêmes élèves sans que ceux-ci aient eu le temps d'apprendre des choses nouvelles. Elle est établie par trois méthodes : *test-retest*, *formes équivalentes*, *consistance interne*. La *méthode du test-retest* utilise le *coefficient de stabilité* qui mesure le degré de constance des résultats observés d'une administration de l'instrument à l'autre. Le *coefficient de corrélation de Pearson* élevé indique que l'instrument a une grande stabilité. La *méthode des formes équivalentes* utilise le *coefficient d'équivalence*. Il faut partir de deux formes parallèles jugées à priori équivalentes et élaborées à partir du même *tableau des spécifications* ou *grilles d'objectifs*. Le coefficient de corrélation de Pearson entre les résultats obtenus aux deux formes, s'il est élevé indique que les échantillons des questions composant les deux formes sont équivalents. La *méthode des coefficients de consistance interne* requiert une seule administration de l'épreuve. On procède ensuite, soit par la *méthode de la*

bissection ou bipartition, soit par celle de *Kuder-Richardson*. La première encore appelée *pairs-impairs* ou des deux moitiés ou *split-half* consiste à établir la corrélation entre les résultats obtenus aux deux parties d'une même épreuve faites l'une des questions pairs, l'autre de questions impairs. Un coefficient élevé indique que les questions représentent un degré élevé d'*homogénéité de contenu et de difficulté*. La deuxième ou *méthode de Kuder-Richardson*²⁴ consiste à mesurer le degré d'interrelation existant entre toutes les questions de l'épreuve prises deux à deux. Le coefficient obtenu indique aussi le *degré d'homogénéité* des questions quant au contenu et aux difficultés.

Pour une meilleure description des instruments de mesure, deux indices méritent d'être évoqués; il s'agit des indices de difficulté et de discrimination des questions. L'*indice de difficulté P* d'une question est la proportion de sujets qui réussissent une question. Cet indice renseigne donc sur la facilité ou la difficulté d'une question. L'*indice de discrimination (D)* d'une question d'un test mesure le degré de relation qui existe entre les résultats obtenus à cette question par les élèves du groupe supérieur à l'ensemble des questions du test et les résultats obtenus à cette même question par les élèves du groupe inférieur à l'ensemble des questions. Le groupe supérieur est constitué d'environ 27% des meilleurs élèves et le groupe inférieur d'environ 27% de ceux qui ont obtenu les résultats les plus faibles au test. Il s'obtient par la formule suivante: $D = \frac{NRS}{NS} - \frac{NRI}{NI}$ où NRS est le nombre de réussites dans le groupe supérieur, NRI le nombre de réussites dans le groupe inférieur, NS est le nombre des sujets dans le groupe supérieur, NI le nombre de sujets dans le groupe inférieur. Il peut varier de -1 à +1. En pratique, on retient les questions qui ont un indice égal ou supérieur à .40.

En somme, une question discrimine bien lorsque la plupart des sujets qui la réussissent sont les mêmes que ceux qui ont le succès dans l'ensemble du test et, conséquemment, lorsque la plupart des sujets qui échouent à cette question sont les mêmes que ceux qui sont plus faibles à l'ensemble du test d'où est tirée cette question.

²⁴ On peut utiliser les formules n° 20 ou n° 21 de Kuder-Richardson ; Voir pour détails : De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F. 1979 p. 47.

Les qualités qui viennent d'être décrites concernent les instruments de mesure en général, mais surtout les tests standardisés, les « tests maison » ou examens à correction objective et concernent un peu moins les examens à développement qui sont les plus répandus dans nos systèmes d'enseignement. Une meilleure évaluation des étudiants exige une plus grande recherche de ces qualités pour les instruments de mesure.

16.3.3. Échelles de mesure en éducation

16.3.3.1. L'échelle de mesure nominale

En éducation, pour bien mesurer et appliquer les techniques statistiques appropriées au traitement et à l'analyse des données observées, il faut maîtriser les niveaux de mesure qui décrivent la nature des données collectées ou manipulées. Les échelles de mesure se distinguent sur la base de leur distance par rapport aux règles de la mesure. Elles ont été rationnellement classifiées en quatre niveaux ou sortes de données numériques hiérarchisées: nominal, ordinal, intervalle et rationnelle. À chacun des ces niveaux, les nombres jouissent des propriétés du niveau inférieur en plus d'autres propriétés.

L'échelle de mesure nominale est la plus basse dans la typologie développée par le psychologue américain Stevens (1951). Selon cette théorie de la mesure, les nombres ou valeurs observées peuvent être situés à quatre niveaux de mesure dépendant de la qualité de l'instrument de mesure utilisé et de la signification réelle des nombres à manipuler. Chaque valeur assignée à une donnée est une catégorie distincte et chaque valeur sert comme une étiquette ou un nom ; d'où l'expression « nominale ».

Lorsque les nombres sont utilisés pour les catégories nominales, ils servent uniquement comme symboles pour être facilement lus par l'ordinateur. Par exemple, la variable sexe avec (1) pour masculin et (2) pour féminin n'implique aucun ordre ; les valeurs ne peuvent être ni additionnées, ni multipliées ou divisées. Si dans un questionnaire, nous voulons mesurer l'appartenance raciale des répondants en utilisant (1) pour Blanc, (2) pour Noir et (3) pour autres, il n'y a aucun ordre numérique réel entre les valeurs 1, 2, et 3. C'est également la même chose pour le statut matrimonial et la catégorie socioprofessionnelle des partent qui correspondent plutôt à une certaine homogénéité sociale.

16.3.3.2. L'échelle de mesure ordinale

Quand il est impossible d'ordonner toutes les catégories selon un critère donné, nous avons affaire à une échelle de mesure ordinale. Lorsque l'on classe les travailleurs par classes sociales inférieure (1), moyenne (2) ou supérieure (3), nous avons affaire à une variable ordinale. Le classement de élèves à une compétition est aussi une variable ordinale. Mais si on sait qu'une catégorie, par exemple la catégorie sociale ou moyenne (2) est supérieure à la catégorie inférieure(1), nous ne pouvons pas dire de combien ; nous ne connaissons pas la distance qui les sépare. De même, nous ne pouvons pas dire que la distance entre le troisième et le quatrième est la même que entre le cinquième et le sixième. La mesure des opinions des élèves face à un objet se traduisant par des réponses comme très défavorable (1), défavorable (2), indifférent (3) favorable (4), très favorable (5) correspond à une échelle ordinale. La seule propriété mathématique des nombres est l'ordre.

16.3.3.3. L'échelle de mesure à intervalles

L'échelle est à intervalles sous-entendus égaux lorsque les objets ou personnes sont non seulement ordonnées, mais en plus, ont des différences numériques correspondant à des différences réelles égales. En plus de l'ordre, l'échelle de mesure à intervalles a donc la propriété que les distances entre les catégories sont définies en termes fixes et d'égalités unités. La température indiquée par le thermostat est une variable à intervalles parce que la distance entre 20° et 25° (degrés) est la même qui est entre 30° et 35° (degrés) ; mais le point zéro de la température n'est pas absolu puisque 0° (degré) ne signifie pas l'absence de chaleur. L'année civile est aussi une variable à intervalles puisque les distances entre les années sont égales sans que l'année zéro (0) qui représente arbitrairement celle de la naissance de Jésus-Christ soit le début absolu de l'existence de la terre. Cette échelle nous permet d'effectuer certaines opérations arithmétiques comme les différences entre les choses, mais non pas les rapports ou grandeurs proportionnelles. Dans les recherches en sciences sociales, il est très difficile de trouver les vraies mesures à intervalles. La plupart des statistiques n'assument pas plus que l'échelle nominale.

16.3.3.4. L'échelle de mesure proportionnelle

L'échelle de mesure proportionnelle ou rationnelle a toutes les propriétés de l'échelle à intervalles en plus de la propriété additionnelle que le point zéro absolu est naturellement défini par le schéma de la mesure. Quand nous mesurons le poids, l'âge d'une personne, la durée ou le temps mis dans une course de vitesse, le chiffre zéro traduit l'absence de poids, d'âge ou de durée. Etant donné l'existence du point zéro naturel, nous pouvons faire les comparaisons des proportions et des âges. Les nombres employés pour décrire les cas sont des symboles convenables auxquelles peuvent s'appliquer légitimement toutes les manipulations mathématiques appropriées pour les nombres réels. Bien que cette échelle de mesure soit fréquente en éducation comme en sciences sociales, très peu de techniques statistiques requièrent toutes ces propriétés ; cependant, toutes les statistiques qui requièrent les variables mesurées à l'échelle intervalles sont appropriées pour les variables menées au niveau rationnel. Les données à intervalles et les données de proportion peuvent être appelées données métriques parce qu'elles résultent de l'application d'un instrument de mesure comme le thermomètre, la règle, la montre, le test etc.

Pour conclure sur les échelles de mesure, nous pouvons dire que la plupart des opérations arithmétiques que l'on applique aux notes scolaires, additions, soustractions, multiplications, divisions etc. ne sont pas légitimes tant qu'il n'est pas assumé que les intervalles entre les notes sont égales et que le zéro est effectivement absolu c'est-à-dire qu'il traduit l'absence totale de la compétence mesurée. En effet, la note zéro à une épreuve de dictée ne signifie pas toujours que l'élève est nul en orthographe; l'élève qui a 14 en dissertation française n'est pas nécessairement deux fois plus fort que celui qui y a obtenu la note 7. L'éducateur doit en tenir compte dans l'interprétation des résultats des étudiants notamment pendant les délibérations et être prudent et moins catégorique dans ses prises de position. L'erreur de mesure est au niveau de précision de notre instrument et à notre observation; c'est pourquoi on est amené à arrondir certaines valeurs à l'unité. La sommation, la division et la multiplication des notes des examens scolaires ordinaires n'est donc pas tout à fait légitime.

16.3.4. Évaluation en éducation

L'évaluation en éducation consiste à porter un jugement de valeur sur les résultats de la mesure d'un programme ou du rendement scolaire des élèves sur la base de critères ou des normes déterminées en vue d'une prise de décision.

La différence fondamentale entre la mesure et l'évaluation est que le résultat de cette dernière est un *jugement de valeur* essentiellement *qualitatif* et qui comporte une part de *subjectivité* alors que la mesure résulte de l'*observation*.

Le *jugement* se fait à partir d'*informations*. Celles-ci sont généralement fournies par le résultat de la mesure, par exemple les notes des étudiants mais aussi par d'autres évaluations. Les informations sur les notes des étudiants peuvent être caractérisées par les valeurs statistiques descriptives de tendance centrale comme la moyenne, le mode, la médiane, de dispersion comme l'étendue, la variance, l'écart-type, de position comme les rangs centiles, les centiles, les déciles et les quartiles ou par les courbes de fréquences. Ces valeurs peuvent servir aussi comme des critères d'évaluation.

Le jugement de valeur (médiocre, passable, bien...) n'est pas arbitraire, il se formule sur la base de *critères ou normes*. Des échelles d'évaluation existent pour les enseignements primaire et secondaire (tableaux 2). A l'université de Yaoundé, à chaque classe de notes correspond un jugement de valeur; l'échelle d'appréciation ou d'évaluation des étudiants comporte des normes ou critères (tableau 4).

Tableau 4 : Échelle de notation et d'évaluation des étudiants à l'Université de Yaoundé.

| Note: résultat de la mesure/20 | Jugement de valeur |
|--------------------------------|----------------------|
| 00 à < 10 | Échec |
| 10 à < 12 | Passable |
| 12 à < 14: | Assez bien |
| 14 à < 16: | Bien |
| 16 à 20 | Très bien, Excellent |

Le jugement se fait en vue d'une *décision*. Si le résultat de l'évaluation des apprentissages est insatisfaisant, l'école peut soit demander à l'étudiant de reprendre ses apprentissages pour combler les insuffisances, soit l'exclure ou le réorienter dans une autre filière plus compatible avec ses aptitudes. S'il s'agit d'un programme, celui-ci peut être arrêté ou modifié.

Pour bien comprendre la distinction entre mesure et évaluation, il faut savoir que lorsque nous disons qu'une personne est âgée de 80 ans, qu'un élève a obtenu la note 16, qu'un individu mesure 1,90 m, il s'agit des résultats de la mesure; ceux-ci sont purement descriptifs. Mais lorsque nous disons que cette personne est *vieille*, que cet élève est *excellent* et que cet individu est un *géant*, nous portons alors des jugements de valeurs, *nous évaluons*. Toutefois, cette évaluation n'est pas fantaisiste; elle se fait par rapport à un critère, à une norme connue, à notre expérience: la durée moyenne de vie humaine actuelle, la *note maximale possible* à l'épreuve qui est ici de 20, la *taille des êtres terrestres*. Si la mesure et l'évaluation sont souvent confondues dans notre système éducatif, ce n'est pas seulement parce que ces notions ne sont pas systématiquement enseignées aux futurs enseignants, c'est aussi parce que par habitude, les résultats de la mesure sont immédiatement et sans transition associés à un cadre de référence qui correspond à notre expérience vécue: durée de vie, moyenne des notes d'une classe 10 sur 20, taille en mètres des individus. Si nous disons par exemple qu'un étudiant a eu 120 à une épreuve (résultat de la mesure), vous n'êtes pas en mesure de nous dire s'il est médiocre, passable ou excellent (évaluation) tant que je ne vous ai pas dit quelle est la moyenne ou l'écart-type du groupe, la note maximale possible à notre épreuve. De même, si nous disons qu'un « marsien » âgé de 150 ans mesure 2 mètres (mesure) par référence à la planète Mars, vous ne pouvez pas dire qu'il est vieux, géant (évaluation) tant que vous ne connaissez ni l'âge, ni la taille moyens des êtres sur cette planète. Peut-être que là-bas, les « marsiens » de 150 ans sont des jeunes et ceux de 2 mètres des nains. La distinction entre la mesure et l'évaluation est mise en évidence par les tableaux 2 et 3 présentant les échelles de notation (mesure) et d'appréciation (évaluation).

En éducation, la mesure porte sur le rendement et les programmes scolaires, les instruments de mesure étant les épreuves d'examen, les questionnaires et les listes de

contrôle. Selon Stufflebeam (1971), plus qu'une opération, la mesure est tout un « processus qui consiste à décrire, recueillir et fournir des informations utiles pour porter un jugement décisif en fonction de diverses possibilités ». Halleux, Lebrun et Vandevelde (1979) qui définissent l'évaluation pédagogique comme un processus qui consiste à relever les « transformations comportementales intervenues à la suite d'activités éducatives », affirment en outre qu'elle fait partie du processus éducatif dont elle assure plus spécifiquement la régulation. Ils distinguent quatre moments dans le processus d'évaluation.

La prise de mesure est le premier moment où l'évaluateur, après avoir manifesté son intention d'évaluer, suscite les activités qu'il veut évaluer à l'aide des déclencheurs, terme que les auteurs préfèrent à questions. Ils désignent sous le terme déclencheur « toute stratégie didactique destinée à réunir les conditions affectives et intellectuelles susceptibles de provoquer des comportements déterminés ». Ils utilisent ensuite des révélateurs ou questions pour s'assurer que l'élève s'est livré à l'activité et que celle-ci a eu des effets sur l'apprenant. Les circonstances qui entourent la mesure et qui engendrent les effets de contexte sont importantes. L'analyse des données consiste à rendre ces dernières exploitables, à les traiter pour les rendre compréhensibles et à les interpréter. La décision est prise après avoir pris conscience de sa nécessité, après l'avoir planifiée, après avoir choisi entre les différentes alternatives, après avoir veillé à la suite à donner à la décision et après l'avoir communiquée à ses destinataires. S'agissant de la décision, Stufflebeam (1971) précise la situation de l'évaluateur :

Faire un choix ressort de la responsabilité du décideur. La tâche essentielle de l'évaluateur est de fournir l'information pour aider le décideur à faire son choix.

Il arrive que celui qui élabore les épreuves (construit les instruments de mesure), celui qui corrige (mesure), et celui qui délibère (décide donc évalue) ne soient pas la même personne. Toutefois, dans l'enseignement, l'évaluateur et le décideur sont le plus souvent une seule et même personne.

La communication de la décision qui est le quatrième moment se fait par des notations qui doivent être compréhensibles et significatives pour les destinataires. On peut communiquer la note chiffrée c'est-à-dire la cote ou le

score, l'appréciation globale ou l'appréciation rédigée. Plus tôt les résultats sont communiqués aux intéressés, plus favorable est leur influence selon Skinner.

Mais à quoi sert l'évaluation? Quel rôle joue-t-elle? Quel est son but dans l'enseignement? Comment se fait-elle? On ne peut bien évaluer les programmes et le travail des étudiants si on ne peut pas répondre à ces questions.

Les fonctions de l'évaluation sont multiples. L'évaluation peut être pronostique ou prédictive, formative et sommative. Elle peut être normative ou critériée, c'est-à-dire fondée sur les objectifs. Elle peut être interne ou externe. En éducation, le processus d'évaluation est intégré au processus d'enseignement de sorte que le devoir d'enseigner doit impliquer le devoir d'évaluer et le savoir enseigner, le savoir évaluer; d'où l'importance de la place indiscutable que la science de l'évaluation doit occuper au sein des sciences de l'éducation en général et de la pédagogie en particulier. En sciences de l'éducation, on distingue l'évaluation des apprentissages de l'évaluation des programmes ou des projets et systèmes éducatifs..

16.4. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des résultats d'apprentissage est une activité qui consiste à rassembler des informations et à porter des jugements de valeur selon des critères définis sur les acquisitions et comportements des élèves à la suite des interventions pédagogiques ou des activités d'apprentissage. La plupart des examens étudiés aux passages précédents relèvent de cette catégorie qui concerne essentiellement le rendement scolaire et universitaire des élèves et des étudiants. Les examens sont des *instruments ordinaires de mesure* du rendement scolaire; d'autres instruments plus élaborés sont les *tests*.

Un test est, selon Pichot cité par De Landsheere (1979), une

situation standardisée servant de stimulation à un comportement qui est évalué par comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation, afin de classer le sujet soit quantitativement, soit typologiquement.

Pour que l'on désigne une épreuve sous le nom de *test*, elle doit satisfaire un certain nombre de critères : elle doit être standardisée, fidèle, valide et étalonnée. Un test est standardisé s'il est soumis à une même catégorie de

personnes, administré et corrigé dans les mêmes conditions. Les tests standardisés doivent idéalement être subis dans les conditions identiques suivantes : même jour, heure, degré initial de fatigue, température, dispositions matérielles, silence, confort, environnement ; même degré de familiarité des sujets avec les tests en général et les techniques de passation en particulier ; même motivation ; mêmes consignes pour tous ; même durée pour tous si celle-ci est limitée pour le test. Un test est fidèle si, administré dans les mêmes conditions, de façon répétée aux mêmes sujets ou à des sujets semblables, il donne les mêmes résultats. Un test est valide s'il mesure effectivement ce qu'il prétend mesurer.

On distingue les *tests d'intelligence*, les *tests de connaissances* et les *tests de personnalité*. Les tests d'intelligence et de quotient intellectuel ont fait l'objet d'une vive contestation par ceux qui estiment qu'ils mesurent plutôt le degré d'intégration sociale et de soumission à la culture ou à l'idéologie dominante qui contrôle le système éducatif. Tort (1974) affirme dans ce sens que : «*En prétendant mesurer l'intelligence, on ne mesure en fait que le degré d'intégration à cette culture et de soumission à cette idéologie*». Certains spécialistes ont répondu à ces objections en mettant au point des tests indépendants de la culture ou *culture-free-tests*. Malgré ces arguments, l'utilisation des tests d'intelligence a beaucoup diminué en France, mais demeure très pratiquée au États Unis avec notamment l'*Educational Testing Service* (E.T.S.). Les tests de connaissances qui nous intéressent ici au-delà de leur appellation qui rappelle la mémoire, portent aussi sur des opérations mentales plus complexes comme la compréhension, la capacité d'appliquer, d'analyser, de synthétiser, de juger et de créer. Les tests d'intelligence et les tests de connaissances constituent les *tests* dits *d'efficience*. Les tests de personnalité portent surtout sur les traits de caractère, les attitudes, les valeurs, les intérêts. Ils concernent le domaine affectif même si la composante cognitive n'est pas toujours absente de certains comportements émotionnels. En effet, on éprouve certains sentiments en fonction de ce que l'on connaît et de ce que l'on est capable de faire.

Les tests apportent souvent une lumière décisive dans les problèmes d'orientation scolaire et professionnelle et de reclassement. Ceux qui visent à détecter les aptitudes

permettent de donner à chacun la formation ou l'activité qui lui convient surtout lorsqu'ils ont une grande validité de prédiction et révèlent en même temps les motivations et les intérêts d'une personne. L'élaboration des tests répondant aux normes en milieu scolaire et universitaire n'est pas simple. Dans un ouvrage, Anna Bonboir (1985) présente la méthode des tests en pédagogie.

Toute évaluation doit avant tout être fondée sur les objets poursuivis, notamment lorsqu'il s'agit de l'évaluation des résultats d'apprentissage ; d'où la nécessité de développer quelques notions sur la formulation des objectifs pédagogiques en milieu scolaire et universitaire, en somme, dans tous les lieux de formation et d'apprentissage.

16.5. FORMULATION DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

16.5.1. Introduction

La formulation des objectifs pédagogiques et l'évaluation de leur niveau d'atteinte sont des questions d'actualité dans le domaine de l'enseignement. Cependant, malgré les nombreux travaux déjà réalisés sur le sujet, la définition, la mesure et l'évaluation des objectifs ne sont que isolément et timidement intégrées au processus d'enseignement. Pourtant, il apparaît de plus en plus évident que la définition claire et préalable des objectifs pédagogiques favorise l'enseignement, stimule, renforce l'apprentissage et conditionne toute évaluation pertinente.

Quel que soit le niveau où il se trouve, tout enseignant - instituteur, professeur de lycée ou de faculté - doit arrêter un certain nombre de mesures et d'opérations s'il veut réussir. Ces opérations s'intègrent dans le *design* pédagogique, *instructional design* ou plan d'enseignement.

1- Il doit déterminer les besoins et les pré-requis des étudiants. Ces deux opérations lui permettent de s'assurer que le sujet répond à un besoin réel et que les étudiants n'ont pas encore la connaissance de ce qu'il se propose de leur enseigner. Elles doivent lui permettre également de s'assurer qu'ils ont les connaissances indispensables aux acquisitions et apprentissages nouveaux.

2- Il doit fixer les objectifs qu'il veut atteindre à la fin de son cours ou de l'activité d'apprentissage. Ces objectifs doivent être exprimés en termes de comportements observables et mesurables des élèves. Sans cette opération, toute évaluation

subséquente n'est qu'arbitraire et non fondée. Les objectifs sont les points de départ et la condition de toute évaluation.

3-Il doit *choisir les méthodes et les contenus* (moyens) qui s'accordent avec ces objectifs. Dans l'enseignement comme ailleurs, la fin justifie les moyens ; du lieu où vous vous rendez dépendent les moyens de transport (pieds, voiture, pirogue ou avion).

4-Il doit *enseigner en favorisant l'apprentissage*. Il s'agit de provoquer chez l'étudiant une participation active à l'acquisition de la matière enseignée selon les principes de la pédagogie et de la psychologie éducative (principes d'activité, de motivation, d'adaptation...).

5-Il doit *mesurer puis évaluer* les progrès de l'étudiant en fonction des objectifs fixés au départ car, « *Lorsque vous ne savez au juste où vous allez, votre voyage a des chances de mal se terminer avant que vous ayez pu vous en apercevoir* » (Mager, 1984).

Toutes ces mesures et toutes ces opérations ont pour fil conducteur *l'objectif* à atteindre. Nous traiterons successivement de la nécessité et de l'importance de la formulation des objectifs pédagogiques, d'un modèle théorique de détermination de ces objectifs, de leur niveau de généralité ou de spécificité avant d'aborder de façon plus pratique, les techniques et critères de formulation des objectifs pédagogiques spécifiques ou d'apprentissage. La présentation de quelques modèles d'évaluation des programmes d'études comblera les attentes de ceux qui s'intéressent à cette activité ou la pratiquent.

16.5.2. Nécessité des objectifs pédagogiques

La notion d'objectif est implicite à celle d'éducation puisqu'éduquer une personne, c'est la conduire vers un but, une destination par essence positive car, « *on éduque au vrai, au bien, au beau, et non au faux, au mal, au laid* » (De Landsheere, 1976). Un but est une destination, un objectif à atteindre. Évaluer, c'est vérifier si l'on a atteint l'objectif que l'on visait. Comment s'assurer que l'on a atteint l'objectif si on ne le connaissait pas au départ? Dans la littérature pédagogique, la formulation explicite des objectifs pédagogiques apparaît de plus en plus comme une nécessité pour l'enseignant, pour l'étudiant et pour l'évaluation des programmes.

Les objectifs pédagogiques clairement définis sont *des guides pour l'enseignement* en ceci qu'ils orientent le choix

des activités d'apprentissage, du matériel pédagogique et des moyens et techniques d'enseignement. Lorsqu'une leçon a des objectifs et lorsque ceux-ci sont clairement définis, l'enseignant peut aisément choisir sa méthode, le mode d'intervention pédagogique ainsi que les activités auxquelles il doit soumettre ses élèves. L'intervention pédagogique est une action menée par l'enseignant en vue de permettre à l'étudiant de mieux apprendre. Il n'est pas facile de préparer et de conduire une leçon lorsqu'on ne sait au juste à quoi on veut aboutir. Les enseignements dispensés à partir des seuls contenus des programmes ne peuvent pas faire l'unanimité chez les enseignants parce que, à partir d'un même contenu, plusieurs objectifs peuvent être poursuivis. C'est à partir d'un objectif que l'on peut choisir le contenu et non l'inverse. L'exemple suivant démontre de façon évidente l'importance et la nécessité des objectifs pédagogiques spécifiques. Dans une étude menée par Popham et Baker (1968) les objectifs pédagogiques spécifiques tirés du programme scalaire ont été communiqués pour un cours à deux groupes d'enseignants ainsi que la matériel didactique correspondant. A l'issue des interventions, une mesure des acquisitions des élèves montra qu'il n'y avait pas de différence significative dans l'efficacité des deux groupes d'enseignants. Ce résultat devient révélateur et renversant lorsque l'on apprend que les deux groupes étaient composés dans un premier cas, des étudiants en pédagogie et des ménagères et dans un deuxième cas, des lycéens et des professeurs expérimentés. La connaissance des objectifs pédagogique est plus déterminante que la qualification de l'enseignant.

L'existence des objectifs pédagogiques et leur connaissance par l'étudiant sont également nécessaires. Les objectifs sont un *guide pour l'apprentissage personnel de l'étudiant* en lui précisant ce qui est attendu de lui comme performance. Lorsque l'étudiant sait ce que l'on attend de lui après le cours, il s'organise mieux pour le réaliser. Des expériences ont été effectuées sur la connaissance par les élèves des objectifs pédagogiques poursuivis. Elles ont montré que les élèves qui les connaissent avant réussissent mieux que ceux qui ne les connaissent pas.

Enfin, les objectifs pédagogiques opérationnels sont une *nécessité en vue d'une meilleure évaluation des apprentissages, des programmes et des enseignants*. Ils permettent, lorsqu'ils sont définis avec clarté, d'établir

l'efficacité des interventions pédagogiques et favorisent l'élaboration des épreuves d'évaluation. Comme l'affirme Mager (1984),

Il est impossible d'évaluer avec efficacité la valeur d'un cours ou d'un programme lorsqu'il n'y a pas d'objectifs clairement définis et que l'on ne dispose pas d'une base sûre pour choisir convenablement les moyens, les sujets ou les méthodes d'enseignement.

16.5.3. Importance des objectifs pédagogiques

C'est vers 1920 qu'est née l'idée de formuler des objectifs clairs dans les programmes d'études. Mais c'est à partir des années 50, précisément en 1956 avec la publication par Benjamin Bloom et ses collaborateurs (1974) d'un ouvrage sur la taxonomie des objectifs pédagogiques que la question a commencé à prendre de l'importance dans les milieux éducatifs. Cette taxonomie a stimulé l'intérêt pour les objectifs pédagogiques ; elle a entraîné les enseignants à identifier d'autres processus mentaux plus complexes que la simple mémorisation et la connaissance ; elle a apporté des changements dans l'enseignement : plutôt que de se limiter à parler de contenu, on parle de plus en plus d'opérations et de comportements que l'étudiant doit maîtriser. Mais, on s'est rendu compte que ces objectifs n'étaient pas observables, mesurables et communicables ; ils étaient plutôt « *mentalistes* » et pouvaient juste servir à formuler les objectifs généraux des programmes ; d'où l'intérêt accru pour les objectifs pédagogiques opérationnels.

La taxonomie de Bloom (1969) dans le domaine cognitif ou intellectuel comprend six catégories: la connaissance ou acquisition des connaissances et la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse, l'évaluation ou habiletés et capacités intellectuelles. Deux autres taxonomies importantes ont été ensuite publiées. La taxonomie des objectifs pédagogiques de Krathwohl (1970) dans le domaine affectif « *englobe les objectifs décrivant les modifications des intérêts, des attitudes, des valeurs ainsi que les progrès dans le jugement et la capacité d'adaptation* » (Bloom 1969). Elle comprend cinq catégories : la réception, la réponse, la valorisation et l'organisation. La taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine *psychomoteur* de Harrow (1977) classe les mouvements humains volontaires appartenant au domaine de

l'apprentissage. Elle comprend six catégories : les mouvements réflexes, les mouvements naturels ou fondamentaux, les aptitudes perceptives, les aptitudes physiques, les habiletés motrices et les communications non verbales. Les différentes catégories comportementales de ces taxonomies sont selon leurs auteurs, dans l'ordre qu'ils prétendent croissant de difficulté et de complexité ; autrement dit, le problème posé dans chaque catégorie est plus complexe et plus difficile que celui de la précédente. Elles ont fait l'objet des descriptions détaillées que l'on peut consulter dans divers ouvrages pédagogiques.

Vers les années 60, d'autres spécialistes se sont préoccupés de la classification des objectifs basés sur la théorie d'apprentissage (Gagné, 1976) mais surtout des critères permettant de formuler des objectifs pédagogiques spécifiques ou opérationnels en termes de comportements communicables, observables et mesurables des étudiants (Mager, 1984). D'autres se sont intéressés aux verbes d'actions pouvant traduire un comportement Walbesser (1968), Sullivan (1969), Baker et Gerlach (1971).

L'importance des objectifs pédagogiques se traduit par leur fréquence dans les publications, articles et ouvrages pédagogiques, dans les rencontres, séminaires, conférences pédagogiques et dans les programmes d'enseignement. Cependant, cette importance n'a pas atteint les enseignants dans leur pratique quotidienne et dans toutes les institutions d'enseignement. En somme, actuellement, le processus de définition, de mesure et d'évaluation des objectifs pédagogiques n'est que partiellement et sélectivement associé au processus d'enseignement.

Si le souci de formuler les objectifs pédagogiques apparaît dans les intentions des autorités éducatives et dans certains programmes d'études, la formation et les pratiques des enseignants ne reflètent pas cette volonté dans notre système d'enseignement. Pourtant aucun enseignant ne rejette l'idée de poursuivre un objectif à travers enseignement. C'est ce constat qui nous a conduit à consacrer un passage de ce ouvrage aux objectifs pédagogiques. Si beaucoup d'enseignants ne formulent pas les objectifs pédagogiques, c'est soit parce qu'ils ne savent pas comment les formuler, soit parce que ceux-ci sont difficiles à formuler, particulièrement dans les matières littéraires, les sciences humaines et sociales. Mais la difficulté ne les dédouane pas de l'obligation de dire où ils

vont et surtout de celle d'informer les étudiants sur la destination finale de l'intervention pédagogique qu'ils conduisent. Comment donc déterminer puis formuler les objectifs pédagogiques ?

16.5.4. Modèle théorique de Tyler pour les objectifs

16.5.4.1. Les motivations de Tyler

Ralph Tyler (1950) considérait que les objectifs devraient être formulés en des termes clairs et qu'il devait être possible à partir d'un énoncé d'objectif de concevoir une situation d'examen, de se prononcer sur son degré d'atteinte. Ils devraient être communicables et mesurables. Se préoccupant des programmes, il a constaté que leurs objectifs n'étaient pas clairs, qu'ils étaient constitués seulement d'une liste des contenus. Quand on y trouvait des objectifs, ceux-ci étaient si généraux et vagues qu'il était impossible à des utilisateurs d'interpréter correctement l'intention de celui qui les avait formulés.

Pour aider les constructeurs des programmes, il a proposé un modèle théorique pour déterminer les objectifs dans un programme d'études. Dans ce modèle, les étudiants, les spécialistes des matières et la société constituent les trois sources d'informations.

16.5.4.2. Les étudiants

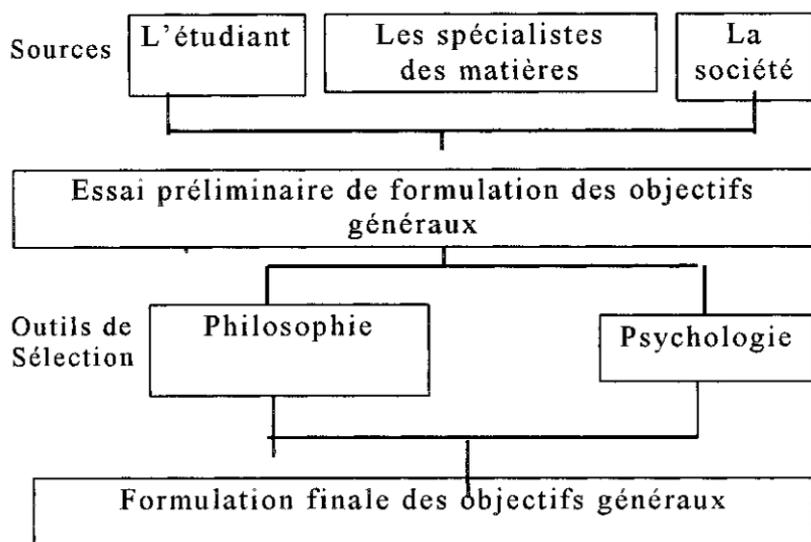
Ils sont les premiers intéressés. Une analyse des besoins permettra d'identifier à quels besoins des étudiants le programme concerné doit répondre. Les parents, les enseignants ou tout autre groupe aideront les étudiants à identifier ces besoins. Les besoins des étudiants peuvent leur échapper ; d'où la nécessité de ne pas se limiter à leurs seules opinions. On prendra aussi en considération leurs intérêts en se servant d'interviews, de questionnaires, de tests d'intérêts ou de techniques d'observation. En effet, les arguments que l'on avance parfois pour ne pas recueillir les points de vue des étudiants sont qu'ils ne connaissent pas leurs besoins ; c'est pourquoi il est important d'utiliser les méthodes indirectes d'ordre psychosociologique.

16.5.4.3. Les spécialistes des matières

Les spécialistes des disciplines et les enseignants doivent être impliqués ou tout au moins consultés dans le cadre de l'élaboration des programmes. Ils ont une large connaissance des contenus des matières à enseigner et de la

logique de leur structure interne. La mention de la consultation des enseignants peut surprendre les lecteurs évoluant dans les contextes où il n'y a pas de spécialistes en élaboration des programmes et où il suffit d'être un enseignant ou de l'avoir été pour se livrer à cette activité qui exige en réalité beaucoup de professionnalisme.

Tableau 5: Modèle théorique de Tyler pour la formulation des objectifs pédagogiques.



16.5.4.4. La société

Les études et enquêtes sociales permettent de constater que la société en générale a ses besoins auxquels le programme doit répondre. La consultation de la société peut consister aussi à impliquer les milieux professionnels dans les assises visant le développement des programmes d'études et de formation. Les assises nationales des programmes des universités d'États organisées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur en 1999 ont étroitement associé les milieux professionnels, notamment les entreprises qui emploient les diplômés de l'enseignement supérieur. Mais le problème majeur est que nous élaborons aujourd'hui les programmes pour le futur qu'il n'est pas aisé de décrire parce que mal connu. Les prévisions, les estimations et les projections des économistes, des planificateurs, des

sociologues et futurologues ne sont que des hypothèses; mais ces limites n'éliminent pas leur nécessité.

16.5.4.5. Essai de formulation des objectifs généraux

Une fois les informations rassemblées, ceux qui élaborent les programmes procèdent à un premier essai de formulation des objectifs. Pour savoir ensuite s'ils sont pertinents et réalistes, Tyler propose deux filtres que sont la philosophie et la psychologie.

Selon la conception que l'on se fait de l'homme et de la vie en général, certains objectifs peuvent être modifiés. La philosophie fait référence ici à un système de valeurs. Par exemple le programme doit-il former les spécialistes ou le généralistes ? Dans quel type de société la personne formée est-elle appelée à vivre ? Si elle est destinée à vivre dans une société socialiste, capitaliste, libérale, théocratique, monarchique, autocratique ou démocratique, certains objectifs peuvent être modifiés et adaptés selon les cas. Dans les pays communistes, l'éducation politique et civique se donne à la place de l'éducation religieuse offerte dans certains pays laïcs ou islamiques. Tout dépend du type de citoyen que l'on veut former.

Les principes de la psychologie de l'apprentissage peuvent amener à écarter les objectifs qui dépassent les possibilités de celui qui apprend. En effet, les contraintes telles que l'âge, la maturité, la complexité de certaines notions peuvent conduire à des modifications. Très souvent, on constate que dans les ministères et dans certains établissements d'enseignement supérieur, ce sont uniquement les spécialistes de la matière qui décident des contenus et des objectifs des programmes, ignorant par ce fait les autres sources pourtant pertinentes comme les psychologues, les spécialistes en élaboration des programmes, les étudiants et même la société qui ne se limite pas ici aux milieux professionnels.

16.5.5. Niveaux de généralité des objectifs pédagogiques

16.5.5.1 Introduction

Au départ de tout programme et de toute intervention pédagogique se situent les objectifs pédagogiques explicitement formulés. Sans spécification des objectifs pédagogiques en termes de comportements ou performances humaines observables, l'enseignant ne peut évaluer

adéquatement, ni les réalisations de celui qui apprend c'est-à-dire l'élève, ni son propre succès à faciliter ces réalisations c'est-à-dire son propre enseignement. Cependant, il subsiste une certaine confusion dans la formulation et l'utilisation des objectifs pédagogiques. Cette confusion est liée à la diversité des niveaux de généralité ou de spécificité et de responsabilité dans la définition de ces objectifs. Les objectifs que certains croient spécifiques et précis sont considérés par d'autres comme généraux et vagues.

En outre, un enseignant dans la poursuite d'un objectif spécifique, pendant une intervention pédagogique doit pouvoir établir les inférences fidèles et valides, c'est-à-dire établir avec certitude les liens entre ce qu'il réalise dans sa classe et les objectifs généraux de la société. Le modèle de Deno et Jenkins (1973) classe les objectifs dans chacun des quatre niveaux A, B, C, D caractérisés chacun par son degré d'abstraction ou par l'écart qui le sépare des données observables, les décrit, précise qui les définit et établit les déductions entre eux (tableau 6).

16.5.5.2. Les objectifs de niveau A

Les objectifs du niveau A sont abstraits à un tel point qu'on les considère comme étant des buts, des fins, des objectifs ou des politiques de l'éducation plutôt que des objectifs pédagogiques. Leur atteinte ne peut être établie que sur une longue période de temps. Les premiers énoncent les résultats attendus ou souhaités de l'action éducative sur la société alors que les seconds décrivent les résultats attendus des activités d'enseignement et d'apprentissage. Normalement, l'action de l'école doit être orientée vers ces objectifs supérieurs.

Les objectifs généraux de niveau A sont définis par la société à travers des instances réputées comme le Conseil Supérieur de l'Éducation, le Conseil de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et Technique, l'Assemblée Nationale, les États Généraux de l'Éducation, le Gouvernement, instances qui sont elles-mêmes inspirées ou devraient l'être par les penseurs et écrivains célèbres. Ils s'adressent aux institutions éducatives et aux enseignants. Ces derniers agissent plus sur le plan de la réalisation des buts de l'éducation que de leur conception. Ils doivent développer et planifier leurs cours portant sur des sujets spécifiques en présumant que l'atteinte est une condition

nécessaire et suffisante pour réaliser l'un ou l'autre des objectifs globaux de l'éducation.

Exemple 1 : L'éducation doit assurer le plein épanouissement de la personne humaine.

Exemple 2 : L'école doit former les cadres capables d'assurer l'exploitation des télécommunications nécessaires au développement national.

Exemple 3 : L'université doit former des cadres capables d'assurer l'exploitation rationnelle des ressources naturelles du pays.

Exemple 4 : Les enseignants doivent cultiver l'esprit scientifique chez les élèves.

Ces objectifs généraux, même s'ils sont vagues, orientent les éducateurs et servent de guide dans le développement des programmes appropriés pour les atteindre.

Les objectifs de niveau A correspondent à ceux que le gouvernement peut assigner à une université, à une école supérieure, aux enseignants ou à l'ensemble du système éducatif qui doivent à leur tour les traduire en objectifs du niveau B.

16.5.5.3. Les objectifs de niveau B

Les objectifs du niveau B sont ceux que l'on formule dans les programmes généraux d'enseignement. Ils suscitent un débat soutenu entre les spécialistes de l'élaboration des programmes favorables à l'approche behavioriste et les généralistes, les humanistes ou traditionalistes. Ils énoncent des dispositions mentales que l'on peut qualifier d'hypothétiques et que certains spécialistes, notamment les behavioristes ne peuvent pas admettre dans les objectifs pédagogiques. Cependant, ces termes non spécifiques, donc généraux comme connaître, comprendre, savoir, valoriser, maîtriser, etc. permettent d'établir un ordre théorique et conceptuel des activités et assurent la liaison ou la continuité entre les politiques ou les objectifs globaux tels que « développer l'esprit scientifique » d'une part et d'autre part, les formes plus spécifiques d'objectifs d'apprentissage tels que « définir un concept » quotidiennement poursuivis par les enseignants.

Un objectif pédagogique général est une communication d'intention ou un énoncé décrivant de façon globale et vague, ce vers quoi tend l'enseignement.

Exemple 1 : L'élève doit connaître les principales théories de l'économie moderne..

Exemple 2 : L'élève doit maîtriser les notions essentielles de la climatologie.

Les professeurs admettent unanimement qu'ils ne peuvent observer directement quelqu'un qui *connaît* ou *comprend*. S'il y a donc accord sur ce que la *connaissance* et la *compréhension* ne sont pas des faits *observables* et *mesurables*, alors, toute affirmation sur ce que l'élève *sait* ou *comprend* est clairement une *inférence* plutôt qu'une *observation* ou une *mesure directe*. Les professeurs doivent à la fois admettre l'existence de telles inférences et la nécessité d'obtenir une évidence observable directement pour assurer la fidélité ou la justesse de ces *inférences*. Pour que les enseignants infèrent que l'étudiant connaît le concept de préjugé, il faut qu'ils choisissent d'abord les manifestations de la connaissance qu'ils acceptent comme preuve de cette connaissance dans l'esprit de l'étudiant c'est-à-dire qu'ils produisent une définition opérationnelle de la connaissance. Par exemple, il devra définir et commenter le concept de préjugé, ou identifier des nouveaux exemples de préjugés ou encore qu'il réussisse plusieurs de ces tâches et même d'autres avant qu'ils n'infèrent que l'étudiant connaît le concept de préjugé. Tous les verbes fournis par Bloom dans sa taxonomie donnent lieu à plusieurs interprétations empiriques divergentes.

Les objectifs du niveau B sont définis par les spécialistes en planification des programmes des ministères d'éducation et des établissements universitaires qui doivent s'inspirer des suggestions des psychologues théoriciens. Ils s'adressent aux étudiants. Ces spécialistes doivent identifier les concepts pertinents à la matière à enseigner et déterminer par exemple que si l'étudiant connaît les principes de la télécopie, comprend le mécanisme de la transmission et maîtrise les techniques de la communication, il peut devenir un cadre nécessaire à l'exploitation des télécommunications en vue du développement du pays.

Il faut donc traduire les objectifs du niveau B en objectifs plus spécifiques. Ceux-ci se situent au niveau C de la hiérarchie dans la généralité des objectifs pédagogiques. Quelles sont les manifestations extérieures traduisant la connaissance, la compréhension ?

16.5.5.4. Les objectifs de niveau C

Les objectifs du niveau C sont la préoccupation des béhavioristes. Ils utilisent les verbes décrivant les comportements pertinents à chaque matière et traduisant de façon opérationnelle les concepts du niveau B. Deno établit que classifier, définir et inventer de nouveaux exemples constituent trois activités mentales relativement indépendantes même si les étudiants qui classifient à la perfection semblent un peu plus aptes à définir correctement que ceux qui ne peuvent pas classifier par rapport à inventer des nouveaux exemples. Certains spécialistes ont qualifié les comportements du niveau C de *voilés* parce qu'ils présentent non pas une tâche, mais un ensemble de tâches ou une capacité spécifique attendue de l'élève. Bien qu'étant plus précis que les *dispositions mentales*, ils ne sont pas directement observables. Par exemple le fait d'inférer qu'un élève peut *classifier* implique qu'il peut réaliser concrètement toute une variété de tâches dans la réponse à une question précise. Il peut par exemple, pour classifier les objets, les placer en piles, les pointer du doigt ou au crayon ou dire dans quels ensembles ils peuvent être placés. En somme, classifier, définir, sont des comportements voilés qu'on ne peut mesurer qu'en inférant leur existence en partant des tâches plus concrètes réalisées par les élèves.

Cependant, les objectifs du niveau C sont ceux généralement considérés par la plupart des spécialistes comme spécifiques, observables et mesurables. Ils utilisent les *verbes dits d'actions* et prennent selon leurs auteurs, la dénomination d'*objectifs spécifiques, opérationnels, d'apprentissages, ou comportementaux*. Ils sont définis soit par les enseignants dans leurs cours quand il s'agit des programmes-cadres, soit par les spécialistes dans le cadre des *programmes détaillés par objectifs* qui offrent des banques d'objectifs opérationnels par matière. Ils expriment les comportements attendus de celui qui apprend, c'est-à-dire de l'élève. C'est sur les objectifs de ce niveau que nous nous attarderons parce qu'ils concernent davantage les enseignants qui œuvrent quotidiennement plus que les autres à la poursuite des objectifs de tous les niveaux.

Exemple : Dans une situation de dérangement sur une ligne téléphonique, l'élève devra identifier la panne à partir du central.

16.5.5.5. Les objectifs de niveau D

Les objectifs pédagogiques que l'on rencontre à ce niveau du modèle sont si spécifiques qu'on les rencontre dans les questions d'examens ou les items de test (écrire, pointer, souligner, joindre, couper, dire etc.). Ils sont très spécifiques et sont effectivement des tâches ou des items d'examens. Dans la pratique, les objectifs du niveau D ne sont pas formulés dans les situations d'enseignement, mais d'examen.

Tableau 6 Niveaux de généralité des objectifs pédagogiques

| Niveau de responsabilité | Exemple de verbes | Exemples d'énoncés d'objectifs |
|--|---|---|
| A Politiques: Instances politiques ou idéologiques | Former, apprécier, développer, promouvoir | Former des bons ingénieurs des télécommunications |
| B Programmes: Spécialistes de programmes | Comprendre, connaître, appliquer | Connaître les systèmes d'énergies utilisées dans les télécommunications |
| C Cours: Enseignant | Identifier, construire, décrire | Construire une ligne téléphonique |
| D Examen : Évaluateurs / enseignants | Pointer, lire, percer, souder, fabriquer | Établir la liaison téléphonique avec un correspondant à l'étranger |

C'est la convergence des témoignages dans l'identification des objectifs du niveau D qui fournit une base solide à tout le modèle. En effet, c'est à partir d'une performance réalisée dans les questions ou items de test se situant au niveau D, qu'on infère qu'un étudiant est capable de réparer un appareil, d'établir une communication (niveau

D), ce qui d'autre part permet d'inférer qu'il connaît les principes de fonctionnement d'un appareil ou d'une communication téléphonique (niveau B) et enfin qu'il maîtrise une partie de ce qui est nécessaire pour devenir un bon ingénieur capable d'exploiter les télécommunications nécessaires au développement du pays. Sans cette unanimité obtenue dans les objectifs du niveau D, toutes les inférences subséquentes propres aux niveaux C, B et D n'ont pas de chance d'être valides.

Les recherches menées par les auteurs partisans du niveau D leur ont permis d'établir que la plupart des verbes considérés comme décrivant des comportements observables et mesurables (niveau C) dans les objectifs des programmes ne l'étaient pas ; ils décrivent plutôt des comportements qualifiés de voilés; d'où leur insistance pour la reconnaissance et l'application des objectifs du niveau D.

16.5.6. Formulation des objectifs pédagogiques spécifiques

16.5.6.1. Définition et caractéristiques

La maîtrise des critères et techniques de formulation des objectifs spécifiques peut inciter les enseignants à leur utilisation dans l'enseignement; c'est ce qui motive le développement de cette section. Un objectif pédagogique spécifique, d'apprentissage, opérationnel ou comportemental est un énoncé ou une communication d'intention exprimant ou décrivant le changement attendu dans le comportement de l'élève à la suite d'une intervention pédagogique ou d'une activité d'apprentissage. L'objectif pédagogique spécifique est précis; il est dit d'apprentissage c'est-à-dire qu'il résulte d'une intervention pédagogique ou d'une activité d'apprentissage; il est opérationnel ou comportemental c'est-à-dire qu'il traduit une action observable et mesurable.

Le *comportement* décrit dans l'objectif est *attendu ou espéré* et non réel et actuel. Il est attendu à la suite d'une intervention pédagogique ou d'une activité d'apprentissage. Il ne doit pas être confondu avec cette dernière et n'est pas une description du processus qui va se dérouler pendant l'enseignement. Le comportement est donc le *résultat, le produit* d'une activité et non l'activité elle-même. L'objectif spécifique doit être *communicable et univoque*, c'est-à-dire que plusieurs personnes compétentes doivent pouvoir l'interpréter de la même façon que celui qui l'a énoncé. Il doit être *mesurable*, c'est-à-dire qu'il doit être formulé dans des termes qui permettent de se prononcer sur son degré

d'atteinte. Il peut être *intermédiaire* ou *terminal*. Il est intermédiaire lorsqu'il est nécessaire, préalable et favorise l'atteinte d'un autre objectif dit terminal prévu à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'enseignement. Il comporte également un *contenu académique* ou élément de programme accompagnant le verbe et précisant le comportement exprimé. Ce contenu académique est le complément du verbe d'action.

Un énoncé d'objectif pédagogique spécifique bien défini doit contenir cinq critères trois *essentiels* et deux *accessoires*.

Il doit:

- 1- contenir un *verbe d'action spécifique* décrivant le comportement attendu de celui qui apprend ;
- 2- *s'adresser* uniquement à *l'étudiant* ou à celui qui apprend ;
- 3- *exprimer le produit* d'une activité d'apprentissage et non l'activité elle-même.

Il peut:

- 4- préciser les *conditions de réalisation* du comportement ;
- 5- contenir un *critère d'acceptabilité* de la performance.

16.5.6.2. Le verbe d'action spécifique

Tout énoncé d'objectif pédagogique spécifique doit contenir un *verbe d'action* décrivant un comportement mesurable ou tout au moins *visible, observable*, traduisant une performance. Il doit préciser ce que l'élève ou l'apprenant doit être capable de *faire* ou de *réaliser* pour donner la preuve qu'il a atteint l'objectif. Personne ne peut pénétrer dans l'esprit d'autrui pour déterminer ce qu'il sait. On peut seulement faire des *déductions* ou des *inférences* en observant certains aspects du comportement de l'élève. Le verbe qui est *d'action* et non *d'état* doit être suffisamment spécifique, *univoque* pour être interprété de la même façon par des personnes différentes.

Les verbes comme connaître, comprendre, savoir, apprécier, maîtriser ne sont pas des verbes d'action: ils expriment des processus ou des *dispositions mentales* plutôt que des comportements. Certains auteurs ont défini les verbes pouvant être utilisés dans les objectifs d'apprentissage. Il s'agit par exemple de: identifier, nommer, ordonner, construire, décrire, appliquer, énoncer, distinguer, séparer, démonter, démontrer, remonter, énoncer une règle, brancher, calculer, balancer, mettre, graduer, peser, résumer,

confectionner, mesurer, tracer, arroser, sarcler, semer, prononcer, inculper...etc. Ces verbes suggérés par les béhavioristes comme Mager (1984), Walbesser (1968), Sullivan (1969) et Backer et Gerlach (1971) respectent selon les auteurs les conditions de "communicabilité" et de "mesurabilité". Ils sont neutres et peuvent selon eux, s'appliquer à toutes les matières académiques.

Certains verbes décrivent des comportements propres à l'apprentissage de certaines matières : accorder, composer, réciter, écrire, lire (français), résoudre, calculer, mesurer, compter, extraire, multiplier (mathématiques), construire, établir, réparer, connecter, composer (télécommunication). Enfin, le verbe, bien que devant être suffisamment précis, doit être *voilé*: il ne doit pas être une *consigne* telle que l'on retrouve dans la situation d'examen: comme encercler, cocher, souligner....

Exemple 1: A l'issue du cours, l'élève *établira* une communication téléphonique internationale sans se servir d'une opératrice.

L'établissement d'une communication téléphonique peut se réaliser concrètement de plusieurs façons.

Exemple 2: L'élève décrira par écrit au moins cinq des attributions du centre des colis postaux.

Exemple 3 : L'étudiant identifiera parmi plusieurs sols donnés, celui qui convient à une plante donnée.

16.5.6.3. Le comportement exprimé est attendu exclusivement de celui qui apprend.

L'objectif pédagogique spécifique doit toujours s'adresser à l'étudiant car c'est le comportement de l'élève que l'on veut changer par l'action éducative. Les objectifs des cours qui s'adressent aux enseignants doivent être écartés. On utilise dans l'objectif l'expression *l'élève ou l'étudiant* pour marquer la prise compte de ce critère.

Exemple 1: *L'étudiant* énumérera les voies et organes de transmission utilisant les appareils arhythmiques.

Exemple 2: *L'étudiant* définira à partir des courbes de niveau figurant sur une carte, l'altitude d'une localité donnée.

16.5.6.4. Le comportement exprime le produit de l'activité.

Tout comme un objectif ne doit pas être la description d'un contenu, il ne doit pas non plus être la description d'une activité d'apprentissage.

Exemple 1: Maintenance des appareils téléphoniques.

Exemple 2 : L'élève suivra le cours d'Italien.

Exemple 3: A l'issue du cours sur la maintenance, l'élève réparera un appareil téléphonique en panne jusqu'à ce qu'il fonctionne correctement.

Le premier exemple n'est pas un objectif, mais plutôt un contenu académique. Le deuxième semble être un objectif, mais qui décrit plutôt l'activité de l'élève. Le troisième est un objectif pédagogique opérationnel qui décrit le produit, le résultat d'une activité d'apprentissage ou d'enseignement.

16.5.6.5. Les conditions de réalisation du comportement

Le contexte ou les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester peuvent être précisées dans l'objectif de sorte qu'il soit déjà possible de concevoir une tâche concrète ou une situation d'examen pour observer la manifestation du comportement attendu. Ces conditions sont les informations, les permissions ou restrictions, les précisions, les procédés ou l'instrumentation qui seront disponibles ou non pendant la réalisation du comportement. Il s'agit également de décrire le contexte dans lequel le comportement doit se manifester.

Elles permettent d'améliorer la clarté et de faire varier le degré de difficulté en spécifiant les informations ou les matériels offerts ou refusés aux étudiants. On utilise les expressions « sans se servir de », « étant donné », « à l'aide de », « sans », « en utilisant », etc.

Exemple 1 : *En se servant d'un poste lié au réseau automatique*, l'élève établira une communication téléphonique avec un correspondant à Londres sans se servir de l'aide d'une opératrice.

Exemple 2 : Étant donné une liste de 10 plantes, l'élève en décrira après le cours au moins trois qui peuvent naturellement pousser en zone tropicale.

Dans les examens habituels, on autorise ou non l'usage de certains documents et matériels en salle de composition pendant que l'élève va manifester sa performance.

16.5.6.6. Les conditions ou critères de performance acceptables

Les critères d'acceptation de la performance peuvent être spécifiés dans l'objectif opérationnel. Il s'agit des aspects qualitatifs ou quantitatifs qui s'expriment souvent en termes de précision, d'adverbes, de temps, de score ou de note minimale, de proportion, de pourcentage à partir desquels on peut affirmer que l'élève a atteint l'objectif. Ces conditions ou critères peuvent être compris de façon implicite dans l'objectif. Cependant, lorsqu'elles sont exprimées, elles permettent d'éviter les exigences arbitraires posées par l'auteur de l'objectif ou par l'évaluateur.

Exemple 1 : A l'issue de sa formation, l'élève émettra *sans erreur* un mandat télégraphique dans un bureau de poste ordinaire.

Exemple 2 : A la fin du cours, l'élève acheminera cinq télégrammes *en moins de 30 mn*.

Exemple 3 : Après le cours d'éducation physique, l'élève courra les 100m plats.

Les deux premiers objectifs contiennent chacun un critère qualitatif d'acceptation de la performance (sans erreur, en moins de trente minutes); le troisième n'en contient pas. En effet, si la rapidité doit être prise en compte dans l'évaluation de la performance, il faut la spécifier clairement. On pourrait alors ajouter à cet objectif : en 14 secondes au plus.

Lorsque ce critère est quantitatif, on parle alors de *seuil de performance acceptable*. Logiquement un objectif doit être atteint à 100 %; c'est-à-dire que l'étudiant doit le maîtriser parfaitement et entièrement. Toutefois, compte tenu des différences individuelles inévitables, tous les élèves ne peuvent pas maîtriser ou atteindre à un même niveau la performance exigée au regard d'un objectif. En outre, si plusieurs questions parallèles sont utilisées pour évaluer un même objectif, on peut tolérer un pourcentage inférieur à 100 %. Les questions parallèles sont celles qui mesurent une même performance. Mais ce critère ne doit pas être restrictif alors qu'il devrait renforcer la valeur de l'objectif.

Exemple 1 : Étant donnée une série de lettres destinées à 50 pays différents, l'élève à l'issue de son cours devra identifier *au moins 40 de ces pays* sur une carte géographique.

Exemple 2 : A l'issue de sa formation, l'élève technicien doit brancher au moins cinq nouveaux abonnés sur le réseau téléphonique, *seule une erreur sur cinq est admise*.

Exemple 3 : A l'issue du cours d'introduction à l'agriculture, l'étudiant choisira sur une liste, deux types d'exploitations agricoles qui n'existent pas au Cameroun.

Les notes d'admissibilité et d'admission aux examens sont des seuils de performance acceptables. Ces seuils peuvent varier avec les types d'examens et de concours.

Exemple : L'élève doit obtenir une moyenne au *moins égale à 10 sur 20* points possibles pour être déclaré admissible.

16.6. MODÈLES D'ÉVALUATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

16.6.1. Introduction

Un programme selon Nadeau (1981) se définit sous plusieurs aspects. Sur le plan *administratif*, c'est un agencement d'objectifs qu'un étudiant doit réussir pour obtenir une certification ou un diplôme, par exemple le programme du baccalauréat est celui des classes terminales. Sur le plan *structural*, c'est un ensemble d'instruments et de moyens mis en œuvre pour atteindre un ensemble d'objectifs. Sur le plan *opérationnel*, un programme est un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus organisés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. C'est cet aspect qui nous préoccupe particulièrement ici. Dans l'enseignement, c'est un plan qui décrit aux différentes étapes de la scolarité ou de la formation, les disciplines à enseigner, leurs contenus, les activités et les méthodes envisagées, ainsi que les connaissances exigées dans les examens ou dans toutes autres épreuves destinées à les évaluer. Le processus impliqué est la planification et l'évaluation des programmes ou *curriculum planning and evaluation* que Galen Saylor et William Alexander (1974) préfèrent à construction, développement, amélioration ou révision des programmes.

Marc André Nadeau (1981) résume les différents modèles théoriques contemporains d'évaluation des programmes d'études dont l'économie est faite dans les passages qui suivent. Les tableaux 7 à 14 présentent les comparaisons de ces modèles qui peuvent être adaptées selon les circonstances. Ces modèles peuvent donc être appliqués à l'évaluation du rendement des systèmes éducatifs et aux

innovations ou changements en éducation dépassant ainsi le cadre limité de l'élève et de la classe pour prendre en compte l'environnement plus étendu.

16.6.2. Le modèle d'évaluation de Ralph Tyler

Tyler (1950) définit l'évaluation comme une activité qui consiste essentiellement à déterminer jusqu'à quel point, le programme et l'enseignement permettent d'atteindre les objectifs éducationnels. Selon lui, l'évaluation doit tenir compte des comportements des étudiants. Elle se réalise à deux points dans le temps. Il conçoit les étapes suivantes dans l'évaluation d'un programme :

- 1- Formuler les buts et les objectifs généraux ;
- 2- Classifier les buts et les objectifs généraux ;
- 3- Formuler les objectifs spécifiques à partir des buts et des objectifs généraux;
- 4- Trouver les situations pédagogiques qui permettent la vérification de l'atteinte des objectifs;
- 5- Développer ou sélectionner les instruments de mesure;
- 6- Recueillir les données sur la performance des étudiants par l'administration des instruments de mesure;
- 7- Comparer les données obtenues aux objectifs spécifiques.

Il s'agit d'un modèle récurrent ; les informations tirées de l'évaluation peuvent servir à reformuler ou à redéfinir les objectifs ou modifier le programme.

16.6.3. Le modèle d'évaluation de Hammond

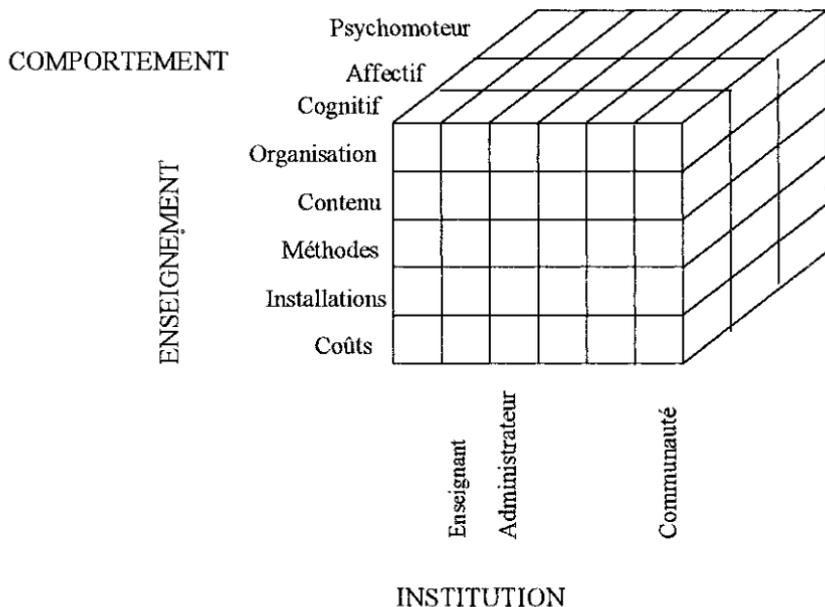


Figure 2 : Structure d'évaluation selon le modèle de Hammond

Le modèle de Hammond (1973) part de la conception de l'évaluation comme la détermination du degré d'efficacité d'un programme dans l'atteinte de ses objectifs. Selon Hammond, le succès ou l'échec d'un programme est déterminé par l'interaction d'un ensemble de variables liées à l'environnement et opérant dans une structure tridimensionnelle et qui constitue les facteurs à considérer lorsque l'on veut évaluer un programme (Fig.1).

16.6.4. Le modèle d'évaluation de Metfessel et Michael

Le modèle d'évaluation de programme développé par Metfessel et Michael (1967) comprend huit étapes consistant à :

- 1 - Impliquer les membres du milieu scolaire directement ou indirectement ;
- 2 - Construire un ensemble hiérarchique cohérent d'objectifs généraux et spécifiques en énonçant d'abord les objectifs généraux ensuite les objectifs spécifiques et enfin, développer un ensemble de critères permettant de déterminer les résultats et d'établir les priorités réalistes;

- 3 - Transposer les objectifs en des formes qui sont communicables et qui en facilitent l'apprentissage;
- 4 - Développer les instruments de mesure qui servent à déterminer l'atteinte des objectifs, donc à juger de l'efficacité du programme;
- 5 - Administrer périodiquement des mesures (tests);
- 6 - Analyser statistiquement les données obtenues;
- 7 - Interpréter les données en tenant compte des niveaux de performances et tirer les conclusions en rapport avec les progrès des élèves et l'efficacité du programme.

16.6.5. Le modèle d'accréditation.

Le modèle d'accréditation est très pertinent mais peu utilisé. Miller (1972) donne à l'accréditation deux fonctions. La première fonction est d'identifier pour le bien public, les institutions d'enseignement et les programmes d'études qui atteignent des standards et les références d'excellence. La deuxième fonction est d'améliorer le niveau de l'éducation, les institutions et les programmes d'études, en impliquant les administrateurs et les personnels dans les processus d'auto-évaluation, de recherche et de planification. Le processus d'accréditation comporte plusieurs étapes:

- 1 - l'institution signifie à une association d'accréditation son intention d'être accréditée ;
- 2 - l'association d'accréditation rencontre les responsables de l'institution pour leur expliquer les politiques et les procédures ;
- 3 - l'institution déclenche le processus d'auto-évaluation et présente un rapport à l'association ;
- 4 - l'association délègue un comité d'experts chargés de vérifier sur place les données du rapport ;
- 5 - le rapport du comité est soumis à l'institution et à l'association pour étude et critique ;
- 6 - l'association accorde l'accréditation ou la remet à plus tard.

Les équipes d'accréditation s'intéressent au nombre et à la qualité des volumes et périodiques à la bibliothèque de l'institution, au niveau de scolarité du personnel de l'institution scolaire, aux qualités physiques des bâtiments et équipements scolaires, à la composition du conseil de l'établissement, à la structure et au contenu des programmes.

Au Cameroun par exemple, l'autorisation de création, de transformation, d'extension et d'ouverture des établissements scolaires ou de formation privés est soumise à

des exigences qui s'apparentent aux critères d'accréditation. L'application sur ce point de la loi de 1989 et des actes réglementaires qui en découlent fait nécessairement appel à une procédure d'accréditation. Il s'agit pour l'autorité compétente, d'informer le public sur la base de l'expertise des personnes compétentes, qu'une institution de formation remplit les conditions nécessaires des cahiers de charge pour assumer la formation scolaire ou universitaire convenable. *L'évaluation institutionnelle* permet aussi de savoir si l'établissement satisfait les critères pour bénéficier des subventions des pouvoirs publics. Toutefois, on se rend de plus en plus compte que cette exigence doit s'imposer autant à l'enseignement public que privé. En effet, l'État ne respecte pas toujours les normes de création, de transformation, d'extension, d'ouverture et d'organisation et de gestion administratives et pédagogiques de ses propres établissements scolaires et universitaires. Il faudrait peut-être créer une structure ou mandater un service public indépendant pour accréditer formellement sur la base des critères arrêtés, les établissements d'enseignement et de formation tant publics que privés à la création, à l'ouverture et au fonctionnement. Dans l'enseignement supérieur, la création des nouvelles structures et de nouveaux programmes dans les universités d'État sera désormais soumise à une procédure d'accréditation qui n'est cependant pas encore formellement arrêtée. On sait seulement que pour ouvrir un nouveau programme l'unité académique concernée doit démontrer l'existence des besoins et disposer de ressources humaines surtout en termes d'enseignants de rang magistral.

La principale limite du modèle est que la relation entre les intrants et les résultats produits par le programme n'est pas établie de façon empirique, tout au moins en ce qui concerne les établissements qui fonctionnent déjà. Le modèle peut permettre d'autoriser les institutions de formation et d'enseignement qui veulent se faire reconnaître par l'État et la société, notamment celles qui sont d'utilité publique et qui de ce fait prétendent avoir droit aux subventions de l'État.

16.6.6. Le Modèle d'évaluation de Stake

Selon Stake (1967) l'évaluation d'un programme éducationnel suppose *l'examen de l'enseignement prévu* aussi bien que *celui des effets de cet enseignement sur l'apprentissage*. Le processus d'évaluation comporte deux

opérations fondamentales, la description et le jugement ainsi que plusieurs éléments.

Il consiste à décrire et à juger aussi bien les performances des étudiants que le processus instructionnel ainsi que les relations entre les deux. Il comporte en outre plusieurs éléments.

1 - La *problématique* énonce la philosophie qui sous-tend le programme, la description et le jugement;

2 - La *matrice descriptive* incorpore les intentions (conditions d'environnement, démonstrations, comportements planifiés, buts, objectifs, effets anticipés et même non souhaités) et les observations (de ce qui s'est effectivement produit);

3 - La *matrice de jugement* comporte les aspects standards d'excellence (absolus) et jugements (relatifs);

4 - Les phases de description et de jugement sont :

a) Les antécédents (intrans: préalables à l'activité éducative)

b) Les transactions (succession d'éléments et d'engagements constituant le processus d'enseignement)

c) Les résultats (extrants: effets de l'application du programme);

5 - Les comparaisons, absolues et relatives.

16.6.7. Le modèle d'évaluation de Stufflebeam

Le modèle de Stufflebeam, très sophistiqué, part de l'affirmation selon laquelle la qualité d'un programme éducationnel est fonction de la qualité des décisions qui sont prises à son égard. La qualité des décisions est fonction de l'habileté de ceux qui les prennent à identifier celles qui sont possibles et à poser des jugements sensés. Pour poser les jugements sensés, cela suppose l'accès à temps à l'information valide et fidèle. Cette information est fonction de l'utilisation systématique des moyens pour la recueillir.

Selon Stufflebeam, l'évaluation est un processus qui consiste à déterminer, à recueillir et à transmettre l'information utile pour juger entre diverses décisions.

Le processus est une activité particulière, continue et cyclique regroupant plusieurs méthodes et impliquant un certain nombre d'étapes et d'opérations. Déterminer consiste à identifier le type d'information dont a besoin celui qui prend les décisions. Recueillir consiste à collecter, organiser et analyser l'information par l'utilisation des procédures techniques comme la mesure et la statistique. Transmettre

consiste à synthétiser l'information recueillie de sorte qu'elle soit utile à celui qui prend les décisions. Utile veut dire conforme aux critères préalablement élaborés par l'évaluation et son client. Alternatives de décisions désignent l'ensemble des réponses possibles à une situation décisionnelle.

Puisque la raison fondamentale de toute évaluation est la prise de décision, Stufflebeam définit les étapes du processus de prise de décision qui comprennent la prise de conscience, le plan de la situation, le choix et l'action.

Dans son modèle, il propose une typologie de décisions en éducation. Les décisions de planification relèvent de la détermination des objectifs et spécifient les changements majeurs que doit subir un programme. Les décisions de structuration relèvent du plan d'opérations ; elles spécifient les moyens à prendre pour atteindre les buts fixés lors de l'étape de planification. Les décisions d'implantation relèvent de la mise en œuvre, du contrôle et du raffinement du plan d'opérations ; elles sont prises quand il s'agit de mettre le plan en application. Les décisions d'interprétation-relance s'adressent à l'évaluation des résultats observés et à la relance, ou la continuation, ou la terminaison, ou encore la modification des opérations. Elles prennent en compte les réalisations ou les résultats de l'application d'un programme.

Le modèle d'évaluation de Stufflebeam qui est relié à cette typologie des décisions comporte quatre éléments.

L'évaluation du contexte est de base et son but est de fournir un modèle théorique pour la formulation des objectifs éducationnels. Son résultat est l'identification d'un ensemble d'objectifs spécifiques à partir desquels un programme éducationnel pourra être développé. Le type de décision impliqué dans l'évaluation du contexte concerne donc la planification des changements sentis, c'est-à-dire le cadre théorique, les objectifs généraux, les objectifs spécifiques.

L'évaluation de l'intrant consiste à déterminer la façon d'utiliser les ressources disponibles pour atteindre les objectifs du programme. Il s'agit d'identifier et d'évaluer les possibilités du système, les stratégies potentielles (temps, ressources, investissement, pertinence, faisabilité) pour atteindre les objectifs, les modèles d'implantation. La décision à prendre concerne la structuration des activités et des stratégies pour produire les changements prévus.

L'évaluation du processus est nécessaire lorsque le programme est mis en opération. Elle consiste à identifier ou à prédire les problèmes ou les défauts que forme le programme au niveau du plan ou de l'implantation. Son but est donc d'aider les responsables à prendre des décisions rationnelles dans leurs efforts pour améliorer la qualité de leur programme.

L'évaluation du produit consiste à mesurer et à interpréter les effets du programme. Elle met en relation les résultats obtenus avec les objectifs visés au niveau du contexte, les intrants et les processus. Elle se situe tout au long du programme. Le type de décision impliqué concerne la continuation ou la terminaison-arrêt, la modification, la réorientation ou le recyclage du programme.

L'auteur du modèle a fourni un guide donnant les étapes à suivre pour développer un plan d'évaluation dont la structure logique est la même pour le contexte, les intrants, le processus et le produit. Cette structure comprend six parties. *La mise au point de l'évaluation* consiste à déterminer les buts de l'évaluation ainsi que la ligne de conduite adoptée par rapport à cette évaluation. *La cueillette de l'information* consiste à identifier les sources, spécifier les instruments de mesures et les méthodes de cueillette, les techniques d'échantillonnage et à préparer l'échéancier. *L'organisation de l'information* consiste à développer un système permettant de la classer, de coder, d'organiser, d'emmagasiner et de recouvrer l'information.

L'analyse de l'information consiste à analyser les informations de façon descriptive et statistique, d'interpréter les résultats et de formuler les recommandations. Le rapport d'évaluation permet d'assurer que celui qui prend les décisions aura accès à temps à l'information dont il a besoin et que celle-ci lui sera présentée sous une forme pratique. *L'administration de l'évaluation* consiste à développer un plan global qui inclut un échéancier couvrant toutes les étapes, une définition des besoins en termes de personnel, une spécification des moyens nécessaires pour l'évaluation, une évaluation du plan d'évaluation eu égard à la production de l'information valide, fidèle et crédible, à temps et étendue, une procédure de révision périodique du plan d'évaluation et enfin, un budget d'opération.

16.6.8. Le modèle d'évaluation de Alkin

Alkin (1969) définit l'évaluation comme un procédé par lequel on vérifie les domaines où il s'agira de prendre des décisions; on détermine, recueille et analyse l'information jugée nécessaire pour prendre les décisions, on présente cette information à celui qui a la responsabilité de prendre les décisions afin qu'il puisse choisir entre plusieurs solutions.

Le modèle d'évaluation de Alkin comporte les cinq étapes suivantes: l'analyse des besoins, la planification du programme, l'évaluation de l'implantation du programme, l'évaluation de l'avancement du programme, l'évaluation du résultat.

L'analyse des besoins consiste à recueillir les informations concernant le degré d'atteinte des objectifs d'un programme existant afin de dégager un ensemble de besoins pouvant être à la base d'un programme. L'auteur conçoit un besoin comme la distance qui sépare un objectif de la situation actuelle. Parlant justement de besoin, Nadeau (1982) souligne que « *les professionnels de l'éducation insistent de plus en plus pour que les programmes d'études répondent à des besoins précis* ». La décision qui découle de cette étape concerne la sélection d'un ensemble de besoins de formation jugés comme prioritaires.

La planification du programme met l'accent sur l'information relative aux différents types de programmes, elle consiste à identifier un ensemble d'options de programme et à déterminer celui pouvant permettre l'atteinte des objectifs identifiés à la précédente étape. La décision consiste à sélectionner un programme.

L'évaluation de l'implantation consiste à recueillir l'information pour déterminer jusqu'à quel point le programme appliqué coïncide avec la description du programme planifié à l'étape précédente. Il s'agit de déterminer la marge existant entre l'intention et la réalité en vue d'y apporter des ajustements. Il s'agit en fait de déterminer le degré de congruence entre la description préalable du programme et sa réalisation, entre les intrants prévus et les intrants réalisés. La décision à cette étape porte sur la modification du programme ou du processus d'implantation.

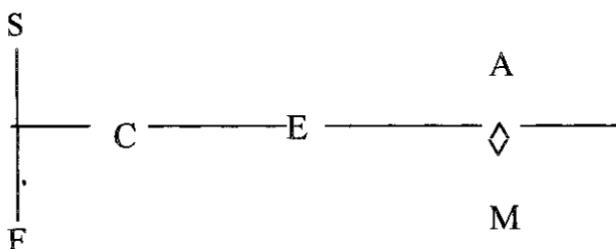
L'évaluation de l'avancement du programme consiste à savoir jusqu'à quel point le programme permet d'atteindre des objectifs sur lesquels il repose. Quel est le succès relatif

de chaque partie du programme? La décision impliquée concerne la modification du programme.

L'évaluation des résultats est la dernière étape où il s'agit de déterminer de façon globale la valeur du programme. La décision impliquée concerne la certification et/ou l'adoption du programme.

16.6.9. Le modèle d'évaluation de Provus

Provus (1971) définit l'évaluation comme un processus de définition des standards d'un programme, de détermination des écarts existants entre le fonctionnement d'un aspect du programme et certains standards reliés à cet aspect du programme, d'utilisation de cette information exprimée en termes d'écarts pour modifier soit le fonctionnement, soit les standards du programme.



S = standard, F = fonctionnement, C = comparaison entre S et F, E = écart observé en C, A = abandon du programme, M = modification de S ou F.

Figure 3 : Paradigme correspondant aux étapes du modèle d'évaluation de Provus

Le modèle d'évaluation de Provus comporte cinq phases: le projet, l'installation, le processus, le produit et la comparaison du programme. A chacune de ces étapes, une comparaison est faite entre la réalité et/ou un standard. La différence observée est l'écart dont l'information est remise à ceux qui prennent les décisions. Les quatre premières phases du modèle suivent le paradigme présenté ci-dessus à la figure 3.

L'application du paradigme conduit à quatre options de décisions: abandon du programme, poursuite sans modification, modification du fonctionnement, modification des standards.

Le *projet*, première étape du modèle, consiste à déterminer la nature du programme à savoir les objectifs terminaux et intermédiaires, les caractéristiques des étudiants, du personnel et des autres ressources, les activités instructionnelles, les supports requis que sont les installations, le matériel et l'équipement.

L'*installation* consiste à déterminer si le programme est installé conformément au plan prévu, le projet décrit à l'étape précédente en étant le standard de comparaison. Le *processus* s'interroge sur l'atteinte des objectifs intermédiaires en relation avec les attentes qui sont les standard et le processus mis en place. Le *produit* est l'étape qui veut savoir si le programme favorise l'atteinte des objectifs terminaux qui sont les standards. La *comparaison du programme* analyse en termes de coûts-bénéfices et compare ceux-ci à ceux d'autres programmes.

16.6.10. Comparaison des modèles d'évaluation des programmes

Les modèles d'évaluation présentés peuvent être comparés sommairement sur trois plans. Dans un premier temps, ils peuvent l'être au regard des caractéristiques comme la définition, le but, l'instance majeure, le rôle de l'évaluateur, les types d'évaluation et les construits proposés.

Dans un deuxième temps, ils peuvent être comparés quant à leur préoccupation majeure: intrants, processus, extrants. Dans un troisième temps, ils sont comparés quant aux étapes ou phases proposées pour déterminer leurs ressemblances et leurs différences.

Nadeau (1982) a procédé aux comparaisons de ces modèles non pas pour déterminer les meilleurs et en recommander un, mais pour en faciliter la connaissance et la compréhension. Les tableaux 7 à 12 comparent les modèles d'évaluation suivant les caractéristiques qui sont la définition (Tableau 7), le but (Tableau 8), l'instance majeure (Tableau 9), l'évaluateur (Tableau 10) les types d'évaluation (Tableau 11), les construits proposés (Tableau 12). Le tableau 13 les compare suivant les dimensions. Le tableau 14 les compare suivant la conception théorique ou la réalisation du programme. Selon qu'il se préoccupe des caractéristiques, des dimensions à évaluer, de la conception théorique ou de l'exécution du programme en cause. L'évaluateur peut approfondir l'un ou l'autre des aspects des modèles rapportés dans cet ouvrage et s'y référer pour les détails en consultant la bibliographie fournie. En général, la

plupart de nos programmes d'études sont développés par les enseignants et ou les inspecteurs pédagogiques sans inclure le processus continu d'évaluation. Les examens sont alors utilisés comme les seuls critères d'appréciation. C'est très souvent en cas de difficulté, de contestation ou d'exigence de compte rendu qu'une équipe d'évaluation est sollicitée pour rechercher les éléments de prise de décision; les coûts deviennent alors exorbitants à cause de erreurs non rectifiées à temps.

Les modèles d'évaluation présentés varient avec les auteurs sur le plan de la définition, du rôle de l'évaluateur du programme, du but qu'il poursuit, de l'instance majeure sur laquelle l'auteur insiste, du type d'évaluation choisi et des construits proposés. Le modèle d'accréditation privilégie l'évaluation des intrants, d'autres le processus et quelques uns les extrants.

Tableau 7 : Comparaison des diverses conceptions de l'évaluation des programmes d'études au regard de certaines caractéristiques : la définition.

| Définition | |
|-------------------|---|
| Stake | Décrire et juger un programme éducatif |
| Stufflebeam | Définir, obtenir et utiliser l'information pour prendre des décisions. |
| Alkin | Processus de détermination des domaines et décisions, de cueillette et d'analyse de l'information pour favoriser la prise de décision. |
| Provus | La performance à des standards |
| Tyler | Comparer la performance de l'étudiant aux objectifs spécifiques |
| Accréditation | Attention accordée aux processus éducationnels en utilisant le jugement de professionnels. Développement de standards pour les programmes éducatifs |
| Hammond | Evaluer l'efficacité des programmes existants ou nouveaux en comparant les données reliées à la performance aux objectifs. |

Tableau 8 : Comparaison des diverses conceptions de l'évaluation des programmes d'études au regard du but.

| But | |
|---------------|---|
| Stake | Décrire et juger les programmes éducatifs sur la base d'un processus d'analyse formel. |
| Stufflebeam | Fournir l'information pertinente à ceux qui prennent les décisions. |
| Alkin | Fournir l'information pertinente à ceux qui prennent les décisions afin qu'ils puissent choisir entre plusieurs options |
| Provus | Pour déterminer si on doit améliorer, maintenir ou terminer un programme. |
| Tyler | Déterminer si les objectifs sont atteints. |
| Accréditation | Identifier les lacunes: formation des maîtres et des étudiants contenu et procédures auto-amélioration. |
| Hammond | Déterminer si les changements favorisent l'atteinte des objectifs. |

Tableau 9 : Comparaison des diverses conceptions de l'évaluation des programmes d'études au regard de l'insistance majeure.

| Insistance majeure | |
|---------------------------|---|
| Stake | Cueillette de données descriptives et de jugement de divers groupes de répondants. |
| Stufflebeam | Rapports d'évaluation utilisés pour prendre des décisions |
| Alkin | Rapports d'évaluation utilisés pour prendre des décisions |
| Provus | Identification des écarts entre les standard et la performance en utilisant l'approche par équipe |
| Tyler | Spécification des objectifs et la mesure de la performance des étudiants |
| Accréditation | Jugement personnel utilisé pour l'évaluation du processus éducatif; auto-étude |
| Hammond | Développement de programmes locaux |

Tableau 10 : Comparaison des diverses conceptions de l'évaluation des programmes d'études au regard de l'évaluateur.

| Évaluateur | |
|-------------------|--------------------------|
| STake | Spécialiste évaluateur |
| Stufflebeam | Spécialiste évaluateur |
| Alkin | Spécialiste évaluateur |
| Provus | Membre de l'équipe |
| Tyler | Spécialiste de programme |
| Accréditation | Collègues professionnels |
| Hammond | Consultant expert |

Tableau 11 : Comparaison des diverses conceptions de l'évaluation des programmes d'études au regard de l'évaluateur et des types d'évaluation.

| Types d'évaluation | |
|---------------------------|---|
| Stake | Formelle versus informelle |
| Stufflebeam | 1) Contexte 2) Intrants 3) Processus 4) Produits |
| Alkin | 1) Analyse de besoins 2) Planification du programme 3) Implantation du programme 4) Amélioration du programme 5) Certification du programme |
| Provus | 1) Pro jet 2) Installation 3) Processus 4) Produit 5) Coût |
| Tyler | Mesure de la performance pré et post programme |
| Accréditation | 1) Auto-étude 2) Visite 3) Rapports annuels 4) Jury d'évaluation |
| Hammond | 1) Dimension instructionnelle 2) Dimension institutionnelle 3) Dimension behavioriste utilisée pour décrire un programme |

Tableau 12 : Comparaison des diverses conceptions de l'évaluation des programmes d'études au regard des l'évaluateur et les construits proposés.

| Évaluateur | Construits proposés |
|-------------------|--|
| Stake | 1) Matrices de données et de jugement 2) Données descriptives: contingence entre les antécédents et résultats – congruence entre les intentions et les observations 3) <u>Base pour jugements absolus et relatifs</u> |
| Stufflebeam | 1) Evaluation du contexte pour les décisions de type planification 2) Evaluation de l'intrant pour des décisions de type programmation 3) Evaluation du processus pour des décisions de type implantation 4) Evaluation du produit pour des décisions de type recyclage |
| Alkin | Evaluation de systèmes éducatifs vs évaluation de programmes instructionnels; cinq domaines d'évaluation |
| Provus | 1) Concept de l'écart 2) Rétroaction et révision des objectifs et/ou des programmes. |
| Tyler | 1) Objectifs exprimés en termes comportementaux 2) Objectifs s'adressant à l'étudiant 3) Les objectifs doivent être formulés en tenant compte: étudiants, société, spécialistes, philosophie de l'éducation, psychologie de l'apprentissage. |
| Accréditation | Utilisation de spécialistes du contenu comme juges |

| | |
|---------|---|
| Hammond | 1) Application du modèle d'évaluation pour un programme existant. 2) Décision concernant l'adéquation du programme existants en relation avec les objectifs. 3) Rétroaction à partir de 2 mène à l'innovation. 4) Application de l'évaluation à l'innovation même. 5) Notion de rétroaction continue. |
|---------|---|

Tableau 13: Comparaison des différents modèles d'évaluation sur les dimensions qu'ils privilégient.

| | | |
|-----------------|------------------|-------------------|
| | | Tyler |
| | | Hammond |
| Accréditation | | Metfessel Michael |
| INTRANTS | PROCESSUS | EXTRANTS |
| | Stake | |
| | Stufflebeam | |
| | Alkin | |
| | Provus | |

Tableau 14 : Comparaison des différents modèles d'évaluation des programmes sur la conception théorique et la réalisation.

| MODE LE | CONCEPTION THÉORIQUE DU PROGRAMME | | REALISATION DU PROGRAMME | | | |
|--------------|--|-------------------------|--|------------------------|-------------------------|------|
| Stake | Intentions Antécédents Transactions Résultats | | Observations antécédents transactions résultats | | | |
| Stuffle beam | Contexte | intranst | processus | | Produit | |
| Alkin | Analyse des besoins | planification du progr. | Implantation du progr. | Amélioration du progr. | Certification du progr. | |
| | Projet | | Installation | Processus | produit | coût |

CONCLUSION GÉNÉRALE

Écrire un livre sur les sciences de l'éducation est une entreprise difficile. La première difficulté découle du statut épistémologique de la discipline si elle en est, l'unicité et la cohérence des savoirs qu'elle prétend étudier n'étant pas encore établies et faisant encore l'objet d'un large débat. Il n'est donc pas possible de les aborder comme une discipline unique bien que l'objet commun, l'éducation, soit unanimement connu. Les sciences de l'éducation doivent-elles être étudiées avec une approche *pluridisciplinaire* en juxtaposant les disciplines plus ou moins voisines qui les composent, ou alors, doit-on les aborder dans une perspective *interdisciplinaire* en exploitant les interactions qui existent certainement entre les disciplines, allant jusqu'à l'intégration des concepts directeurs qui s'y rapportent? Faut-il utiliser une approche *transdisciplinaire* en inventant une méthode originale commune dérivée et annonçant par-là la naissance d'une nouvelle discipline englobant et dépassant les présentes ? Ce sont là les questions fondamentales du débat.

L'interdisciplinarité correspond à cette « vision globale » dont parle Joël de Rosnay (1975). C'est cette approche systématique qui tend aujourd'hui à étudier globalement les faits et situations d'éducation en utilisant les concepts appropriés des disciplines éducatives. Elle est une approche préfigurant la *transdisciplinarité* qui, sans être déjà une discipline dénommée, y conduirait; c'est un rêve, mais pas une utopie. De Rosnay (1975, p.83) qui parle plutôt de démarche que de discipline écrit à ce propos que « Cette approche *transdisciplinaire* s'appelle l'approche *systémique* ». Il poursuit :

Il ne faut pas la considérer comme une « science », une « théorie » ou une « discipline », mais comme nouvelle méthodologie permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.

Rien n'empêche qu'à terme, la méthode une fois établie et le cadre théorique des connaissances structuré et validé, la naissance d'une science de l'éducation soit proclamée ; il s'agit là d'un défi unitaire que les spécialistes des sciences de l'éducation doivent relever. Ils doivent s'y mettre à plein temps d'autant plus que toutes les sociétés considèrent l'éducation comme une priorité ; pourvu que l'action suive le discours.

L'approche pluridisciplinaire a été retenue dans ce livre pour identifier et présenter les principales disciplines à partir desquelles on appréhende l'éducation aujourd'hui. La *pluridisciplinarité* est la situation de départ dans laquelle le démographe, le psychologue, l'historien, l'économiste et le sociologue, le didacticien, l'anthropologue, le comparatiste abordent l'étude de l'éducation, chacun avec sa méthode et sa vision. Il n'est donc pas possible de considérer les sciences de l'éducation comme une discipline unique bien que l'objet commun, l'éducation soit reconnu. Cela est beaucoup plus dû à l'absence d'une cohérence théorique du champ qu'à l'expression *Sciences de l'Éducation* elle-même. En effet, la pluralité n'est pas particulière aux sciences de l'éducation puisque l'on retrouve sans difficulté épistémologique spécifique équivalente, les sciences biologiques, les sciences physiques, les sciences juridiques, les sciences politiques, les sciences du comportement ou psychologiques et les sciences économiques. Il n'est donc pas nécessaire de créer un concept nouveau pour désigner la réalité qu'elles recouvrent.

La deuxième difficulté réside dans leur grande pluralité et interdépendance, pluralité des contenus, pluralité des méthodes et des domaines d'application de l'objet qui est l'éducation. Nous avons commencé par les concepts fondamentaux, la problématique, la classification et la recherche en éducation.

Quel est aujourd'hui le nombre des sciences de l'éducation, chaque science se caractérisant par son objet, et sa méthode ? Nous avons présenté dans cet ouvrage, douze disciplines ou sciences de l'éducation, en tentant chaque fois de décrire la méthode et l'aspect de l'objet ou contenu

établi. La philosophie, la planification, l'histoire, l'administration, la psychologie, la sociologie, l'économie de l'éducation, la pédagogie, l'éducation comparée, la didactique des disciplines, la démographie scolaire et la science de l'évaluation de l'éducation ont ainsi été traitées. L'ethnologie, l'anthropologie, la politique, la géographie de l'éducation, ainsi que bien d'autres disciplines plus ou moins étudiées auraient pu être abordées. Nous n'avons pas eu la prétention d'être exhaustif. Les sciences de l'éducation sont trop importantes pour être l'affaire des seuls spécialistes de l'éducation pourrait-on dire.

L'examen de la contribution de chacune de ces disciplines dont certaines ont le statut confirmé de sciences à l'étude et à la réalisation de l'éducation permet à ceux qui s'intéressent à ce domaine, de comprendre le phénomène de l'éducation dont l'importance dans les sociétés modernes est stratégique. Mais cette compréhension exige au préalable que ces sciences de l'éducation fassent l'objet d'enseignement et de recherche dans les universités, lieu privilégié de formation des cadres, de production, de développement et de diffusion des connaissances. C'est une condition essentielle pour que l'éducation soit pensée, dirigée étudiée et évaluée par des professionnels et non par ceux qui y consacrent seulement leurs heures perdues. Les professionnels de l'éducation ne sont aujourd'hui constitués uniquement des enseignants. Les sciences de l'éducation ne doivent plus être perçues sous l'angle exclusif de la pédagogie qui aiderait les enseignants à mieux enseigner, mais dans leur diversité et leur totalité.

Les sciences de l'éducation, sciences majeures, tel est le titre d'un ouvrage portant Actes des journées d'études tenues en 1988 à Caen à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation en France où elles sont entrées officiellement à l'université en 1967. Elles ont déjà dépassé trente ans, elles ne sont plus seulement majeures, elles sont adultes. Si elles sont majeures en France, elles sont seniors dans les systèmes anglo-saxons et mineures dans les systèmes éducatifs africains francophones; d'où la tentative de les faire comprendre. Les résistances institutionnelles sont considérables; pour les vaincre, il ne faudra pas seulement des bonnes volontés, mais des compétences pour convaincre; d'où la priorité qui doit être accordée à la formation et à la recherche dans ce domaine. Celui qui comprend les sciences de l'éducation ne peut pas nier leur pertinence.

BIBLIOGRAPHIE

LIVRES

- ACKOFF R. L. (1973). *Méthodes de planification de l'entreprise*. Paris : Éditions d'organisation.
- Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (1985). *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités*, Département des sciences de l'éducation, Université de Paris VIII, Busagny, Paris.
- AGAZZI A. (1967). *Les aspects pédagogiques des examens*. Strasbourg : Librairie Berger-Levrault.
- ALAIN (1976). *Propos sur l'éducation*, Paris : P.U.F. 16^{ème} édition.
- ANSU DATTA (1984). *Education and Society: A Sociology of African Education* Hong-Kong : McMillan Publishers.
- ARDOINO J. (1977). *Éducation et politique*, (Propos actuels sur l'éducation II). Paris : Gauthier-Villars.
- AVANZINI G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse : Privat.
- AVNER ZIV DIEN, J. M. (1975). *Psychopédagogie expérimentale*. Paris : ESF.
- BAIN A. (1879). *La science de l'éducation* Paris : Alcan.
- BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris : Maspéro.
- BEAUDOT A. (1981). *Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires*. Paris, Dunod.,
- BERNABE G ET GÉRARD H.C (1987). *Administration scolaire, théorie et pratique*. Chicoutimi: Gaetan Morin.
- BLAUG M. (1971). *Economics of Éducation 1*, Victoria : Pengouin Books.
- BLOOM B. et col. (1974). *Taxonomie des objectifs pédagogiques, T1, Domaine cognitif*, (Trad. Marcel LAVALLEE), Montréal : Éducation nouvelle.
- BONNIOL J.J., VIAL M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Paris- Bruxelles : De Boeck.
- BONBOIR, A. (1985). *La méthode des tests en pédagogie*, Paris : P.U.F.
- BOUDON R.(1973). *L'inégalité des chances*, Paris : Colin.

- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON, J. C.(1971). *La reproduction*, Paris : Édition de Minuit.
- BROUSSEAU G (1998). *Théorie des situations didactiques, La pensée sauvage*, Grenoble.
- BUISSON F.(1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, Éditions 1887.
- BUYSE R. (1935). *L'expérimentation en pédagogie*. Bruxelles : Lamertin.
- CAMPBELL D. , STANLEY, J. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research* : Chicago RAND Mc Nally College Publishing Company.
- CHERKOUI M. (1973). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : P.U.F.
- CHEVALIER J. (1980). *La science administrative*, Paris : P.U.F.
- CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique*. Paris : Pensée sauvage.
- CHESTER I. B. (1960) *The fonctions of the executive*, Boston : Harvard University Press.
- CLAPAREDE E. (1915). *Psychologie de l'enfant et psychologie expérimentale*. Paris : Delachaux et Niestle.
- CLAPAREDE E. (1931). *L'éducation fonctionnelle* Paris : Delachaux et Niestle.
- CLAUSSE A. (1967). *Initiation aux sciences de l'éducation*. Liège : Thone.
- CLOUTIER R. , MOISSET J. , OUELLET, R. (1983). *L'analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Boréal Express.
- COOMBS P. (1968). *La crise mondiale de l'éducation analyse de système*, Paris : P.U.F.
- COOMBS P. (1980). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation* Paris : UNESCO-IPEE-BAE.
- CORNU L. et VERGNIOUX A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette.
- CRAHAY M (1999) *Psychologie de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- DE LANDSHEERE G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : P.U.F.

- DE LANDSHEERE G. (1980). *Evaluation continue et examen précis de docimologie* Bruxelles : Labor.
- DE LANDSHEERE G. (1971). *Introduction à la recherche en éducation*. Liège : Thone, Paris : Armand. Colin-Bourrelier.
- DE LANDSHEERE G.(1986). *La recherche en éducation dans le mond*. Paris : P.U.F.
- DE LANDSHEERE V. (1992). *L'éducation et la formation* Paris : P.U.F.
- DE LANDSHEERE G. et V. (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- DELORS, J.(1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris : Éditions Odile Jacob, UNESCO.
- DEBESSE M. et MIALARET G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 1 Introduction, Paris : P.U.F.
- DEBESSE M. MIALARET G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques*, Tome 2 Histoire de la pédagogie. Paris : P.U.F.
- DECOUFLE A. C. (1972). *La prospective* Paris : P.U.F.
- DE ROSNAY J. (1975) *Le macroscopie : vers une vision global*. Paris : Éditions du Seuil.
- DEWEY J. (1953). *L'école et l'enfant*, (5^{ème} édition), Paris : Delachaux et Niestle.
- DURKHEIM E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Alkan.
- FOULQUIE P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : P.U.F.
- FAYOL H. (1979). *Administration industrielle et générale*, Paris : Dunod.
- GAGNÉ M. R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement*, (Traduit par R. Brien et R. Paquin) Montréal : les Editions HRW Ltée.
- GAL R. (1983). *Histoire de l'éducation* Paris : P.U.F.
- GIRARD R. (1975). *Mesure fondée sur les objectifs*, Tomes 1 et 2, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GOBIDAS, G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*. Béhaviora : Saint Lambert.
- GODET M. (1977). *Crise de la prévision, essor de la prospective*. Paris : P.U.F.

- GODET M. (1985). *Prospective et planification stratégique*. Paris : C.P.E Economica.
- GLOTON R. et CLERO, C. (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Paris : Castellane.
- HARBISON F. et MEYERS C. (1968). *La formation clé du développement. Les stratégies de développement des ressources humaines* Paris : les Éditions Ouvrières.
- HUBERT R. (1965). *Traité de pédagogie générale*. Paris : P. U. F.
- IPE (1981). *Planification de l'éducation pour la réduction des inégalités*, Paris : Les presses de l'UNESCO.
- JULIEN DE PARIS M. A. (1962). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* Genève : Édition du B.I.E.
- KERLINGER F. (1973). *Foundations of behavioral ressearch*. Montréal : Holt, Rinhart an Winston.
- LAFON R. (1979). *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* Paris : P.U.F.
- LALANDE A. (1984). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : P.U.F.
- LALLEZ R. (1974). *Une expérience de réalisation de l'enseignement: l'IOAR et la réforme camerounaise*. Paris : Les Presses de l'UNESCO.
- LEMIEUX A (1992). *L'organisation de l'éducation au Québec, structure et fonctionnement*, Laval: Agence d'Arc.
- LE THAN KHOI (1981). *L'éducation comparée*, Paris : Armand Colin.
- LEIF J. RUSTIN G. (1966). *Pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques*, Paris : Librairie Delagrave.
- LOWE J. (1984). *L'éducation des adultes, perspectives mondiales*, Paris : UNESCO, P.U.F.
- MAGER R. (1984). *Comment définir les objectifs pédagogiques ?* Paris : Bordas.
- MAISONNEUVE J. (1985). *Introduction à la psychosociologie*. P.U.F. Paris : P.U.F.
- MARMOZ L. (dir.). (1998). *Éducation comparée*. Paris : L'Harmattan, Collection Éducation et Sociétés.
- MARMOZ L. (1993). (dir.). *Gaston Mialaret : l'éducateur, le pédagogue, le chercheur*. Paris : Presses Universitaires de France.

- MARTINAND J. C. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne, Éditions Peter.
- MATCHINDA B. (1999). *Repères psychopédagogiques : Moins enseigner pour plus apprendre*. Yaoundé : Éditions CEDRES.
- MBALA OWONO, R. (1986). *Stratification socioculturelle camerounaise et élite scolaire*, Yaoundé : Imprimerie Nationale.
- MIALARET G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- MIALARET G. & VIAL J.(1981). *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris : P.U.F.
- MINEPLAN BCR (1978). *Recensement général de la population et de l'habitat d'avril 1976* Yaoundé : SOPECAM.
- MINOT J. (1968). *Hommes et administration* Paris : Gauthier-Villar.
- MUSAAZI J.C.S.(1985). *The Theory and Practice of Educationnal Administration*, Hong-kong :Macmillan Publishers.
- MVENG E. et BELING-NKOUMBA D. (1976) *Histoire du Cameroun* Yaoundé : CEPER.
- NADEAU J. R. (1982). *L'éducation permanente dans une cité éducative*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- NADEAU M. A. (1981) *L'Évaluation des programmes d'études, théorie et pratique*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- PAGE A. (1971). *L'économie de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- PALERON J(1958). *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes* Paris : Sudel.
- PALMADE G. (1994). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : P.U.F.
- PARAF P. (1965). *Le racisme dans le monde*, (3^{ème} édition) Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- PARSONS T. (1955). *Éléments pour une sociologie de l'action*. Paris : Plon.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et éducation*. (la réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement) Paris : Éditions Denoël.
- PIAGET J. (1986). *La psychologie de l'intelligence* Paris : Armand Colin.

- PIÉRON H. (1979). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : P.U.F.
- PIÉRON H. (1963). *Examens et docimologie*, Paris : P.U.F.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G. (1990). *Les Sciences de l'Éducation*. Paris : La Découverte.
- PROST R. RIOUX L. (1977). *La planification*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- REBOUL O. (1989). *La philosophie de l'éducation* Paris : Presses Universitaires de France.
- REBOUL O. (1992). *Les valeurs de l'éducation* Paris : Presses Universitaires de France.
- REROUET J. L., DUTERCQ Y. (1997). *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*. Paris : INRP, ESF.
- REUHLIN M. (1971). *Traité de psychologie appliquée, Tome 1, Applications de la psychologie*. Paris : P.U.F.
- ROBIDAS G. (1989). *Psychologie de l'apprentissage : un système d'apprentissage-enseignement personnalisé*, Québec: Behaviora.
- ROJOT J. et BERGMANN A. (1995) *Comportement organisationnel et théorie des organisations*. Paris : Vubert.
- RONDAL J. A. et HOTYAT F.(1985). *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Éditions Labor.
- ROUSSEAU J. J. (1966). *Emile ou de l'Éducation* Paris : Flammarion.
- SALKIND N. J. (2000). *Exploring Ressearch*, Upper Saddle River, Printice Hall.
- SAYLOR G. and ALEXANDER W. (1974). *Planning curriculum for schools*, New-York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- SAUVY A. (1970). *La population*. Paris : P.U.F.
- SELLTIZ C. et al. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales* Montréal : HRW.
- SHELDON S. et NKI NYANGI, J. A, (1984). *Le contexte de la recherche en éducation dans les pays en développement* Ottawa : CRDI.
- STUFFLEBEAM et al. (1983). *Éducation, Evaluation and Deciston Making*. Illinois : Peacock, Itasce,.
- STUFFLEBEAM D. L. et al.(1971). *Éducational Evaluation and Decision Making*, Itasca Illinois : F. E. Peacock.

- TCHEGHO J. M. (1999). *Traité de démographie scolaire* Yaoundé : Éditions Delmos.
- TORAILLE R. VILLARS G. et ERHRHARD J. (1955). *Psychopédagogie Pratique* Paris : Librairie ISTR.
- TORAILLE R. VILLARS G. et ERHRHARD J. (1982) *Psychopédagogie pratique: L'éducation scolaire et ses problèmes.* Paris : ISTR.
- THYNE M. , J. (1974). *Psychologie de l'apprentissage et technique d'enseignement.* (Traduit par R. Richardson) Paris : Delachaux et Niestle.
- TORT M. (1974). *Le quotient intellectuel.* , Paris : Maspéro.
- TRIPODI T., FELIN, P, and MEYER, J. M. (1976). *The assessment of Social Ressearch, Guidelines for the use of Ressearch in Social Work and Social Science.* Itasca, Illinois : F.E. Peacock Publisher Inc.
- TSFAFAK G. (1982). *Analyse multivariée des facteurs personnels, scolaires et sociaux de la déperdition des effectifs (abandons prématurés et redoublements) des dans l'enseignement primaire au Cameroun : une étude longitudinale,* Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.
- TSFAFAK G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation.* Yaoundé : Presses universitaires d'Afrique.
- TSFAFAK G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun : Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves.* Yaoundé : Presses universitaires de Yaoundé.
- TYLER R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago : University Press.
- VIAL J. (1973). *La pédagogie au ras du sol,* Paris : ESF.
- VIAL J. (1977). *L'école cap 2001.* Paris : ESF.
- WALBESSER H. (1968). *Constructing behavioral objectives.* University of Maryland, Éducational research and field survies.
- WILLIAMS J. (1906). *Les causeries pédagogiques.* (Traduit par Pidoux), Paris : Payot.

ARTICLES

- BAKER R.L. et GERLACH, V.S. (1971). « Constructing objectives of cognitive behavior » in *Intructional Product Development.* Toronto Von Nostrand : Reinhold Co.

- BELANGER W. P. ROCHER G. (1975). « Eléments d'une sociologie de l'éducation » in *École et société au Québec*. Tome 1 HURTUBISE HMH, Montréal : pp. 19-34.
- BETENE P. L. (1990). « L'Église, Partenaire ou Suppléant de l'État dans le domaine de l'éducation » in *L'enseignement catholique au Cameroun, 1890-1990* Yaoundé : Publication du Centenaire, PP 89-95.
- BROUSSEAU G. (1990). « Le contrat didactique : le milieu » in *Recherches en didactique des mathématiques*, 9/3, 1990, p. 308-336.
- DEBESSE M. (1971). « Introduction » *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 2, Paris : P.U.F., pp. 5-12.
- DEBESSE M. (1972). « Pour une géographie de l'éducation » in *Traité des sciences pédagogiques*. Paris : P.U.F. Tome 3, pp. 400-409.
- CLERG P. (1974). « Démographie scolaire » in *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 6 Paris : P.U.F. p. 220
- CONNE F. (1990). « Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique » in *Recherches en didactique des mathématiques*. 12/2.3, 1990, p. 221-270.
- COURADE C. et G. (1983). « L'école au Cameroun anglophone » in SANTERRE R. et MERCIER-TREMBLAY C. *La quête du Savoir, Essai pour une Anthropologie de l'éducation Camerounaise*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal pp. 505-544.
- DA COSTA I. ET MALAN T. (1999). « La supervision scolaire en Afrique francophone » *Lettre d'Information l'IPE*. volume XVII n° 1, pp. 8-9.
- DEBEAUVAIS M. (1976). « Formations et statuts sans cloisons », entretiens avec J.P. Gibiant, *L'Éducation*, n° 287, 1976.
- DENISON E. (1964). « La mesure de la contribution de l'enseignement et du facteur résiduel à la croissance économique » in OCDE, *Le facteur résiduel et le progrès économique*. Paris.
- DENO S. et JENKINS J. (1973). « A model for instructional objectives :Responsibilities advantages » in *Performance objectives in Éducation*.

- s. 1. pp : 5-11, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- DINZER L. (1964). « La notion de psychopédagogie » in *Technique-Art-Science*. N° 177, pp. 9-17.
- DOTTRENS R., MIALARET, G.(1969). « Le développement des sciences pédagogiques » in *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 1, Paris : P.U.F. pp. 30-39.
- DROR Y. (1963). « The planning process », *International Review of Administrative Science*, Bruxelles; vol. 29, N° 1, p. 51.
- DURKHEIM E. (1911). « Éducation » BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, Éditions 1887.
- EICHER J. C. (1974). « Aspects économiques et financiers de l'éducation » in *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 6, Paris : P.U.F. p. 287.
- FONKOUA P. (1998) « Jean Vial et le futur », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. Vol. 31, N°5, CERSE, Université de Caen, pp. 97-106.
- HESS R. (1998). « A propos de l'identité de la constitution des Sciences de l'éducation : Analyse institutionnelle et Sciences de l'Éducation » *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Vol 31 N° 1-2, CERSE, Université de Caen.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1974). « La sociologie de l'école » *Traité des sciences pédagogiques*. Tome 6 P.U.F. Paris : pp. 141-185.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). « Des Sciences de l'Éducation : au pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche » *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. *Revue Internationale, Identité et constitution des Sciences de l'Éducation* Vol. 31 n° 1-2, CERSE, Université de Caen.
- JULLIEN DE PARIS, M.A (1993). « Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée ». *Éducation comparée*. L'Harmattan, Paris : pp. 183-236.
- GARDINIER D. (1982). « Schooling in Cameroon under the French Trusteeship » in SANTERRE R. et MERCIER-TREMBLAY C. *La quête du Savoir, Essai pour une Anthropologie de l'éducation Camerounaise*. Montréal : P.U.M. pp. 454-482.

- HENRIOT I. (sd). « Les problèmes de la recherche en psychologie », *Bulletin de Psychologie*, 257, XX, 10-15, num. spécial 640-647.
- HUBER L. (1999). « Perspectives and Prospects of Higher Education Didactics » in *Éducation. A biennial collection of recent german contributions to the field of educational research. Volume 60*, pp. 69-88.
- LEGRAND L. (1984). « Les sciences de l'évaluation » in *Collection Sciences de l'éducation. N° 1*, CRDP Strasbourg : pp.1-16
- LAPIE P. (1915). « La science de l'éducation » in *La science française. Tome 1*, Paris : Larousse, pp. 51-70.
- LEON A. (1971). « De la révolution française au début de la III^{ème} République ». in *Traité des sciences pédagogiques. Tome 2*, Paris : P.U.F.
- MARGOT M. (1969). « Traitement scientifique de l'épreuve scolaire de type essai ». *Revue Internationale, Les sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle. n° 2-3*, Avril-septembre, pp. 75-128.
- MARMOZ L. (1998). « 30 ans après, ou les séquelles d'un 'acte manqué' (la création en France des diplômes de sciences de l'éducation » in *ESTRELA A., FERREIRA J. éd., La décision en éducation. F.P.S.E., Lisbonne* : pp.21-32.
- MARMOZ L. (1993). « Gaston Mialaret, les sciences de l'éducation : une définition en action » *Gaston Mialoret, l'éducateur, le pédagogue, le chercheur. Paris: P.U.F.* pp. 152-161.
- MIALARET G. (1974). « Introduction », *Traité des sciences pédagogiques. Tome 4*, Paris : P.U.F. pp. 13-16.
- MIALARET G. (1971). « La psychologie de l'éducation » in REUHLIN, M. *Traité de psychologie appliquée, Tome 1*, Paris : P.U.F.
- MIALARET G. (1969). « Théorie, pratique et recherche en pédagogie » in *Traité des sciences pédagogiques, Tome 1*, Paris : P.U.F. p 121-1994.
- MIALARET G. (1998). « Réflexions personnelles sur les sciences de l'éducation à l'aube du troisième millénaire » *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, Revue internationale* ». Identité et

- constitution des sciences de l'éducation. V. 31, N° 1-2, CERSE - Université de Caen. pp. 7-23.
- ROPE F. (1989). « Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation » *Les Sciences de l'éducation*. N° 2 pp. 5-21.
- SCHULTZ T. W. (1968). « Investment in Human Capital » in BLAUG M. , *Economics of Éducation*. Victoria : Penguin, pp. 7-44.
- SCHULTZ T. W. (1961). « Investment in Human Capital » in *American Economic Review*. vol. 51, pp. 1-17.
- SULLIVAN H. (1969). « A behavioral classification system », in *AERA Monograph series on Curriculum evaluation, Instructional objectives* Chicago : Rand McNally and Co., 1969.
- TSAFAK G. (1987). « La dynamique structurelle d'une politique d'éducation extrascolaire de la jeunesse et d'alphabétisation » in *Introduction à l'éducation extrascolaire*, Actes du Séminaire régional UNESCO-CONFES, Octobre 1987, Yaoundé : SOPECAM, p. 108.
- TSAFAK G. (1988). « La recherche éducationnelle au Cameroun, structures, priorités et financement », in *Annales de la FLSH, Série sciences Humaines*. volume 2, N. 2, Janvier pp. 129-144.
- TSAFAK G. (1989). « La crise du développement et les systèmes éducatifs africains » in *Revue Afrique Unie*. n° 1, Mai pp. 53-75.
- TSAFAK G. (1989). « La supervision et l'évaluation des élèves-enseignants en stage pratique : théorie et pratique » in *SYLLABUS, Série Lettres et Sciences Humaine*. Revue Scientifique Interdisciplinaire de l'École Normale Supérieure, Volume I N°2 p. 79-101
- TSAFAK G. (1991a). « Les méthodes nouvelles de planification de l'éducation extrascolaire » in *Sciences et techniques d'animation*. I.N.J.S., Yaoundé : Global Express.
- TSAFAK G. (1993). « Les compétences pédagogiques des universitaires et la formation des formateurs à l'université en Afrique centrale » *RES ACADEMICA.*, Revue d'Enseignement Supérieur, AIPU, Volume 11 n°2 pp. 51-72

- TSAFAK G. (1994) « La situation de la recherche en éducation au Cameroun » in *Revue internationale Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. N°2, CERSE, Université de Caen. PP. 41-62.
- VERNE E. (s.d.). « La chance d'aller à l'école » *Orientations, Essais et Recherches en Éducation*. janvier Tome 2, N°40 p. 10.
- VERGNAUD G (1978). « Avant Propos, Didactique des Sciences Pédagogiques », *Revue française de pédagogie*. n° 45.
- VERGNAUD G (1985). *Enfance* N°2-3 (sl.).
- SULLIVAN H. (1969). « A behavioral classification system », in *AERA Monograph series on Curriculum evaluation, Instructional objectives* Chicago, Rand McNally and Co.
- WEILER N., H. (1978). « Vers une économie politique de la planification ». *Perspectives*. vol. VIII, N. 3 pp. 271-292.

RAPPORTS

- ASILE Anne et al, (1983). *Bibliographie annotée sur les approches, les méthodes et les techniques modernes de gestions appliquées à l'administration de l'éducation*, Rapports, Études, Division des politiques et de la planification de l'Éducation, Paris : UNESCO.
- BANQUE MONDIALE. (1997). *Les coûts et les financements de l'éducation au Cameroun*. Yaoundé.
- COLEMAN J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US department of Health, Éducation and Wealfare, Washington D. C.
- QUETEL R. Y. (1986). *L'exercice du droit à l'éducation par les moins défavorisés*. Rapports, Études..., Division des politiques et de la planification de l'Éducation, Paris : UNESCO.
- POPHAM W. J., BAKER E. C. (1968). *Validation Results : A Performance Test of Teaching Proficiency*. Communication to the Annual Meeting of American Educational Research Association (A.E.R.A.), Chicago.
- TSAFAK Gilbert (1991b). *Administration et Législation Scolaires au Cameroun: Recueil des Textes*

Législatifs et Réglementaires sur l'Éducation.
Université de Yaoundé, Document non édité.

TSAFAK G. (1991c). *L'état de la recherche en éducation au Cameroun*, Rapport de recherche, Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation, ROCARE. Yaoundé. Document non édité.

INDEX

A

abandons 231
 accréditation 290, 291
 activité d'apprentissage
 284
 activité d'apprentissage
 269, 282, 283
 administration 58, 123,
 126, 137, 139, 141, 143,
 163, 167, 196, 220, 224,
 235, 288
 de l'éducation 166
 politique 143
 adolescence 182, 183
agent 20, 21
 agents 117, 118, 123
 administratifs .. 151, 166
 de l'administration .. 150
 de l'éducation ... 32, 118
 organisateurs 158
 sociaux 193
 agents de l'éducation .. 118
 analyse 16, 36, 66, 272,
 294, 295, 297
 des besoins 274
analyse sociale 192
animalité 119
 apprentissage 19, 27, 28,
 34, 35, 37, 61, 72, 97,
 130, 155, 178, 184, 185,
 188, 209, 236, 242, 267,
 269, 271, 276, 282, 284,
 285, 287, 291
 acte d' 185
 activité d' 282
 centres d' 142
 de la démocratie 156
 niveaux d' 184
 objectifs d' 278

processus d' 43
 psychologie d' 276
 résultats d' 36, 73
 théorie d' 273
 théories d' 35
 art 45, 47, 48, 95, 97, 102,
 103, 104, 106, 177, 233
 autonomie 20, 47, 148,
 170, 177, 208
 fonctionnelle 177

B

bagage congénital 116
 biopédagogie 40, 58, 62, 66
 bon sens 37, 38, 155, 159,
 187

C

cadre conceptuel ... 83, 190
 cadre théorique 38, 128,
 293, 304
capital humain 209, 212,
 230
capital intellectuel 212,
 214
 chaire 48
 Chaire 50
chaires 49
 cité éducative 105
 classification 14, 20, 57,
 62, 78, 126, 247, 273
 critères de 57
 classifications 63
 cohorte 222
cohortes 229
 compétence 63, 163, 199,
 209, 217, 247
 compétences 13, 57, 138,
 157, 158, 199

Index

- comportement 180, 182,
184, 195, 212, 246, 267,
282, 283
- comportements 16, 36, 81,
138, 150, 151, 197, 258,
273, 276, 288, 292
- de scolarisation 219
- politiques 197
- comprendre 24, 47, 71, 76,
113, 119, 133, 134, 137,
152, 160, 169, 171, 188,
190, 265, 278, 283, 305
- Comprendre 13
- Comprendre 15
- comprendre, 16
- concepts démographiques
..... 221
- contribution 22, 65, 77,
129, 164, 193, 214, 237,
243, 305
- contrôle 28, 74, 84, 85, 98,
111, 141, 150, 160, 163,
198, 266, 268, 293
- coûts 81, 127, 207, 210,
211, 213, 216
- directs 210
- privés 231
- publics 213, 216
- sociaux 213, 216
- D**
- défi 14
- définition 18, 33, 44, 51,
70, 97, 104, 115, 124,
129, 148, 179, 189, 191,
198, 257, 269, 294, 297
- demande sociale 125
- déontologie 54, 55
- de la recherche en
- éducation 80
- de l'éducation 158
- dépensations. 225, 228, 231
- déterministes 116
- développement 20, 23, 24,
26, 33, 35, 46, 50, 51,
64, 69, 72, 90, 115,
125, 127, 146, 166, 179,
185, 234, 278
- de la recherche 92
- de l'éducation ... 51, 123
- des capacités motrices
..... 185
- des connaissances ... 305
- des hypothèses 88
- des populations 220
- des programmes 278
- des sciences de
- l'éducation 71
- des Sciences de
- l'Éducation 57
- des talents 118
- du tourisme 208
- en voie de 200
- économique et social
..... 121
- éducation et 129
- facteur de 217
- humain 183
- pays en 105
- séparé 162
- dialogue 151, 156
- didactique 13, 58, 59, 61,
99, 233, 234, 236, 237,
239, 240, 241, 305
- champ scientifique de la
..... 234
- des disciplines 92
- générale 240
- spéciale 242
- didactique psychologique*
..... 187, 238
- didactiques
- méthodes 241
- diplôme 28, 29, 217, 226,
247, 287
- diplômes 100, 143, 246,
316

Index

- diplômés 152
discipline 14, 23, 46, 48,
49, 53, 59, 61, 62, 63,
69, 72, 78, 92, 99, 103,
105, 106, 111, 112, 128,
149, 158, 166, 167, 169,
170, 173, 176, 186, 188,
221, 233, 234, 235, 236,
237, 239, 241, 242, 243,
245, 303
disciplines 13, 15, 17, 39,
43, 47, 57, 58, 59, 65,
66, 71, 91, 92, 93, 96,
128, 186
docimologie 62, 63, 114,
245
domestication 20
dressage 19, 114
droit 81, 118, 119, 120,
126, 164, 291
administratif 149
à l'éducation... 162, 200
de l'homme 126
dynamique de groupe 203,
237
dysfonctions 203
- E**
- enfance 34, 176, 182
enseignement 19, 26, 30,
32, 81
examen 139, 226, 246, 247,
248, 249, 250, 251, 253,
254, 274, 291
examens 141, 225, 226,
245, 247, 253, 267, 285,
287
sortes d'... 247
types d' 248
expérience 85, 95, 100,
102, 177, 265
culturelle 195
de la vie 33
de laboratoire 74
plan d' 85
sur le terrain 74
expériences 191
expérimentation 37, 74, 87,
101, 150, 172
scientifique 59
expliquer 38, 50, 71, 78,
92, 137, 157, 160, 170,
209, 219, 230, 290
explosion démographique
..... 124
- É**
- échelle
d'appréciation 264
de mesure 263
de notation 249, 265
échelles
d'évaluation 264
école transférée 30
éducation permanente 23,
29, 72, 104, 105
épistémologie 15
épistémologique 15, 18, 43,
63, 70, 238, 303
éthique 40, 80, 92, 111,
113
évaluation 36, 78, 245,
258, 265
administration de l' 294
critères d' 84, 253
de la recherche en
éducation 82, 91
de l'intrant 293
des apprentissages 243,
271
des produits 294
des programmes 287
différents types 36
du contexte 293
du processus 294
échelle d' 255
fonctions de l' 267
institutionnelle 291

Index

méthodes d'.....253
modèles d'.....287
pédagogique.....266
processus d'.....266

F

faculté 52, 269
Faculté..... 49
facultés14, 17, 22, 25, 32,
50, 51, 115, 153, 237
facultés humaines118
fin
de l'éducation 115
financement 73, 210
de la recherche 92
des coûts et dépenses
.....210, 212
public.....163
fins.. 21, 99, 112, 114, 115
fonction28, 30, 74, 112,
114, 123, 130, 135, 148,
208, 211, 224, 266, 270,
290, 292
fonctions155, 164, 176,
191, 199, 202, 203, 246,
257, 267, 290
latentes203
manifestes.....202
formation16, 26, 33, 34,
53, 62, 92, 93, 152,
158, 160, 161, 166, 171,
172, 178, 182, 187, 188,
198, 209, 211, 228, 231,
245, 246, 248, 254, 269,
291, 305
formation pédagogique . 17
fuite des cerveaux.....215

G

gérontagogie.....105
gestion60, 91, 108, 141,
144, 146, 147, 150, 156,
165, 166, 191, 210, 291
gouvernance.....165

H

hérédité 117
humanité..... 119

I

immigrants..... 194, 202
inadaptés102, 103, 179,
180
incident critique89
information32, 264, 292,
294, 295
instruction19, 26, 130,
163, 197, 221
intelligence22, 31, 33,
182, 183, 198, 199, 258
développée 197
développer l'..... 177
joies de l'..... 248
portes de l' 242
test d' 103
interdisciplinarité43, 57,
65, 66, 234, 303
intérêt14, 31, 32, 35, 49,
65, 66, 70, 79, 112,
129, 136, 141, 147, 160,
176, 177, 197, 217, 272
intérêts17, 23, 31, 36, 37,
72, 148, 160, 182, 195,
203, 241, 268, 269, 272
groupes d'..... 160
*intervention*123, 164, 184,
211, 271
intervention pédagogique
..... 271, 276, 277, 282
mode d' 271
invention66, 80, 186

L

l'éthique 158
*l'étude scientifique et
théorique de
l'administration de
l'éducation* 149

Index

loi 163, 164, 176
lois 40, 70, 98, 119, 128,
148, 150, 163, 175, 176,
189, 204, 207, 236
scolaires 163

M

management 50, 149
manque à gagner 213, 216
mérite 62, 63, 115, 125,
160, 162, 163, 199, 247,
248, 256
mérites 95
méthode 23, 28, 32, 39, 40,
59, 70, 71; 72, 73, 74,
75, 78, 79, 81, 82, 86,
87, 100, 102, 111, 113,
114, 125, 133, 136, 171,
178, 187, 214, 223, 240,
259, 303, 304
méthode comparative... 173
méthodes 17, 37, 51, 58,
64, 65, 71, 78, 83, 88,
98, 113, 133, 148, 151,
169, 170, 171, 172, 177,
185, 199, 233, 240, 241,
270, 272, 292, 294, 304
migrations 215, 216, 221,
227
motivation 35, 151, 177,
183, 185, 190, 268, 270

O

objectif 73, 90, 143, 162,
270, 283, 284
de démocratisation .. 200
de l'école 143
objectifs 122, 160, 193,
269, 270, 271, 272, 277
classification des 273
de la recherche en
éducation 70
de l'activité éducative
..... 160

éducatifs 36
généraux 278
importance 273
opérationnels 280
pédagogiques 269
objet 15, 25, 39, 43, 47,
62, 64, 66, 93, 97, 105,
111, 123, 127, 148, 149,
166, 171, 178, 180, 224,
235, 238, 245, 304
optimistes 117

P

pédagogie expérimentée 58,
59, 101
pédagogie expérimentale
44, 58, 59, 99, 100,
101, 177
Pédagogie Universitaire 49
pessimistes 116
philosophie pédagogique
..... 115
planification 121, 127
des changements 293
du programme 295
d'un enseignement .. 130
pluridisciplinarité 43, 65,
304
politique 156, 160, 161,
162, 167, 170, 191, 193,
195, 196, 197, 220
culture 196, 198
de l'éducation 160, 161,
197
éducation 160
participation 216
stabilité 216
politiques 53, 60, 122, 145,
149, 164, 183, 196, 197,
202, 203, 212, 216, 227,
277, 290
attitudes 196
définition des 198
enjeux 198

Index

éducatives. 92, 154, 160
hommes 153
intérêts..... 197
leaders 202, 203
partis 191
valeurs 196
population 86, 139, 141,
160, 198, 219, 221, 223,
225, 227, 229, 231
scolaire 219
possibilité de l'éducation
..... 116
potentialités..... 19, 25
pratique de
l'administration scolaire
..... 150
précepteur 21, 147
prévision 131
prévisions 78, 124, 134,
231
démographiques 231
des effectifs 230
professionnel 28, 141, 155,
188, 254
professionnels 27, 155,
160, 276, 295, 305
prospective 121, 127, 129,
131, 134, 230
psychologie fonctionnelle
..... 176, 182
psychologie scolaire ... 180
puberté..... 35, 182, 183

Q

quotient intellectuel 200,
268
Quotient Intellectuel ... 102

R

recherche
longitudinale 76
transversale..... 76
recherche pédagogique 70,
93, 96, 100, 165

rééducation 17, 23, 102
relation pédagogique 59,
120, 173, 194, 196, 198
rendement 205, 213, 214,
217, 226, 246, 247, 258,
265, 287
ruralisation 161

S

science 19, 24, 26, 37, 39,
44, 45, 47, 63, 66, 97,
99, 100, 102, 104, 127,
128, 133, 149, 171, 175,
207, 219, 241, 245, 304
de l'éducation 44
de l'évaluation 245
du comportement.... 175
économique 127
science de l'éducation .. 65
science de l'éducation 47,
48, 49, 66, 112
sciences administratives
..... 149
sciences de l'éducation 14,
45, 50, 52, 53, 69, 113,
235, 239, 303, 304, 305
classification des..... 60
disciplines des .. 91, 304
père des 61
pluralité des 80
programme des..... 14
sciences majeures... 305
spécialistes des 304
Sciences de l'Éducation 13,
16
organisation des 235
sciences de l'éducation 40,
46, 208, 234
champ des 234
facultés des 173
recherche en 70
Sciences de l'Éducation. 15
spécialistes des 234, 243
sens commun 36, 37, 38

Index

société éducative 105
spécialistes 14, 16, 43, 47,
49, 50, 61, 63, 71, 91,
92, 128, 148, 149, 154,
200, 234, 235, 273, 274,
275, 278, 304
stade 36, 64, 70, 98
stage 109, 247, 254
stages 33
Stages 54, 55
structure 29, 50, 51, 65,
193, 203, 220, 224, 225,
243, 275, 289, 294
structures 79, 135, 154,
165, 171, 179, 182, 186,
191, 192, 205, 227
de la recherche en
éducation 79
supervision... 56, 108, 151
pédagogique 108
T
taux 125, 143, 214, 215,
216, 222, 223, 225, 226,
227, 231
brut de scolarisation 223
de rendement... 125, 217
de réussite 226
de scolarité 164
démographiques 222
d'encadrement 225
taxonomie 15, 43, 57, 114,
272, 279
taxonomique 43
test 268
des hypothèses 87
tests 180, 200, 245, 267,
268, 269, 290
connaissances 268
d'intelligence 268
d'intérêts 274

méthode des 177
objectifs 251
standardisés 268
statistiques 85
théorie 46, 48, 61, 70, 79,
97, 99, 112, 127, 204
de la mesure 261
de l'administration.. 149
d'échantillonnage ... 250
des probabilités 77
du capital humain ... 215
fonctionnelle de
l'éducation 176
Théorie 71
théories 57, 72, 88, 114,
134, 158, 239
de gestion 150
de la population 220
d'éducation 233
démographiques 220
pédagogiques 98

V

validité 249, 250, 254
de concomitance 259
de constuit 259
de contenu 258
de prédiction 259
externe 85
interne 85
rationnelle 259
variable dépendante 85, 87,
89, 181
variable indépendante 73,
85, 87, 89, 181
vérification 37, 288
des hypothèses 87
d'hypothèses 72
méthodes de 37
systématique 38

