PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE FRANCE

Gaston Mialaret

Pédagogie générale

Pédagogie générale

366

8°R
104825

37 NC 1373271

PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

Gaston Mialaret

puf FONDAMENTAL

PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

DL-23011992-01725

A mes étudiants, de France et de l'étranger,
à qui j'ai essayé de donner le meilleur de moi-même
et qui m'ont enrichi par leurs différences et leur diversité

A mes enfants,
à qui je dois d'être devenu l'éducateur que je suis

A mes petits enfants,
qui m'apportent l'air frais et tonique de la jeunesse actuelle

A Gisèle,
la compagne de ma vie et de mes réflexions pédagogiques

ISBN 2 13 043833 4

Dépôt légal — 1re édition : 1991, décembre

© Presses Universitaires de France, 1991
108, boulevard Saint-Germain, 75006 Paris

BIBLIOTHÈQUE NATIONALE R.F. IMPRIMÉS

AVANT-PROPOS

1 | Pourquoi, à l'aube du IIIe millénaire, un nouveau livre de pédagogie est-il nécessaire ? Cette question appelle plusieurs réponses

Les événements de 1968 ont marqué une certaine rupture dans nos conceptions éducatives et, depuis, aucun ouvrage général n'a remplacé les grands classiques qui étaient entre les mains des étudiants : l'excellent *Traité de pédagogie générale* de R. Hubert ; le *Manuel élémentaire de pédagogie générale* de Hubert et H. Gouhier ; *La pédagogie générale par l'étude des doctrines pédagogiques* de J. Leif et G. Rustin (ces deux derniers manuels à l'usage des anciennes écoles normales) par exemple. Il est vrai qu'après de tels changements dans la pensée éducative et pédagogique il était difficile d'essayer de présenter au public une vue d'ensemble des problèmes dont les solutions, pendant les années de l'après-68, étaient encore en gestation. Ce qui fait que tout essai de formation pédagogique ne pouvait pas être resitué dans un cadre général qui donne à chaque partie de la formation toute sa portée et son authentique signification. C'est une des ambitions de ce livre : constituer, pour tous ceux qui s'intéressent à l'éducation, pour tous ceux qui se préparent aux fonctions éducatives (quel que soit le niveau et quelle que soit la discipline), pour tous ceux qui, de près ou de loin, se préoccupent des questions relatives à l'éducation (administrateurs, hommes politiques, parents...), un ouvrage de référence auquel ils pourront se reporter ; c'est la raison pour laquelle nous nous sommes efforcés, tout en tenant compte des exigences techniques concernant la longueur de l'ouvrage, de donner, sous forme de notes annexes, des indications sur les méthodes historiques, les auteurs et pédagogues cités, sur les textes devenus classiques et dont tout éducateur doit avoir connaissance. Toute formation pédagogique ne peut se ramener à la transmission de « recettes » ; nous avons suffisamment écrit et répété, pour ne pas avoir à y revenir ici, que l'éducateur n'était ni un « rebouteux » ni un « manœuvre » de l'éducation mais un des partenaires actifs et créatifs de toute situation d'éducation devant être constamment à la recherche de solutions aux problèmes nouveaux qu'il rencontre dans sa pratique journalière. Il est évident que les années à venir vont nous conduire vers des situations éducatives,

techniques, sociales, politiques... tout à fait nouvelles et qu'il est IMPOSSIBLE de donner à tout futur éducateur un ensemble de recettes lui permettant de faire face à toutes ces situations nouvelles. La seule réponse possible est dans une formation générale à la fois théorique, pratique et scientifique qui constituera une « culture générale » et une base solide sur laquelle pourront venir, ultérieurement, se greffer toutes les autres — et indispensables — formations partielles, tous les « recyclages » nécessaires, toutes les initiations aux nouvelles techniques et théories pédagogiques.

2 / Pédagogie, pédagogue, éducation

Que faut-il entendre par les termes « pédagogie », « pédagogue », « éducation » ? Malgré leur utilisation relativement courante ces mots ne sont pas faciles à définir brièvement. Et ceci pour plusieurs raisons.

S'ils ont la même origine grecque, « pédagogue » et « pédagogie » n'apparaissent pas au même moment dans la langue française. Le *paidagôgos*, dans la Grèce antique, est l'esclave qui conduit les enfants au maître d'école. D'après Robert, le mot « pédagogue » apparaît en 1370 dans la langue française. Le *Dictionnaire* d'Antoine Furetière, publié en 1690, définit le « pédagogue » (alors que le terme de « pédagogie » ne figure pas) :

> « Maître à qui on donne le soin d'instruire et de gouverner un écolier, de lui apprendre la grammaire et de prendre garde à ses actions. »

Au cours de l'histoire, le mot « pédagogue » a varié de sens et les connotations qui l'accompagnaient se sont orientées du plus positif (« les pédagogues allemands du XIXe siècle » pour désigner les grands penseurs dans le domaine de l'éducation) au plus négatif (« maître pédant, autoritaire, étroit d'esprit » précise Robert au XVIe siècle). On l'utilise souvent sous la forme d'un adjectif : « il est très pédagogue » ou d'une forme collective sous la forme d'un nom : « Eloge des pédagogues » (A. Prost).

Le terme « pédagogie » apparaît en 1495 (Robert) et Littré précise qu'on le trouve sous la plume de J. Calvin dans *L'institution chrétienne en 1536* :

> « Il y a eu une mesme Eglise entre eux (les Juifs) que la nostre mais elle estoit encore comme en un aage puerile ; pourtant, le Seigneur les a entretenues en ceste pédagogie : c'est de ne leur donner point les promesses spirituelles. »

L'Académie française admet ce mot en 1762. Dès lors les définitions de la pédagogie se multiplient dans une certaine incohérence.

Il faut tout d'abord, pour essayer de clarifier le débat, distinguer la pédagogie de l'éducation.

Parler d'éducation c'est se situer dans plusieurs registres de pensée différents parce que le mot « éducation » est particulièrement polysémique. Ou bien on se situe au plan des finalités, ou bien dans le domaine de l'action, ou bien dans celui des conditions pour réaliser cette action, ou bien dans celui des effets et des produits.

On cite toujours les deux définitions très différentes relatives à l'action que constitue toute éducation : celle de Durkheim et celle de la Ligue internationale pour l'Education nouvelle (LIEN).

> Durkheim : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »
>
> LIEN : « L'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale ; elle constitue une des forces qui la déterminent.
>
> « Le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisés, à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société. »

On trouvera une discussion de ces définitions (en particulier aux chapitres B 1 et D 1) ainsi que de nombreuses définitions de l'éducation soit dans le *Traité des sciences pédagogiques* (t. 1, chap. 1) soit dans le *Traité de pédagogie générale* de R. Hubert.

Le mot « éducation » peut se référer à toutes les conditions d'existence de l'action éducative ; citons brièvement : l'institution (ex. l'éducation américaine opposée à l'éducation française), les contenus (ex. l'éducation technique, l'éducation artistique), les méthodes (ex. éducation active, éducation sensorielle).

Les effets (ou les produits) de l'éducation constituent le troisième registre : on a reçu une bonne ou une mauvaise éducation, on a reçu une éducation de type humaniste ou de type technique.

Les sciences de l'éducation — qui sont nées il y a plus d'un demi-siècle — sont constituées par l'ensemble des disciplines scientifiques qui étudient les faits et les situations d'éducation (G. Mialaret, in *Les sciences de l'éducation*).

La distinction de l'éducation et de la pédagogie est maintenant plus facile à faire ; la pédagogie ne peut être identifiée à l'éducation qui est, elle, au niveau d'une pratique sociale. Durkheim avait déjà senti la difficulté de donner une définition précise de la pédagogie et la distinction nécessaire qu'il fallait faire entre l'éducation et la pédagogie ; sa formule bien connue — bien qu'elle ne soit pas très claire sur le plan épistémologique — est la suivante : « La pédagogie est une théorie pratique » de l'éducation. Nous préférerions dire que : « La pédagogie est une réflexion sur les finalités de l'éducation et une analyse objective de ses conditions d'existence et de fonctionnement ; elle est en rapport direct avec l'action éducative qui constitue son champ de réflexion et d'analyse sans toutefois se confondre avec elle. »

La pédagogie, les sciences pédagogiques constituent donc un sous-ensemble des sciences de l'éducation, sous-ensemble de disciplines qui s'intéressent à l'action éducative telle qu'elle est pratiquée à tous les niveaux et dans tous les domaines (niveaux de l'enseignement, éducation des adultes, éducation permanente...). Nous retrouvons ici partiellement la définition donnée en 1910 par L. Cellerier dans son *Esquisse d'une science pédagogique* :

> « La pédagogie est la théorie générale de l'art de l'éducation groupant en un système solidement lié par des principes universels les expériences isolées, les méthodes personnelles, en partant de la réalité et en séparant rigoureusement ce qui procède du réel et ce qui appartient à l'idéal. »

Et Raymond Buyse précisera, en 1935 :

> « Il n'en reste pas moins vrai que pour être pleinement elle-même, elle (la pédagogie) continuera de s'alimenter aux diverses sources que nous avons signalées : l'empirisme des praticiens, l'inspiration des novateurs, la vision synthétique des philosophes, le contrôle précis des savants. Cette conception éclectique lui permettra d'utiliser, selon ses besoins, les réussites heureuses de la chance, les intuitions géniales de l'imagination créatrice, les systématisations de la raison raisonnante... »

3 / On rencontre alors une seconde ambition de cet ouvrage : essayer de réaliser une synthèse en tenant compte à la fois de la théorie, de la pratique quotidienne, des résultats de la recherche scientifique en éducation (et, éventuellement, dans d'autres disciplines) sans, pour autant, n'être ni un traité de philosophie ou d'histoire de l'éducation, ni un manuel du genre « comment faire ? », ni un ouvrage de recherche scientifique en éducation. Le pari est difficile à tenir et voyons comment nous avons essayé de le respecter.

3.1. *La théorie*

Tout ce qui touche à l'éducation soulève, immédiatement, le problème des finalités de l'action éducative ; c'est ce qui distingue, essentiellement, les sciences de l'éducation des autres sciences ; toute action éducative s'inscrit dans un cadre de référence qui lui donne son sens immédiat particulier et sa signification profonde à court, moyen ou long terme. Toutes les données de la pédagogie ne peuvent s'évader de ce cadre des finalités. Mais le domaine de la philosophie de l'éducation est beaucoup plus large : non seulement il est constitué par l'étude de la philosophie des grandes doctrines de l'éducation mais par un ensemble de réflexions provenant aussi bien des praticiens que des théoriciens ou que des chercheurs sur l'ensemble de l'action éducative (méthodes et techniques, contenus, structures...). Les ouvrages classiques de Compayre, de Hubert, de Reboul, pour n'en citer que quelques-uns, donnent une idée de l'ampleur de la tâche qu'il faudrait réaliser pour n'esquisser qu'un panorama sommaire de la philosophie de l'éducation. Nous avons donc éliminé volontairement les chapitres sur la philosophie de l'éducation — et qui tenaient, dans les anciens traités de pédagogie, une place importante —, pour ne retenir, aussi bien dans le chapitre spécial consacré aux finalités de l'éducation que dans tous les autres chapitres, que ce qui pouvait venir éclairer une position, justifier une méthode ou une technique.

On pourrait en dire de même en ce qui concerne la psychologie, la psychologie de l'enfant, la psychologie sociale, la sociologie, la biologie et, d'une façon plus générale, toutes les sciences annexes en rapport plus ou moins direct avec l'éducation. Pour chacune de ces sciences les résultats qui ont paru pertinents à notre propos ont été utilisés sans qu'à aucun moment on puisse considérer ce traité de pédagogie comme un manuel de psychologie ou de sociologie. Mais il est impossible d'étudier actuellement les situations d'éducation sans tenir compte de toutes les composantes qui les déterminent : pédagogiques, psychologiques, sociologiques, biologiques, politiques...

3.2. *La pratique*

La pratique quotidienne de l'éducation — et qu'il s'agisse de l'éducation de type scolaire ou de l'éducation permanente, de l'éducation des adultes ou des enfants handicapés — reste la toile de fond de ce traité mais à aucun moment il ne se transforme en un livre de conseils pour pratiquer telle ou telle méthode, pour utiliser correctement telle ou telle technique pédagogique. Il ne s'agit, à aucun moment, d'un livre de pédagogie pratique, d'un livre de recettes pour bien faire sa classe ou bien organiser ses animations. Mais, par contre, tout le contenu de ce livre peut aider le praticien à mieux comprendre ce qu'il fait en lui donnant les raisons de son action, en lui proposant des justifications de ses choix en fonction d'idées ou de théories plus générales. Il ne faut jamais oublier que toute action éducative s'inscrit dans le temps et au sein d'un système de finalités ; l'action éducative ne peut pas être indépendante de ces exigences, ne peut pas s'exercer d'une façon anarchique sans courir le risque de perdre son qualificatif d' « éducative ». Ce n'est pas parce que, à chaque instant, l'éducateur doit faire face — et si possible apporter une solution — à des problèmes différents et quelquefois nouveaux que son activité ne doive pas s'inscrire dans le cadre général des finalités adoptées. C'est ce que l'on appelait, jadis, « l'art de l'éducateur » : savoir répondre dans l'instant et avec pertinence aux défis que lance constamment toute situation d'éducation.

3.3. *La recherche scientifique*

Cet « art de l'éducateur » s'enrichit par la formation adéquate, par l'expérience, par la réflexion pédagogique, par l'exemple des autres (ce que nous appelons ci-après la pratique partagée) et par les résultats de la recherche scientifique en éducation. Dernière venue au sein des ressources offertes à l'éducateur pour se perfectionner, elle n'en est pas, pour autant, moins importante même si, aujourd'hui encore, on ne lui donne pas toujours la place qu'elle mérite au sein de la formation pédagogique. L'activité éducative est une activité sociale et humaine et les facteurs généraux qui déterminent toute situation d'éducation n'en éliminent pas, pour autant, la nécessité et l'importance de l'action individuelle. Toute situation d'éducation peut donner lieu à une analyse scientifique dont les résultats apportent un autre point de vue que celui que peuvent avoir les partenaires de cette situation : enseignants, élèves, administrateurs, parents. L'éducateur peut donc trouver dans les résultats de la recherche scientifique en éducation une nouvelle source susceptible d'enrichir son « art » tel que nous l'avons défini ci-dessus. Les résultats de la recherche scientifique ne conduisent jamais à des indications dont doit tenir compte impérativement l'action éducative ; ils constituent une nouvelle source de savoir et d'information pour les éducateurs soucieux d'améliorer leur action pratique. Mais, ici encore, ce traité n'est pas un manuel de recherche scientifique en éducation ; s'il s'efforce constamment de prendre en considération les apports de la recherche scientifique en éducation, à aucun moment il n'entre dans le détail des procédures de recherche.

4 | Education, société, humanité

L'éducation est inséparable de la société dans laquelle elle se développe. Reflet de la société qui l'inspire elle en est, en même temps, un des éléments moteurs au sein des

autres forces qui la déterminent : politiques, économiques en particulier. A de très rares exceptions près l'éducation ne constitue pas le facteur déterminant de l'évolution sociale quel que soit le rôle important qu'elle ait à jouer dans l'évolution des individus et de la société. Dans la mesure où, à courte ou moyenne échéance, l'éducation est une préparation à la vie adulte, les problèmes du monde du travail ne peuvent lui être étrangers. Nous avons eu la chance, au cours de notre carrière professionnelle, d'entrer en contact direct avec l'enseignement technique et d'y découvrir une nouvelle forme d'approche des problèmes humains et sociaux, d'y rencontrer une nouvelle modalité de la culture qui, pour ne pas toujours être « académique » au sens habituel du terme, n'en était pas moins humaine au sens le plus riche du mot. Beaucoup de nos conceptions pédagogiques ont été modulées par ce contact ; elles ont pris plus de force en se confrontant d'une façon plus précise à la réalité ; en considérant l'homme dans ses dimensions humaines et professionnelles elles se sont ouvertes à de nouveaux problèmes qu'une formation un peu trop académique avait tendance à considérer comme étant de seconde importance.

Cette ouverture introduite par nos contacts avec l'enseignement technique s'est encore élargie grâce à nos missions à l'étranger. Qu'il nous soit permis d'exprimer notre reconnaissance aux organismes internationaux, et plus particulièrement à l'Unesco et à ses directeurs généraux (en particulier à MM. M'Bow et Mayor) pour les occasions qu'ils m'ont données d'acquérir une expérience internationale et d'élargir ainsi le champ de mes conceptions éducatives. C'est ainsi que nous voudrions réaliser une troisième ambition pour ce livre : s'il part, très souvent, des réalités françaises, il prétend poser les problèmes qui intéressent aujourd'hui l'ensemble de l'Humanité. Il n'y a plus de place pour des pédagogies nationales ; les frontières entre les hommes tendent à se dissoudre. Au sein d'un univers en expansion la planète Terre ne devient qu'un grand village. Cela ne veut pas dire que tous les enfants du monde devront recevoir le même type d'éducation et suivre tous le même itinéraire. L'éducation ne doit pas être nivelante et écraser les cultures locales ; elle devra élever sans déraciner, profiter des différences pour enrichir le capital humain de chacun d'entre nous et de chacun des groupes sociaux. Bien que ceci paraisse paradoxal c'est en cultivant positivement les différences que se réalisera une meilleure unité fraternelle du genre humain.

5 | Un manuel de pédagogie

Notre troisième souci a été de présenter aux étudiants un manuel facilement utilisable et aux autres lecteurs un ouvrage de référence contenant un certain nombre d'informations intéressant les problèmes d'éducation.

On ne peut pas, d'emblée, donner à un étudiant toutes les connaissances qui résultent d'une vie de travail et de recherches. Il a besoin de connaître les grandes lignes lui permettant de se situer, de replacer ses connaissances dans un ensemble plus vaste et plus cohérent. On ne peut pas tout lui apprendre du premier coup ; il est donc nécessaire de ne lui présenter que l'essentiel mais de laisser constamment les portes ouvertes pour les cycles d'études ultérieurs. C'est ainsi que l'on ne trouvera pas, dans le corps principal du texte, l'étude des grandes doctrines pédagogiques telles que celles de Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Roger Cousinet, pour

n'en citer que quelques-uns proches de nous (bien que les idées de ces génies pédagogiques aient inspiré la plupart des idées contemporaines sur l'éducation) mais, en fin du chapitre sur l'étude générale des méthodes, on trouvera des notes en plus petits caractères sur chacun de ces grands éducateurs. Le lecteur, au niveau d'une première initiation, pourra ne consulter que sommairement ces notes quitte à y revenir ultérieurement. Il en est de même de la connaissance des grands éducateurs ; afin de ne pas rompre l'unité de l'exposé on a systématiquement regroupé, en fin d'ouvrage, la liste des auteurs cités avec, pour quelques-uns d'entre eux, une brève bibliographie et l'indication de quelques-unes de leurs œuvres principales.

Le plan général de l'ouvrage est résumé dans le chapitre A 2. Afin de mettre en évidence l'unité du travail nous sommes partis d'un « modèle » (pris ici au sens moderne et scientifique du terme) général d'une situation d'éducation : sa place au sein d'une société, l'institution scolaire qui en découle, la concrétisation de cette institution par des établissements puis des classes. Tout le plan ordonné et toute la philosophie du livre sont contenus dans ce chapitre. Même si les chapitres peuvent apparaître quelquefois comme ayant une certaine indépendance ils sont tous reliés par le fil conducteur tissé au cours de ce chapitre.

Les problèmes de la bibliographie ne se posent plus aujourd'hui comme ils se posaient il y a quelques décennies ; les banques de données deviennent de plus en plus faciles à consulter et la constitution d'une bibliographie n'est plus un problème identique à celui qu'ont connu les chercheurs de l'avant-1970. Le premier chapitre consacré au « Savoir pédagogique » donne des indications sur toutes les sources auxquelles on peut s'adresser pour une étude plus approfondie d'une question pédagogique. N'ont été signalés en fin de chapitre que les ouvrages cités ou utilisés directement ou indirectement dans le texte.

Afin de constituer un livre facilement consultable, un index analytique détaillé a été établi ainsi qu'une bibliographie générale qui reprend toutes les bibliographies situées à la fin des chapitres ; des renvois permettent de retrouver facilement les chapitres correspondants. Les références aux chapitres et paragraphes rendent ainsi l'index indépendant de la mise en page mais ne posent aucune difficulté pour l'utilisateur étant donné que l'indication du chapitre se trouve au sommet de chaque page.

Au moment où se mettent en place de nouvelles structures pour la formation des enseignants, au moment où l'éducation traverse une crise sans précédent, au moment pourtant où l'éducation a et aura un rôle de plus en plus important à jouer au sein d'une société en pleine mutation, une formation générale en pédagogie est actuellement le tremplin nécessaire à toute formation qui ne veut pas se ramener à un ensemble de recettes d'application pratique. Respecter l'éducateur c'est le considérer comme un individu responsable et capable de prendre, d'une façon autonome, des décisions pertinentes à chaque instant ; c'est aussi lui donner les moyens d'exercer cette responsabilité. Nous espérons que ce livre l'aidera dans ce sens.

première partie

A – INTRODUCTION

Sommaire

A 1 / LE SAVOIR PÉDAGOGIQUE 15

1. Introduction 16
2. Les quatre sources principales du savoir pédagogique 17
3. La pratique éducative 17
4. La réflexion philosophique 22
5. La documentation bibliographique 23
6. La recherche scientifique 25
7. Conclusion 27
8. Bibliographie 28

A 2 / MODÈLE GÉNÉRAL DES SITUATIONS D'ÉDUCATION 30

1. Introduction 31
2. Cadre général des situations d'éducation 31
3. L'établissement 34
4. Relations internes à certains groupes 39
5. La relation éducative proprement dite 44

A 1 le savoir pédagogique

Sommaire

1. INTRODUCTION 16

2. LES QUATRE SOURCES PRINCIPALES DU SAVOIR PÉDAGOGIQUE 17

3. LA PRATIQUE ÉDUCATIVE 17

3.1. Conception habituelle 17

3.1.1. La pratique elle-même 17
3.1.2. La pratique observée 19
3.1.3. La pratique partagée 19

3.2. Conception élargie de la notion de « pratique » éducative 20

3.2.1. La fonction de décision 20
3.2.2. La fonction de gestion et d'administration 21
3.2.3. Les fonctions d'exécution et de réalisation 21

3.3. Commentaires généraux en relation avec l'objet du chapitre 21

4. LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE 22

4.1. Ce qu'est la philosophie de l'éducation 22

4.2. Réflexion individuelle ou/et collective 22

4.3. Réflexion philosophique et pratique éducative 22

5. LA DOCUMENTATION BIBLIOGRAPHIQUE 23

5.1. Types de documentation 23

5.1.1. Les individus 23
5.1.2. Les publications des groupes 24
5.1.3. Les documents officiels 24

5.2. Où trouver cette documentation ? 24
5.2.1. Les bibliothèques spécialisées 25
5.2.2. Les périodiques pédagogiques 25
5.2.3. La documentation automatisée et les banques de données 25

6. LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE 26
6.1. Les niveaux de la recherche 26
6.2. Domaines de la recherche en éducation 26
6.2.1. Par rapport aux sciences de l'éducation 27
6.2.2. Par rapport aux problèmes 27

7. CONCLUSION 27

8. BIBLIOGRAPHIE 28

1. Introduction

Il est rare de trouver, dans un ouvrage de pédagogie, des indications précises sur les sources du Savoir pédagogique. Nous avons une telle familiarité avec les faits et les situations d'éducation que, comme M. Jourdain, nous faisons de la pédagogie sans le savoir. On peut affirmer pourtant qu'il y a, entre ce que nous allons présenter sous l'expression « Savoir pédagogique » et la pratique éducative de tout un chacun, la même différence qu'il y aurait entre la linguistique et la pratique verbale d'un M. Jourdain contemporain. Contrairement à ce que certains ignorants ou prétentieux affirment : il existe un Savoir pédagogique qui s'est constitué, qui s'enrichit de jour en jour et qui ne peut plus être retrouvé par chacun de nous avec, seulement, un petit effort d'imagination ou quelques miettes d'intuition. Ici, comme en d'autres domaines, Gaston Bachelard avait raison : « Qui se croit philosophiquement spirituel se révèle bien naïf dans le jugement des valeurs scientifiques. Et, pour le moins, de tels jugements... doivent nous frapper par leur inefficacité. » (...). D'autre part, tout en sachant que l'on peut penser que les professeurs d'Université sont d'incorrigibles bavards, on ne peut pourtant pas ne pas constater qu'ils préparent des étudiants à la licence, à la maîtrise et au doctorat en sciences de l'éducation ce qui, indirectement, témoigne de l'existence d'un contenu scientifique déjà assez bien structuré et solidement établi.

2. Les quatre sources principales du savoir pédagogique

On peut sans crainte affirmer que pendant très longtemps (jusqu'au XXe siècle environ), il n'existait que deux sources, en général séparées, du Savoir pédagogique : la pratique elle-même et la réflexion philosophique. Avec l'œuvre de sociologues tels que E. Durkheim, d'historiens de la pensée et de la pédagogie tels que G. Compayre, I. Marrou le champ du Savoir pédagogique s'étend. Avec ces auteurs nous sommes déjà en présence d'une des autres sources du Savoir pédagogique : celle de la recherche. Il restait au XXe siècle de créer et de développer la quatrième source : celle de la documentation. Examinons donc plus en détail ces quatre sources du Savoir pédagogique :

— la pratique éducative ;
— la réflexion ;
— la documentation ;
— la recherche.

3. La pratique éducative

3.1. Conception habituelle

Quand on parle de pratique éducative on pense immédiatement à l'action éducative directe, c'est-à-dire à l'action qu'exercent les parents sur les enfants, les maîtres sur les élèves... Même en nous limitant provisoirement à ce domaine, quelques distinctions importantes sont à faire.

3.1.1. La pratique elle-même

Nous sommes loin de l'image caricaturale du vieux « pédagogue » répétant inlassablement les rudiments du Savoir — et qui étaient presque ceux qu'il possédait — et qu'il voulait faire entrer dans la tête de ses élèves, la baguette à la main et l'air sévère. Jusqu'à une époque très récente (c'est-à-dire la fin du XIXe siècle environ) l'activité éducative consistait à retransmettre ce que l'on savait. Aujourd'hui il serait impensable que l'activité éducative, comme toutes les autres activités humaines, ne débouchât point, ne fût-ce qu'à un faible degré, sur une réflexion et ne constituât pas une source d'enrichissement. Toute pratique (à l'exception peut-être de quelques tâches particulièrement répétitives et sans aucune liberté laissée à ceux qui les exécutent) apporte des informations, amène le sujet qui l'exécute à réfléchir, à résoudre des problèmes, provoque un minimum de réflexion. L'action éducative, essentiellement humaine, n'échappe pas à cette règle fondamentale. On parle souvent de « l'expérience » des maîtres ; nous préférerions utiliser l'expression « Savoir pédagogique enrichi par la pratique ». Sur ce point l'éducateur est comparable à l'artisan qui accumule, au cours des jours et des situations qu'il connaît, un ensemble riche de connaissances, bien assimilées et immédiatement disponibles. Trop souvent cette source du Savoir

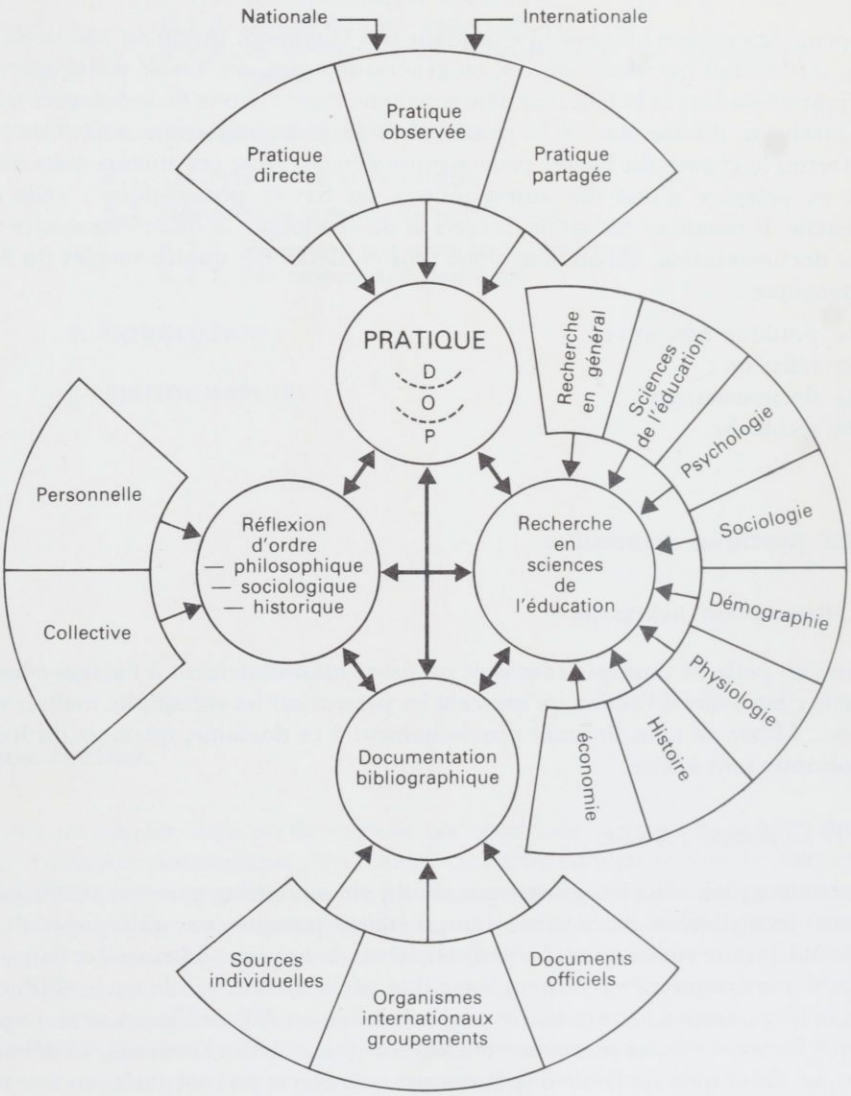

Schéma fait par Gaston Mialaret (1986).

Fig. 1

pédagogique est la seule à laquelle s'alimentent les éducateurs et chaque génération, comme Sisyphe, repart pratiquement à zéro, ou plutôt repart de l'image qu'il garde de ses anciens maîtres. Plusieurs pays de l'Est ont créé des académies pédagogiques dont une des fonctions essentielles est justement de recueillir ce Savoir pédagogique des maîtres en exercice, de l'élaborer et de le rediffuser au niveau des autres praticiens. On sait aussi qu'en URSS fut créée, en 1943, l'Académie des Sciences pédagogiques qui était, en 1946, composée de 31 membres et de 64 membres par correspondance, de 650 collaborateurs scientifiques et de 1 000 collaborateurs dont 700 enseignants (chiffres qui datent de 1962) (bibliogr.). Une des fonctions de l'Académie des Sciences pédagogiques est de recevoir, d'analyser les comptes rendus de travail des praticiens et de diffuser les aspects ou innovations qui paraissent les plus utiles à l'ensemble du corps enseignant.

Il est aussi très dommage de ne pas trouver une solution institutionnelle pour que les maîtres chevronnés puissent faire profiter les éducateurs débutants de leur expérience et de leurs conseils sur la façon pratique de conduire une classe. On pourrait imaginer une solution administrative permettant aux maîtres choisis — et qui le désireraient — de prendre en charge pendant une ou deux années après leur mise à la retraite 2 ou 3 débutants pour guider leurs premiers pas dans la carrière pédagogique.

3.1.2. La pratique observée

L'observation de ce que font les autres, bien que difficile sauf dans des situations institutionnellement organisées, peut constituer une source très riche du Savoir pédagogique. Généralement, au moins en France, on ne sait pas exploiter cette source ; les enseignants vont difficilement voir ce que fait un autre collègue et, inversement, un maître, en général, n'aime pas avoir des spectateurs dans sa classe. Et pourtant c'est en observant comment un collègue résout pédagogiquement les problèmes qu'il rencontre quotidiennement, c'est en comparant ce qu'il fait et ce que l'on ferait soi-même, que l'on est amené à se poser des questions et d'entrevoir un certain nombre de solutions, donc enrichir son Savoir pédagogique empirique. C'est ce qui fit la richesse pédagogique de tous ceux qui, par raisons professionnelles, passent une grande partie de leurs journées dans les classes soit pour aider les maîtres (conseiller pédagogique), soit pour d'autres raisons institutionnelles (inspection par exemple). Cette pratique observée peut l'être à l'échelon local, national ou international. Les voyages et missions à l'étranger permettent d'observer d'autres formes de pratique et le fait d'être en contact avec des sociétés qui n'ont pas la même histoire, les mêmes conditions géographiques, économiques et politiques font voir les problèmes sous d'autres angles et constituent de précieux éléments de comparaison.

3.1.3. La pratique partagée

Nous utilisons cette expression pour indiquer tout ce que les mouvements pédagogiques apportent aux éducateurs qui coopèrent à l'édification de nouvelles formes d'action éducative. Le fait de rencontrer des collègues de tous niveaux et de toutes disciplines dans des réunions communes, le fait de discuter de problèmes d'éducation

(soit théoriques, soit pratiques) en fonction d'un idéal pédagogique commun constitue une source très enrichissante pour tous les participants. Il ne s'agit pas de considérer un mouvement pédagogique comme une « chapelle » où l'on vient chercher « la bonne solution » aux problèmes que l'on rencontre dans la pratique quotidienne. Un mouvement pédagogique est un lieu de rencontres, de discussions, de réflexions, de recherches en commun. Les mouvements pédagogiques actuels se réfèrent à des philosophies politico-pédagogiques différentes mais nous pensons qu'ils jouent (ou qu'ils devraient jouer) un rôle important dans la formation permanente des enseignants et être, pour l'ensemble du système éducatif, une source permanente d'idées, de pratiques nouvelles.

3;.2. Conception élargie de la notion de « pratique » éducative

Quand nous parlons de « pratique pédagogique » nous pensons immédiatement à l'enseignant face à une classe ou aux parents avec leurs enfants ou à l'animateur au milieu de son groupe. Il est possible — et nécessaire — d'élargir ce concept de pratique pédagogique et d'en considérer au moins trois aspects principaux comme l'indique la figure 2 :

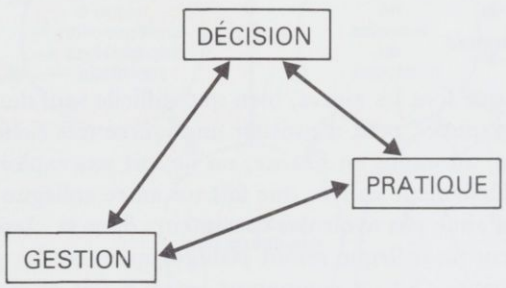

Fig. 2

Il est évident que les trois fonctions sont séparées pour les besoins de l'exposé (bien qu'elles le soient quelquefois, malheureusement, dans la réalité) ; mais on les retrouve à chaque étape de l'action éducative : un enseignant prend la décision de traiter telle ou telle partie de son programme de telle ou telle façon ; il organise sa classe et son emploi du temps, prépare son matériel pédagogique (fonction de gestion) pour atteindre les objectifs qu'il s'est assigné ; il organise ensuite son action éducative (fonction de pratique). Un chef d'établissement est responsable de la gestion et de l'administration en fonction des directives officielles et s'assure que la pratique pédagogique de son établissement réponde aux normes officielles adoptées.

3.2.1. La fonction de décision

Tout ministre de l'Education qui décide de mettre en œuvre une réforme de l'éducation fait, à son niveau, un acte de pratique pédagogique. Le choix d'une orientation éduca-

tive, d'options particulières, la mise en route de nouveaux contenus disciplinaires ou de nouvelles matières, la structure nouvelle d'une institution sont des actes d'éducation qui se font au niveau d'une nation, d'une région mais qui n'en constituent pas moins une forme de pratique éducative. De telles décisions supposent des consultations, une recherche d'informations et les éducateurs qui ont eu l'occasion de travailler soit comme acteur principal soit comme conseiller technique connaissent la valeur irremplaçable de cette « expérience », de cette pratique enrichie par les prises de décision. Il est évident que toute prise de décision se réfère à une prise de position plus générale soit sur le plan pédagogique, soit sur le plan philosophique, soit sur le plan politique. Une décision correcte ne peut être prise sans que, auparavant, on se soit assuré de la cohérence de cette décision avec toutes les autres parties du système éducatif.

3.2.2. La fonction de gestion et d'administration

Toute institution est organisée, structurée, administrée, gérée selon des règles qui doivent être cohérentes avec les principes sous-jacents aux décisions prises. Ceci constitue l'ensemble des conditions nécessaires à la mise en œuvre des décisions. Les fonctions de gestion et d'administration sont nombreuses et variées ; exercées dans le respect des objectifs pédagogiques généraux elles appartiennent à la classe des pratiques éducatives.

3.2.3. Les fonctions d'exécution et de réalisation

Ce sont celles qui mettent en œuvre les décisions prises et qui s'effectuent dans le cadre organisé par les fonctions de gestion et d'administration. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces fonctions. Notons simplement, dès maintenant, que les praticiens devraient toujours être associés aussi bien aux décisions prises « en haut lieu » (« l'Olympe » disait Makarenko) qu'aux décisions d'organisation et de gestion. C'est sur eux, en effet, que repose la responsabilité de la mise en œuvre correcte des décisions ; ce sont eux qui assurent le succès ou l'échec d'une réforme. Une bonne coordination des responsables de chacune de ces trois fonctions assure l'efficacité et le bon fonctionnement d'un système éducatif.

3.3. Commentaires généraux en relation avec l'objet du chapitre

On peut affirmer sans crainte qu'en général nous ne savons pas tirer parti du Savoir pédagogique accumulé par les praticiens, quels qu'ils soient ; trop souvent ce Savoir pédagogique n'est pas transmis à d'autres et est perdu pour les générations ultérieures. A la fin de sa carrière l'instituteur ou le professeur se retire emportant avec lui les tours de main qu'il a inventés, les remarques et observations qu'il a faites au cours de sa carrière, les solutions apportées aux problèmes rencontrés au jour le jour. Dès la création de l'école publique, pourtant, le législateur avait insisté sur la nécessité de prendre en considération le Savoir de chacun comme en témoigne ce texte qui définit le rôle des conférences pédagogiques (circulaire du 10 août 1880) :

> « Mettre en commun le fruit de l'expérience scolaire quotidienne, se communiquer mutuellement les petites découvertes pratiques que chacun a faites dans sa classe, s'éclairer par la discussion non sur de savants systèmes, mais sur les réalités de l'école primaire, c'est là le véritable but des conférences. »

Ceci date de 1880 ! On retrouve les mêmes points de vue dans d'autres pays. En Pologne, pour ne prendre qu'un exemple,

> « des conférences pédagogiques sont organisées régulièrement depuis 1950. Les participants présentent un compte rendu écrit des résultats de leur travail et des méthodes d'enseignement appliquées, font une analyse de leurs propres expériences pédagogiques. Ces conférences réunissent chaque année environ 2 100 rapporteurs. Elles portent principalement sur les problèmes de l'activation des enfants et des adolescents, le développement de leurs capacités, de leurs goûts et centre d'intérêt ainsi que sur l'intégration des activités des diverses institutions ayant une influence sur l'éducation des enfants et de la jeunesse » (*L'instruction et l'éducation en Pologne populaire*, Varsovie, Ministère de l'Education, 1974).

Rappelons aussi les fonctions des académies pédagogiques dans les pays de l'Est.

4. La réflexion philosophique

4 . 1. On a dit que la philosophie était une réflexion au second degré ; cette formule s'applique parfaitement au Savoir pédagogique. L'enseignant qui agit réfléchit parce qu'il est impensable de comparer un éducateur à une machine ne sachant qu'appliquer des recettes. Cette réflexion « au premier degré » est la source de ce que nous avons appelé son « Savoir enrichi par la pratique ». Un nouveau type de réflexion se développe à partir du moment où, prenant un peu de distance par rapport à son action, l'éducateur s'engage dans une analyse de cette pratique pour en déterminer les caractéristiques, les motivations, les déterminants... Dès ce moment-là nous sommes sur le chemin de la philosophie de l'éducation.

> « La philosophie de l'éducation est bien une interrogation radicale. Elle ne demande pas comment guérir de la dyslexie, mais d'où vient l'importance qu'on attache au fait de lire ; elle ne prétend pas améliorer les relations entre parents et enfants ; elle s'enquiert sur la nature de la famille, sa valeur, ses limites, en un mot sur son sens ; elle n'enseigne pas à établir un emploi du temps scolaire, elle examine la valeur de culture des différentes disciplines scolaires » (Reboul).

4 . 2 Cette réflexion philosophique est, selon les situations, individuelle ou collective. S'il est vrai que chaque éducateur est un philosophe qui s'ignore, il est aussi certain que les groupes de discussion, soit spontanés, soit créés dans le cadre des mouvements pédagogiques à adhésion volontaire, soit organisés institutionnellement, sont des éléments puissants de l'enrichissement du Savoir pédagogique.

4 . 3. Cette réflexion philosophique peut s'alimenter aux sources de toutes les pratiques actuelles mais peut aussi partir soit de données historiques, soit de données sociologiques, soit de données géographiques. Une réflexion sur les fonctions de l'éducateur dans le monde contemporain sera particulièrement enrichie si on peut faire une comparaison avec ce qu'étaient ces fonctions il y a une cinquantaine d'années ou avec

ce qu'elles sont actuellement dans d'autres situations sociales, géographiques, économiques ou politiques.

Il est évident que de telles discussions, provoquant de fécondes réflexions, devraient déboucher sur des publications qui viendraient, à leur tour, alimenter la troisième source de notre Savoir pédagogique. C'est ainsi que les grandes organisations internationales (Unesco, Unicef, OCDE...) organisent des réunions d'experts internationaux sur des thèmes éducatifs et les publications qui en découlent augmentent notre Savoir pédagogique.

5. La documentation bibliographique

Le temps où, au cours d'une réunion de professeurs d'école normale, on entendait des collègues se vanter de n'avoir jamais lu un livre de pédagogie est à jamais révolu ; à moins d'avoir une attitude provocatrice et vouloir étaler une ignorance coupable. Une partie de notre Savoir pédagogique, en effet, se trouve dans une documentation écrite ou audio-visuelle ou informatique qui grossit de jour en jour à une vitesse vertigineuse.

5.1. Types de documentation

On peut distinguer au moins trois types de documentation qui proviennent soit des individus, soit de groupes pédagogiques plus ou moins officiels, soit de sources officielles (nationales ou internationales).

5.1.1. Les individus

Il s'agit ici de ce que l'on appelle couramment la « littérature pédagogique » qui va des grands auteurs (Platon, Rabelais, Montaigne... Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Makarenko... Decroly, Montessori, Freinet...) aux auteurs moins connus mais dont les livres ne sont pas sans intérêt même s'ils n'atteignent pas les sommets des grands auteurs ou s'ils n'ont pas l'extension de certaines œuvres classiques. Pour mettre à la portée de tous cet immense réservoir de Savoir pédagogique, cela a donné lieu soit à des publications qui donnent une idée de l'apport des grands auteurs, soit à des extraits de textes significatifs. Uniquement à titre d'exemple du premier type signalons :

— l'ouvrage de Maurice Chavardes, *Les grands maîtres de l'éducation*[1],
— celui de J. Palmero, *Histoire des institutions et des doctrines par les textes*, représente le second type d'ouvrage.

1. A titre d'information voici la liste des « maîtres » présentés par l'auteur : Socrate, Lycurgue, Platon, Sénèque, Epictète, Alcuin, Eginhard, Erasme, Rabelais, Vivès, Montaigne, Coménius, Jacqueline Pascal, Port-Royal, Démia, Locke, Mme de Maintenon, Jean-Baptiste de La Salle, Fénelon, Rollin, La Chalotais, Rousseau, Diderot, Hélvétius, Basedow, Mme de Genlis, Pestalozzi, O. Girard, Humboldt, Pawlet, Mirabeau, Oberlin, Bourdon, Condorcet, Lacépède, Talleyrand, Babeuf, Macé, Herbart, Mann, Proudhon, Spencer, Larousse, Tolstoï, Pécaut, Demolins, Dewey, Kerchensteiner, Coubertin, Alain, Foerster, Mme Montessori, Ferrière, Claparède, Makarenko, Freinet.

C'est aussi pour aider les débutants à prendre connaissance de cette immense littérature que l'on peut trouver des guides tels que :

— le *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques* de Paul Juif et Fernand Rovero ou, des mêmes auteurs,
— le *Manuel bibliographique des Sciences de l'éducation.*

5.1.2. Les publications des groupes

Depuis la dernière guerre mondiale, soit les groupes pédagogiques en tant que tels (ICEM, GFEN...), soit les grandes organisations officielles internationales publient un large éventail d'ouvrages, de rapports, de documents qui sont d'un apport considérable au Savoir pédagogique. Il suffit de consulter les catalogues publiés par l'Unesco ou le Conseil de l'Europe, pour ne citer que ces deux organismes, pour prendre connaissance de l'importance de ce type de littérature pédagogique. Ajoutons à cela tous les comptes rendus des colloques, congrès et conférences internationales consacrés aux problèmes de l'éducation et l'on mesurera la quantité d'informations, de documents, de réflexions qui sont actuellement à notre disposition. (On pourra, à ce sujet, consulter « La liste des documents et publications de l'Unesco » pour se rendre compte de la richesse de la littérature en ce domaine.)

5.1.3. Les documents officiels

Dans chaque pays, des textes officiels définissent la structure, le fonctionnement, les méthodes et les programmes de l'institution scolaire. Dans certains cas, il s'agit de projets comme c'était le cas du *Plan Langevin-Wallon* (...) en France ou du *Rapport Parent* au Québec (...). Dans d'autres cas, les *Instructions officielles* constituent des textes pédagogiques fondamentaux pour connaître et comprendre la philosophie et le fonctionnement du système scolaire d'un pays et pour comprendre comment a été fait le choix des contenus et des méthodes pédagogiques. Les lois organiques, les décrets d'application appartiennent bien à la littérature pédagogique et constituent une partie de notre Savoir pédagogique. Le lecteur trouvera ci-après (chap. B 2) le texte de la loi d'orientation sur l'éducation votée le 10 juillet 1989 par le Parlement français.

Sur le plan international nous ne pouvons pas oublier de signaler l'importance des « Recommandations » prises par les Conférences internationales de l'Education (tous les deux ans à Genève) qui constituent un véritable code international de l'éducation.

5.2. Où trouver cette documentation ?

En ce domaine, l'ouvrage sur les sources de documentation en éducation et publié par le BIE est d'une très grande utilité (voir bibliographie).

L'éducateur ou le chercheur qui désire acquérir ou maintenir à jour son Savoir pédagogique (ou au moins une partie de celui-ci) dispose actuellement de trois sources principales :

5.2.1. Les bibliothèques spécialisées en éducation, pédagogie et sciences de l'éducation

A côté des bibliothèques que l'on trouve facilement au sein des écoles normales, instituts de formation pédagogique, universités, les centres de documentation des grandes organisations internationales... signalons le Centre de documentation du Bureau international d'Education de Genève (Unesco) et ses ramifications dans les Bureaux régionaux de l'Unesco (Dakar, Santiago du Chili, Caracas, Bucarest, Amman, Bangkok). Le *Répertoire des services de documentation et d'information pédagogiques* fournira toutes informations utiles aux éducateurs et aux chercheurs.

5.2.2. Les périodiques pédagogiques

On peut trouver une mise à jour régulière des publications dans les revues pédagogiques soit dans des publications telles que celles de l'INRP (France) sous la direction de J. Hassenforder, soit dans le *Bulletin signalétique du CNRS (Sciences de l'éducation)*.

Le catalogue édité par le BIE (voir bibliographie) donne une idée du nombre et de la variété des publications en ce domaine.

5.2.3. La documentation automatisée et les banques de données

Devant la croissance rapide du nombre des publications les antiques méthodes des bibliothécaires des siècles passés sont caduques. L'ordinateur entre en scène et d'importantes « banques de données » se sont constituées. Pour converser avec ces banques de données des « thésaurus » sont élaborés afin de pouvoir, d'un côté, avoir un système de classement pour entrer les informations dans l'ordinateur et, d'un autre côté, avoir un moyen rapide de retrouver l'information. Le thésaurus BIE/Unesco est utile à consulter pour demander une documentation dans le domaine de l'éducation.

6. La recherche scientifique

C'est la dernière, et la plus récente, source du Savoir pédagogique. Mais on peut sans crainte de se tromper affirmer que son importance, encore réduite actuellement, deviendra de plus en plus grande dans les décennies à venir. On peut tout d'abord distinguer deux grands domaines :

— d'un côté, celui qui est propre à l'éducation et qui correspond à tous les domaines des sciences de l'éducation ;
— d'un autre côté, l'ensemble des recherches scientifiques, dans des domaines très variés, et qui peuvent apporter des éléments positifs d'amélioration à la pratique pédagogique.

Examinons tout d'abord de quel type de recherches il s'agit avant d'examiner l'ensemble des domaines de recherches scientifiques qui intéressent l'éducation.

Le mot « recherche » est un de ces mots qui ont fait fortune, qu'on utilise à tous

moments et que l'on met « à toutes les sauces ». Sa définition n'est pas toujours très clairement précisée (voir G. Mialaret, in *La pédagogie expérimentale*). Le très sérieux *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (5e éd. de 1947) ne contient pas ce mot.

6.1. Les niveaux de la recherche

Le mot « recherche » a de nombreux sens. Il serait bon, tout d'abord, de distinguer la recherche elle-même de l'attitude de recherche. Un enseignant dans sa classe peut avoir une attitude objective, se poser des questions en ce qui concerne sa pratique, essayer de résoudre les problèmes qu'il rencontre autrement qu'avec des discours, en un mot, il peut avoir une attitude de recherche même s'il n'utilise pas les techniques plus ou moins sophistiquées des laboratoires de recherche en éducation. Une telle attitude le distingue de celui qui, année après année, se répète sans modifier en rien son enseignement et sans tenir compte des effets qu'il produit, des résultats qu'il obtient...

A un niveau plus élevé, l'enseignant peut, seul ou en collaboration avec d'autres collègues, essayer telle ou telle façon de procéder, organiser une évaluation plus objective, comparer les résultats obtenus dans des classes différentes... Bien qu'aucune technique sophistiquée soit utilisée on peut déjà parler de « recherche » au sens où peut l'entendre un scientifique.

Il est évident que les exigences et les démarches de la recherche scientifique sont plus complexes : énoncé des hypothèses de travail, préparation d'un plan expérimental ou d'un plan de recherche, choix des échantillons de travail, mise au point des instruments d'évaluation, plan d'analyse et d'interprétation des résultats, publication. Mais il y a continuité entre ces différents niveaux et le lien est constitué par l'attitude de recherche dont nous avons parlé plus haut.

6.2. Domaines de la recherche en éducation

Ils sont pratiquement en nombre infini. On peut les considérer sous deux angles différents : soit par rapport aux disciplines scientifiques de référence, soit par rapport aux problèmes concrets qui se présentent actuellement.

6.2.1. Par rapport aux sciences de l'éducation

— la philosophie de l'éducation ;
— l'histoire de l'éducation ;
— la sociologie de l'éducation ;
— l'ethnologie de l'éducation ;
— la démographie scolaire ;
— l'économie de l'éducation ;
— la planification de l'éducation ;
— l'administration de l'éducation ;
— l'éducation comparée ;

— la physiologie de l'éducation ;
— la psychologie de l'éducation ;
— la psychosociologie des petits groupes ;
— les sciences de la communication ;
— la didactique et la théorie des programmes ;
— les sciences des méthodes et des techniques de l'éducation.

6.2.2. Par rapport aux problèmes

Nous avons eu l'occasion de recenser (en 1985) les problèmes éducatifs suivants parmi ceux qui nous ont paru comme étant les plus importants :

— l'échec scolaire ;
— les enfants handicapés ;
— adéquation du système éducatif à la culture de la communauté ;
— les processus de l'orientation scolaire et professionnelle ;
— langue d'enseignement et langues vernaculaires ;
— alphabétisation et démocratisation de l'enseignement ;
— le droit de l'enfant à l'éducation ; l'accès des femmes à l'éducation ;
— les politiques de l'éducation ;
— la carte scolaire ;
— recrutement et formation des enseignants.

Comme nous l'avons signalé ci-dessus, une source importante du Savoir pédagogique est constituée par l'ensemble des autres recherches scientifiques qui, pour ne pas avoir été faites en vue de résoudre un problème éducatif précis, n'en apportent pas moins des informations ou des données susceptibles d'être utilisées par l'éducateur ; des recherches faites en usine, pour ne prendre qu'un exemple en apparence très éloigné de la pratique pédagogique, sur l'influence des couleurs des murs et de l'éclairage des salles de travail sur la fatigue des ouvriers apportent des éléments précieux à l'architecture scolaire et aux problèmes concrets de la décoration des murs de la classe. Nous ne pouvons pas, ici, faire l'inventaire de tous les domaines et de tous les types de recherche faits dans tous les domaines de la science et de la technique. Nous voulons simplement attirer l'attention sur le fait que l'éducateur et le chercheur ne doivent pas rester enfermés dans le domaine strict des sciences de l'éducation et s'appliquer à soi-même la formule célèbre de Terence : « Rien de ce qui est humain ne doit lui être étranger. »

7. Conclusion

Le Savoir pédagogique constitue un ensemble de connaissances, de notions, de concepts qui grandit de jour en jour, qui se structure de mieux en mieux, qui s'enrichit à toutes les sources de la connaissance humaine. Nous n'avons pas hésité à écrire que l'ensemble des sciences de l'éducation constituait une véritable forme de culture humaine ; s'initier aux sciences de l'éducation c'est, en effet, s'initier à des formes de

pensée très différentes allant de la réflexion philosophique la plus solide à la recherche scientifique la plus exigeante en passant par toutes les disciplines qui intéressent l'activité humaine : histoire, sociologie, ethnologie, psychologie, économie... Il n'y a pas de contradiction entre le fait que l'acte éducatif relève de « l'art », qu'il soit coloré par la marque personnelle de l'éducateur et que, d'un autre côté, il soit possible d'avoir, sur cet acte éducatif, des éclairages différents, une documentation et une série d'informations qui permettent de mieux comprendre son dynamisme. Ici, comme dans toutes les activités humaines, une formation théorique et générale n'est jamais un handicap pour un apprentissage professionnel plus précis. L'éducateur n'échappe pas à cette règle. Les connaissances théoriques d'un éducateur n'ont jamais diminué ses qualités personnelles, bien au contraire, les deux domaines ne se superposent pas exactement mais s'épaulent l'un l'autre.

8. Bibliographie

Bachelard (G.), *L'activité rationaliste dans la physique contemporaine*, Paris, PUF, 1953.

Bureau international d'Education, *Liste de périodiques*, Collection du Centre de Documentation (déc. 1985), Genève, BIE, 1986, 212 p.

Bureau international d'Education, *Répertoire des services de documentation et d'information pédagogiques*, Paris, Unesco-BIE, 1988, 114 p.

Bureau international d'Education, *Sources d'information bibliographique courantes sur l'éducation*, Bulletin du BIE, 3e éd., avril-juin 1989, n° 251.

Chavardes (M.), *Les grands maîtres de l'éducation*, Paris, Ed. du Sud, 1966, 254 p.

Chevalier (B.), *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation*, Paris, Hachette, 1980, préf. J. Treffel, 191 p.

Compayre (G.), *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI siècle*, Paris, Hachette, 6e éd. 1988.

Cormary (sous la direction de), *La pédagogie. Les problèmes, les méthodes, les enseignements*, Paris, Centre d'études et de promotion de la lecture, coll. « Les Dictionnaires du savoir moderne », 544 p.

Debesse (M.) et Mialaret (G.), *Traité des sciences pédagogiques* (8 tomes), Paris, PUF, 1978.

Durkheim (E.), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 2e éd., 1969, 403 p.

Foulquié (P.), *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1971, 492 p.

Groupe français d'Education nouvelle, *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Paris, PUF, 1964, 298 p.

Guillot (A.), *Textes organiques du premier cycle, CEG, CES, Lycées*, Paris, SUDEL, 1970, 518 p.

Halls (W. D.) (éd. par), *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines (étude préparée pour le BIE)*, Paris, Unesco/BIE, 1991, 354 p.

Hassenforder (J.), *Perspectives documentaires en éducation*, Publication trimestrielle, Paris, Centre de Documentation de l'INRP.

Hotyat (F.) et Délépine-Messe (D.) et avec la collaboration de Ch. Touyarot, *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris-Bruxelles, Nathan-Labor, 1973, 340 p.

Hubert (R.), *Traité de pédagogie générale*, Paris, PUF, 7e éd., 1970, 687 p.

Husen (T.), Postlethwaite (N. T.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, 1985, 10 vol.

Institut pédagogique national, *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, Ministère de l'Education, 1960, 1 176 p.

Juif (P.) et Dovero (F.), *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1968, 318 p.

Juif (P.) et Dovero (F.), *Guide de l'étudiant en sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1972, 350 p.

Lafon (R.), *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant,* Paris, PUF, 4e éd., 1979, 1 062 p.
Lalande (A.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie,* Paris, PUF, 5e éd., 1947, 1 280 p.
Landsheere (G. de), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation,* Paris, PUF, 1979, 338 p.
Marrou (I.), *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité,* Paris, Le Seuil, 6e éd., 1965.
Mialaret (G.), *Introduction aux sciences de l'éducation,* Lausanne, Delachaux & Niestlé, Unesco, 1985, 110 p.
Mialaret (G.) (sous la dir. de), *Vocabulaire de l'éducation,* Paris, PUF, 1979, 457 p.
Ministère de l'Education (Pologne), *L'instruction et l'éducation en Pologne,* Varsovie, Ministère de l'Education, 1974.
Ministère de l'Education, *Initiation à l'utilisation d'un Centre de Documentation : contribution à une méthodologie de l'autodocumentation,* 5 brochures publiées en 1978 et en 1979, hors commerce.
Ministère de l'Education (Québec), *Le « Rapport Parent »,* Québec, Ministère de l'Education du gouvernement du Québec, 5 vol., 2e éd., 1965.
Ministère de l'Education nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation,* Direction de l'évaluation et de la prospective, 1989, 252 p.
Néret, *Guide Néret des carrières 1989,* 34e éd., Paris, Ed. Néret, 1989.
Palmero (J.), *Histoire des institutions et des doctrines par les textes,* Paris, SUDEL, 1951, 448 p.
Reboul (O.), *La philosophie de l'éducation,* Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 2441, 1989.
Unesco, *Annuaire statistique / Statistical Yearbook / Anuario estadistico 1989,* Paris, Presses de l'Unesco, non paginé, 1989.
Unesco, *Etudes à l'étranger (Study abroad, Estudios en el extranjero XXVI (1991, 1992 et 1993/1994)),* Paris, Unesco, 1 276 p., 1991.
Unesco, *Liste des documents et publications de l'Unesco,* Paris, Presses de l'Unesco, 1989, 464 p.
Unesco/BIE, *Recommandations 1934-1977,* Paris, Unesco/BIE, 461 p.
Unesco/BIE, *Thésaurus de l'éducation,* Paris, Unesco/BIE, 4e éd., 1984, 357 p.

A 2 modèle général des situations d'éducation

Sommaire

1. INTRODUCTION 31

2. CADRE GÉNÉRAL DES SITUATIONS D'ÉDUCATION 31

2.1. Type de société 33

2.2. La philosophie de la société 33

2.3. Contenus, méthodes 33

2.4. Bâtiments 33

2.5. Recrutement et formation des enseignants 33

3. L'ÉTABLISSEMENT 34

3.1. Structure interne 35

3.2. Liens avec la communauté 35

3.3. Relations externes principales 35

4. RELATIONS INTERNES À CERTAINS GROUPES 39

4.1. Une unité vivante 39

4.2. Groupe « maîtres » et groupes « élèves » 39

4.2.1. Groupe « professeurs » 39
4.2.2. Groupe « classe » 44

5. LA RELATION ÉDUCATIVE PROPREMENT DITE 44

5.1. Versant psychologique/humain 44

5.2. Versant pédagogique 44

1. Introduction

Le « modèle » général d'une situation d'éducation que nous allons présenter sera le fil conducteur du livre. La complexité de la pédagogie telle qu'elle se présente actuellement ne permet pas un plan rigoureusement linéaire comme il pourrait l'être dans un traité scientifique ; des redites (qui seront indiquées dans le texte), des retours en arrière seront nécessaires mais ce sera toujours la même route, avec ses méandres, qui nous conduira au bout du chemin. Les schémas ci-après seront brièvement commentés puisqu'ils conduiront aux différents chapitres du livre ; ils permettront de prendre une vue globale de l'ensemble des problèmes qui seront traités dans cet ouvrage.

2. Cadre général des situations d'éducation (fig. 3)

Les situations d'éducation appartiennent intégralement aux situations sociales dont elles ne sont qu'un sous-ensemble. Elles sont donc, elles aussi, déterminées par un ensemble de facteurs qu'une réflexion actuelle sur l'éducation ne peut ignorer. Si, pendant longtemps, la pédagogie était uniquement ramenée à étudier ce qui se passait concrètement dans une classe, il en est tout autrement aujourd'hui dans la mesure où la pédagogie et l'éducation se trouvent resituées au sein d'un ensemble de problèmes d'ordre historique, géographique, technique, politique... C'est ce que veut exprimer la figure 3. Il est impossible aujourd'hui de parler d'éducation sans évoquer l'ensemble des problèmes qui se posent à l'échelle internationale. L'existence, l'action et les enquêtes des grandes organisations telles que l'Unesco ne nous permettent plus de limiter notre réflexion à un niveau « local » ou même « régional ». Les échanges directs ou par l'intermédiaire des mass média font que tout problème éducatif ne peut plus trouver sa solution en considérant uniquement les données du milieu proche. La communauté internationale tout d'abord, les communautés nationales/provinciales ensuite introduisent des facteurs déterminants des situations d'éducation les plus simples et les plus concrètes : la classe en particulier.

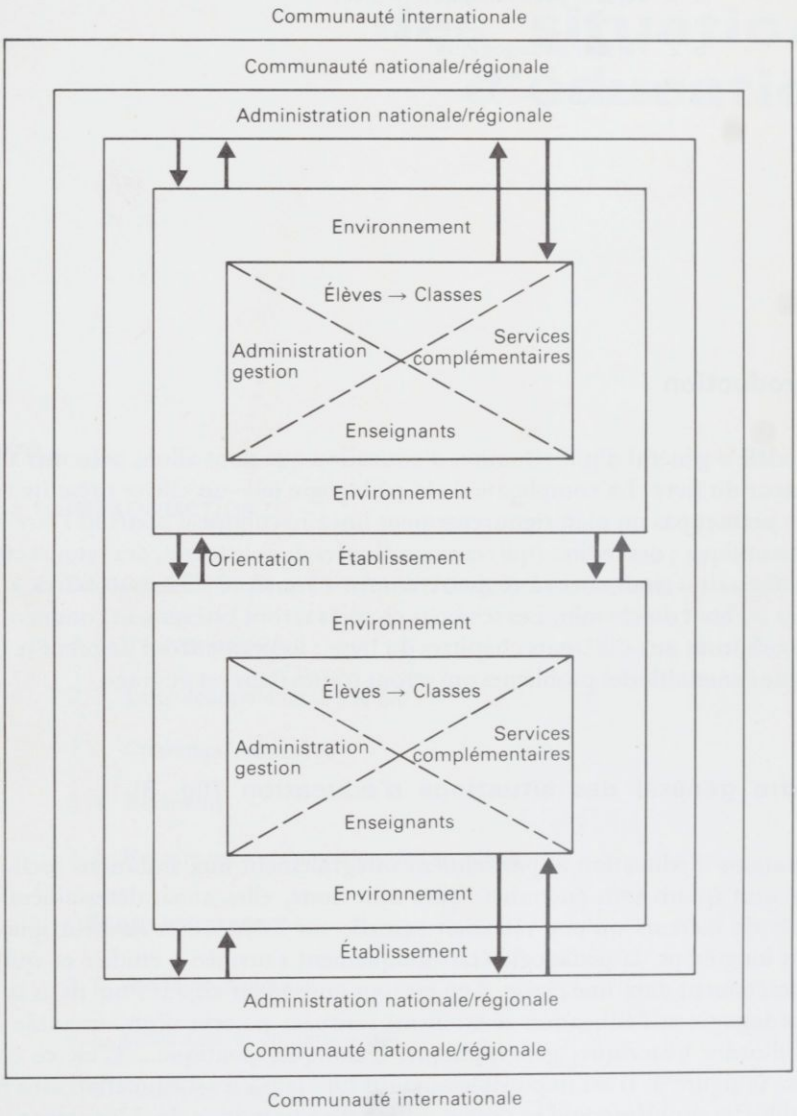
Communauté internationale
Communauté nationale/régionale
Administration nationale/régionale
Environnement
Élèves → Classes
Administration gestion
Services complémentaires
Enseignants
Environnement
Orientation
Établissement
Environnement
Élèves → Classes
Administration gestion
Services complémentaires
Enseignants
Environnement
Établissement
Administration nationale/régionale
Communauté nationale/régionale
Communauté internationale

Fig. 3

Pour simplifier nous rappellerons schématiquement les cinq séries de facteurs qui agissent soit directement, soit indirectement sur les situations d'éducation :

2 . 1. Les facteurs que nous grouperons sous le titre : « Type de société. » Il est inutile de s'étendre sur le fait que chaque société a son histoire et ses aspects techniques, économiques, sociaux et politiques qui la caractérisent et/ou la déterminent. La société française, par exemple, ne pourra jamais s'affranchir totalement — et ce n'est pas souhaitable — de son passé et toute transformation de son système éducatif ne peut se faire en toute liberté. Ce n'est pas le cas de nations plus jeunes et pour lesquelles le poids du passé ne compte pratiquement pas. D'une façon générale chaque type de société a une ou plusieurs philosophies politiques dont une des conséquences est l'ensemble des conceptions éducatives. La question est relativement simple quand la société présente une certaine homogénéité et qu'un consensus est facile à trouver ; la question devient plus difficile quand — et c'est souvent le cas dans les sociétés contemporaines — les sociétés sont constituées de sous-ensembles sociaux qui ne partagent pas tous les mêmes idées, idéaux, idéologies. Les bouleversements politiques dans les pays européens nous prouvent bien que tous les citoyens n'ont pas les mêmes conceptions humaines, donc éducatives (voir le chapitre sur les finalités de l'éducation, B 1).

2 . 2. Chaque société, en fonction de sa philosophie politico-éducative dominante, secrète un système éducatif (voir le chapitre sur l'institution éducative, B 2). Ce(s) système(s) éducatif(s) sont en accord plus ou moins grand avec les idéologies et présentent, entre eux, une cohérence plus ou moins nette. L'histoire de l'éducation en France nous montre qu'à la fin du XIXe et au début du XXe siècle l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire puis, plus tard l'enseignement technique constituaient des domaines entre lesquels les passerelles étaient pratiquement inexistantes et constituaient chacun un monde séparé des autres (conditions d'accès, conditions de recrutement et de formation des enseignants par exemple). Rappelons qu'un système éducatif se caractérise par sa structure, ses finalités, ses lois internes de fonctionnement.

2 . 3. Parmi ces lois internes de fonctionnement il faut signaler les contenus (programmes généraux et particuliers), les méthodes et techniques pédagogiques, qu'elles soient imposées officiellement ou qu'elles soient les résultats de l'invention personnelle de chaque éducateur, les procédures de l'évaluation (voir le chapitre sur les contenus et les programmes, B 5, celui sur les méthodes et techniques d'enseignement, B 6, celui sur l'évaluation, B 7).

2 . 4. Un système d'éducation se manifeste, dans la réalité concrète, par des bâtiments : ce sont tous les problèmes de l'architecture scolaire qui seront étudiés dans le chapitre C 2.

2 . 5. Il nous reste à signaler, au niveau des facteurs généraux qui influent sur les situations d'éducation, les problèmes du recrutement et de la formation des personnels. Un système éducatif ne peut fonctionner sans que les trois sous-ensembles humains essentiels à son existence : le sous-ensemble des élèves, le sous-ensemble des

enseignants et le troisième sous-ensemble où nous réunirons ici les personnels administratifs et les personnels de service soient capables d'exercer correctement les fonctions qui leur sont assignées (chap. C 6).

3. L'établissement (chap. B 4)

Nous pensons que l'établissement est un des maillons essentiels entre l'institution et la relation directe maître-élève. C'est la raison pour laquelle nous lui consacrerons un chapitre particulier. Les problèmes généraux qu'il soulève sont résumés dans la figure 4.

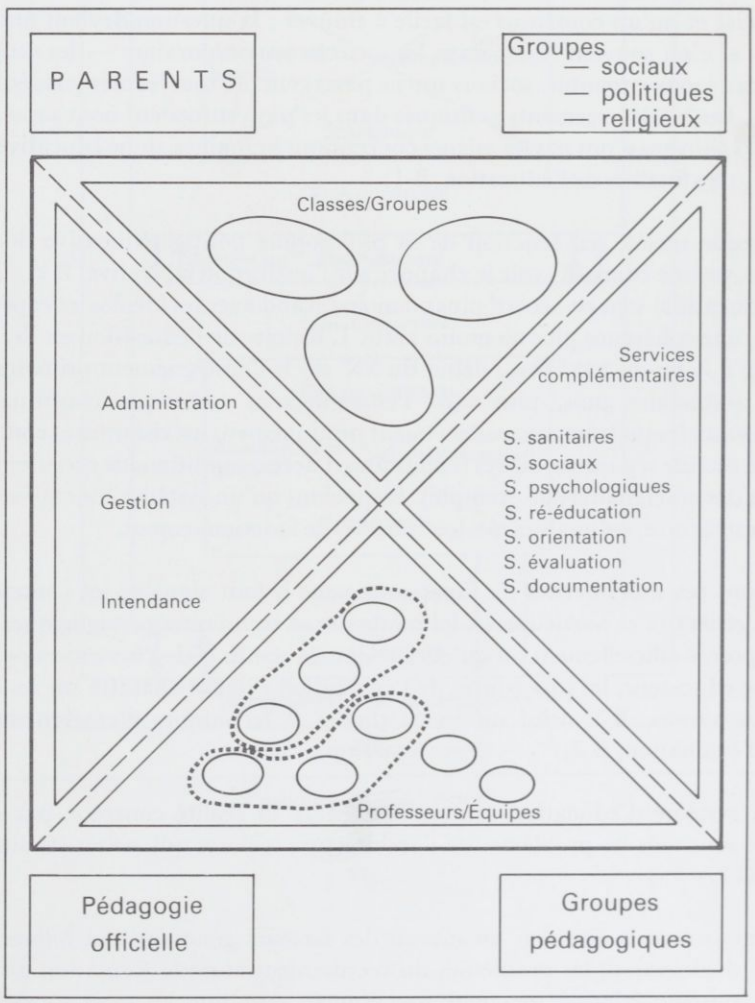

Fig 4. — Etablissement et environnement

3 . 1. En ce qui concerne sa structure interne nous distinguerons quatre éléments fondamentaux (fig. 4) :

— l'ensemble des élèves qui sont répartis en classes (quelle que soit la pédagogie utilisée : classe, groupes de niveaux...) ;
— l'ensemble des enseignants soit permanents, soit temporaires ;
— l'ensemble des services complémentaires tels qu'on les a vus se développer au cours du dernier demi-siècle : services médicaux, sociaux, psychologiques, services de ré-éducation, d'orientation, d'évaluation, de documentation... (chap. C 6) ;
— l'ensemble des services de direction, d'administration, de gestion et de service.

3 . 2. L'établissement existe au sein d'une communauté et les liens qui le relient à cette communauté sont des éléments qui ont une influence sur l'ensemble de sa vie administrative, pédagogique et sociale. Parmi ceux-là nous citerons :

— les parents d'élèves qui jouent un rôle plus important dans la vie et le fonctionnement des établissements scolaires ;
— les groupes qui peuvent être des groupes de pression : groupes sociaux divers, groupes politiques, groupes religieux... ;
— les groupes pédagogiques divers : mouvements pédagogiques de toutes tendances qui vont avoir une action sur la pédagogie soit au niveau de l'établissement, soit au niveau des classes ;
— les autorités administratives locales représentant l'administration centrale par délégation : inspection académique pour la France, les commissions scolaires pour le Québec... ;
— l'environnement en général : milieu agricole, milieu industriel, grande cité urbaine ou cité de petite importance en population, région de montagne ou région de bord de mer (et les conséquences sur le plan du tourisme par exemple), milieu prospère ou milieu où la vie est difficile...

Le figure 5 traduit, sous une autre forme, l'existence des facteurs en présence. Ce sont les relations qui existent entre ces facteurs qui vont faire l'objet du paragraphe suivant.

3 . 3. Relations externes principales entre les facteurs (fig. 6) :

— Les « professeurs » sont essentiellement en relation avec l'administration (dont ils dépendent directement), avec les classes de l'établissement, avec les familles des élèves, avec les services complémentaires : orientation scolaire et professionnelle, éventuellement services psychologiques, médicaux et sociaux. Dans certains établissements les professeurs peuvent être en relation avec les services d'évaluation quand ceux-ci existent. Des professeurs peuvent aussi être en relation avec d'autres groupes tels que les groupes sportifs, groupe théâtral, chorale de l'établissement...

— Les élèves (groupe « classes ») ont des relations avec le groupe « professeurs », avec l'administration (formalités diverses de la vie scolaire, demande de bourses, absences...), avec les familles dont les élèves sont issus (le problème de la majorité à 18 ans ne va pas toujours sans poser de délicats problèmes à ce sujet), les

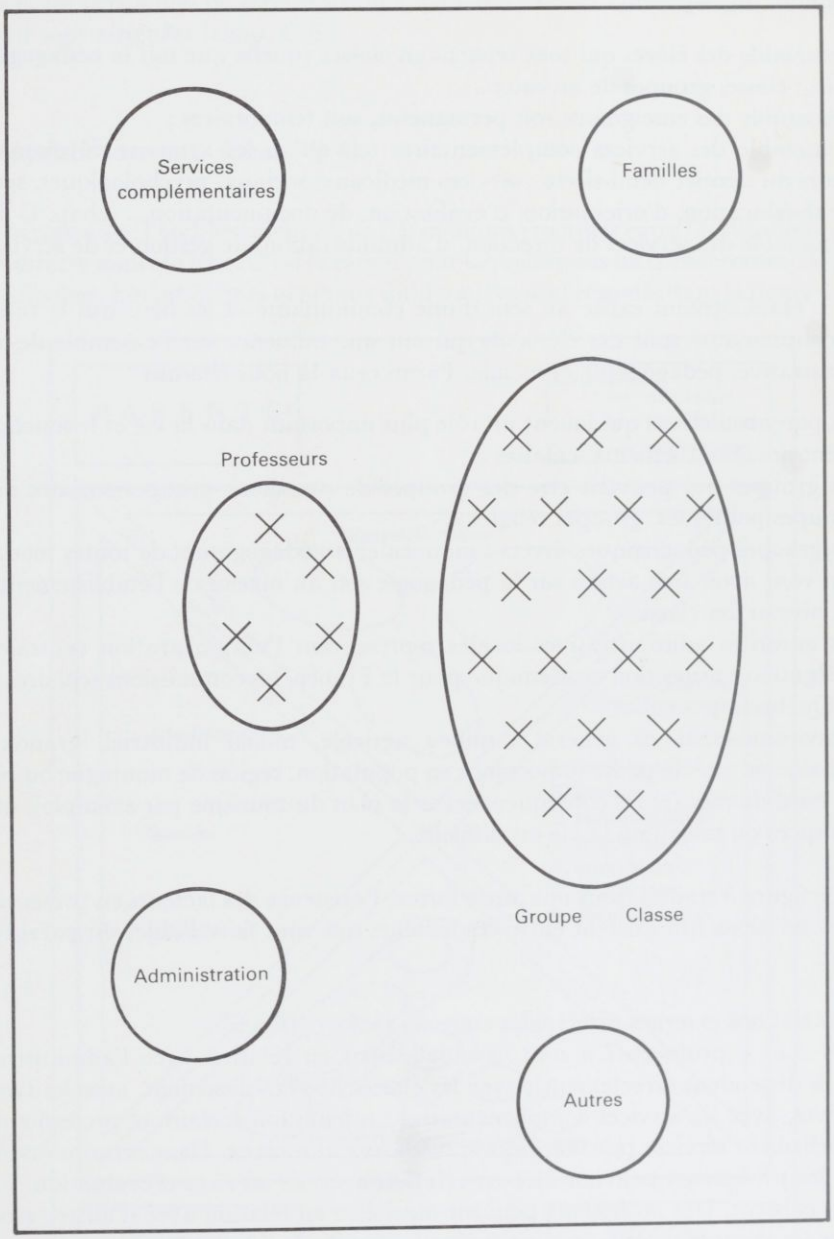

Fig. 5. — Les facteurs en présence

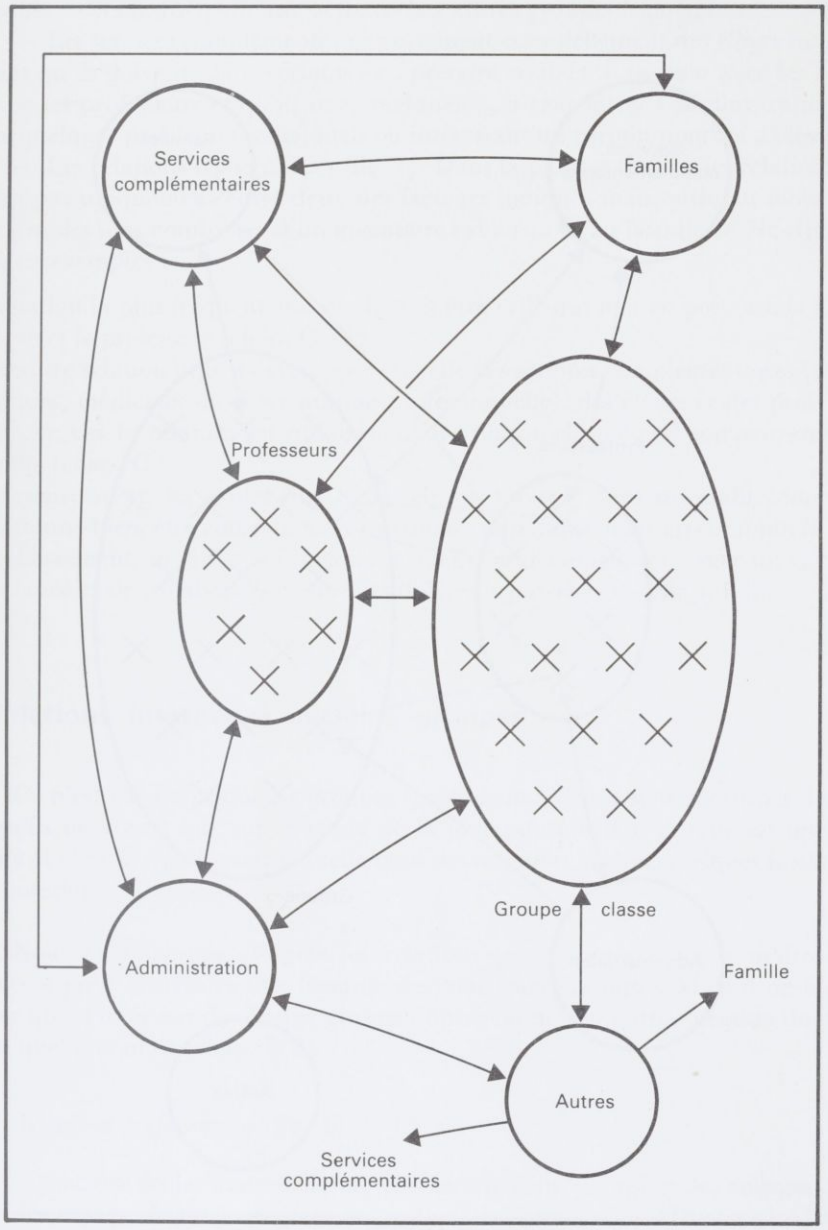

Fig. 6. — Les facteurs en présence : relations générales entre les facteurs

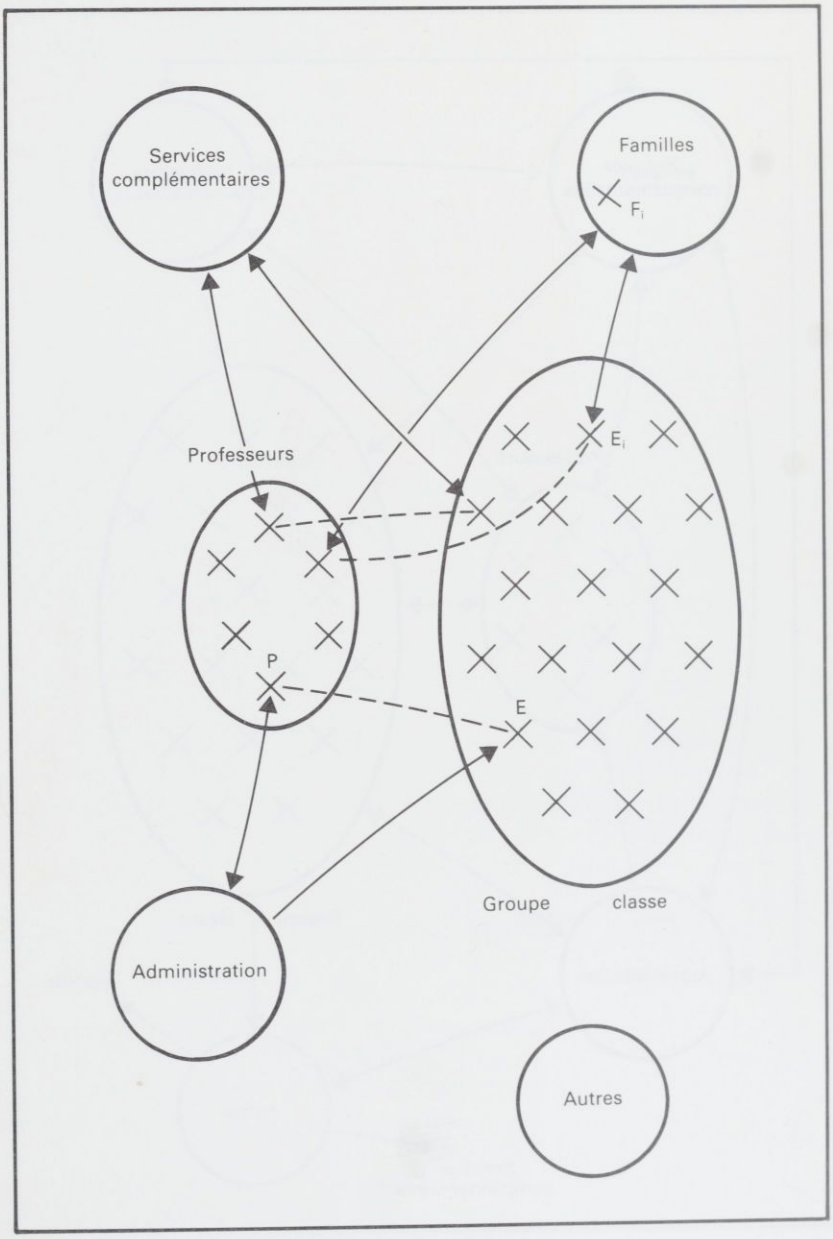

Fig. 7. — Les facteurs en présence : quelques cas de relations triangulaires

services complémentaires : orientation, services médicaux et sociaux en particulier. Quelques élèves participent aux activités des autres groupes : sportifs, artistiques.

— Les services complémentaires s'occupent essentiellement des élèves mais il est évident qu'ils doivent, dans certains cas, prendre contact aussi bien avec les familles qu'avec les professeurs et qu'ils ont, quelquefois, à rencontrer l'administration pour régler quelques problèmes individuels ou intéressant un certain nombre d'élèves.

— Les relations triangulaires (fig. 7). Dans la plupart des cas les relations ne se nouent pas uniquement entre deux des facteurs indiqués mais entre au moins trois. Les exemples sont nombreux et un inventaire exhaustif serait fastidieux. Ne citons que quelques exemples :

- la relation la plus fréquente est ou devrait être celle qui met en présence la famille, l'élève et le professeur (chap. C 5) ;
- une autre relation utile à développer est celle des services complémentaires (psychologiques, médicaux ou d'orientation professionnelle), des élèves et des professeurs. Dans ce cas la relation est quadrangulaire puisqu'elle s'étend souvent aussi à la famille (chap. C 6) ;
- l'administration, les professeurs et les élèves doivent, dans un établissement qui fonctionne bien, être constamment en contact afin d'organiser en commun la vie de l'établissement, modifier son fonctionnement pour l'améliorer, créer un climat de confiance et de collaboration entre les différents partenaires (chap. B 3).

4. Relations internes à certains groupes

4 . 1. Ce n'est pas parce que les groupes (professeurs, élèves) sont constitués d'individus qu'ils ne vivent que sur le mode de la juxtaposition. Un groupe est une unité vivante et c'est la raison pour laquelle nous devons nous arrêter quelques instants sur cette question.

4 . 2. Nous examinerons ci-après les relations particulières entre « maîtres » et « élèves » pour reprendre une formule devenue bien classique. Mais il ne faut pas oublier qu'à l'intérieur de chaque groupe s'opère ou non une structuration dont nous dirons quelques mots (chap. D 2).

4.2.1. Groupe « professeurs » (fig. 8)

Qu'il s'agisse des écoles maternelles ou élémentaires, qu'il s'agisse des collèges ou des lycées, le corps professoral constitue un tout qui doit trouver une structure lui permettant d'exercer, dans les meilleures conditions possibles, son action éducative. Ce sont toutes les questions soulevées par la formation d'équipes pédagogiques, de projet d'action éducative (questions qui seront examinées au cours du chapitre sur l'établissement, D 2). C'est à ces aspects qu'il faut rattacher tous les problèmes relatifs aux professeurs principaux, à la collaboration entre professeurs de classes successives...

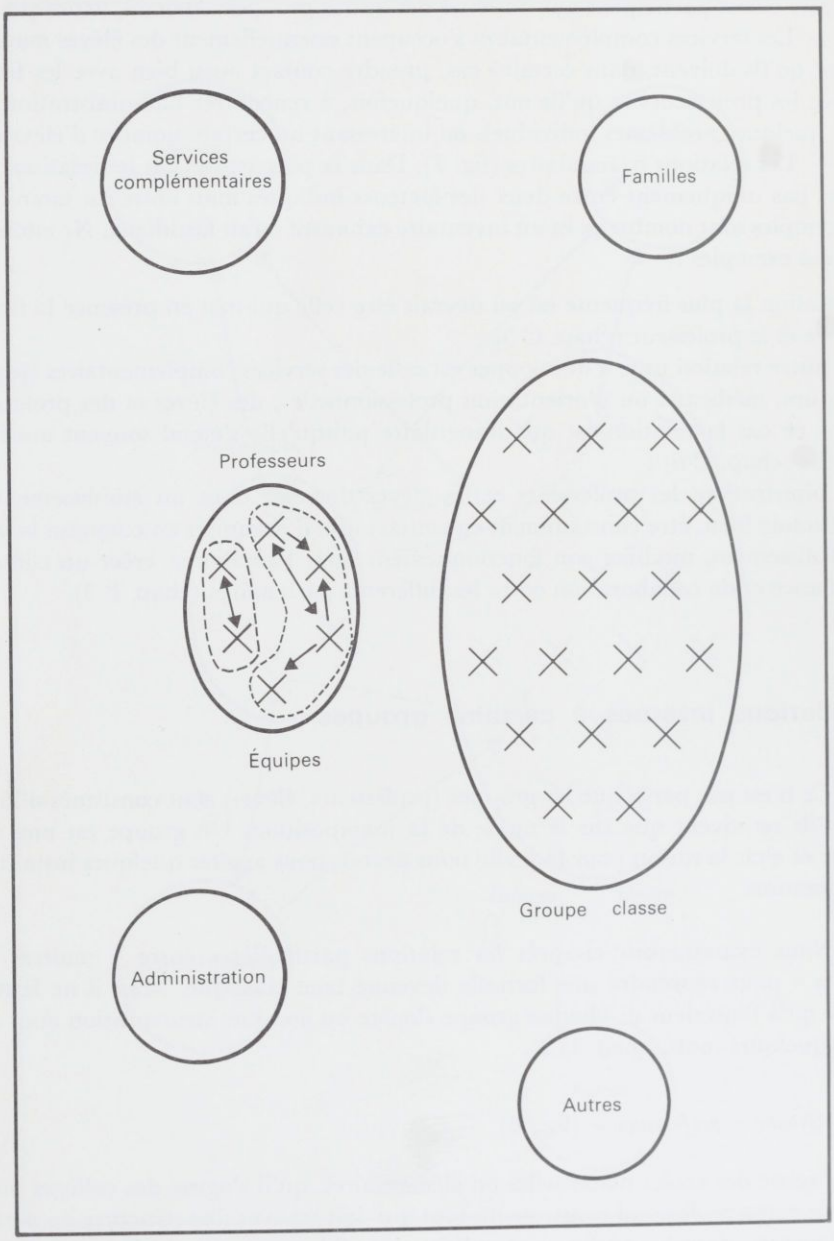

Fig. 8. — Les facteurs en présence : relations au sein du corps professoral

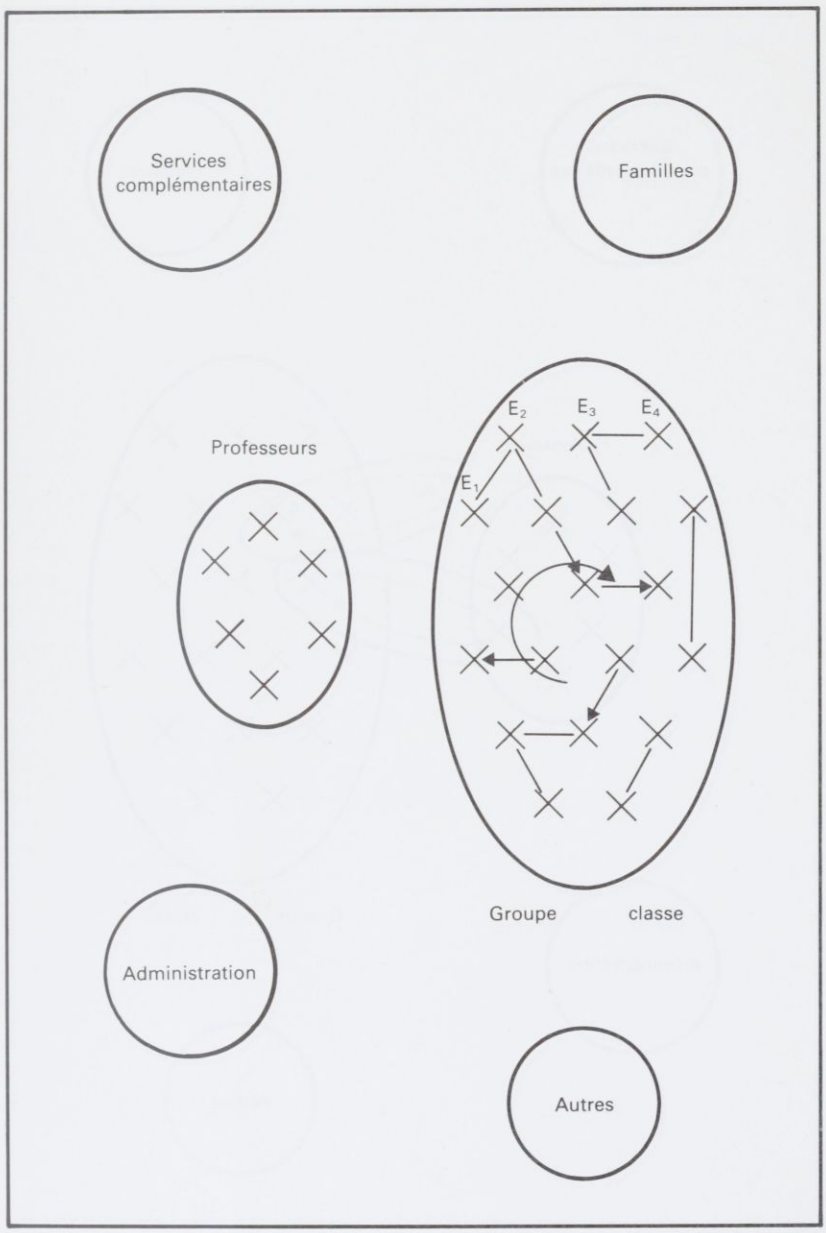

Fig. 9. — Les facteurs en présence : relations à l'intérieur du groupe classe

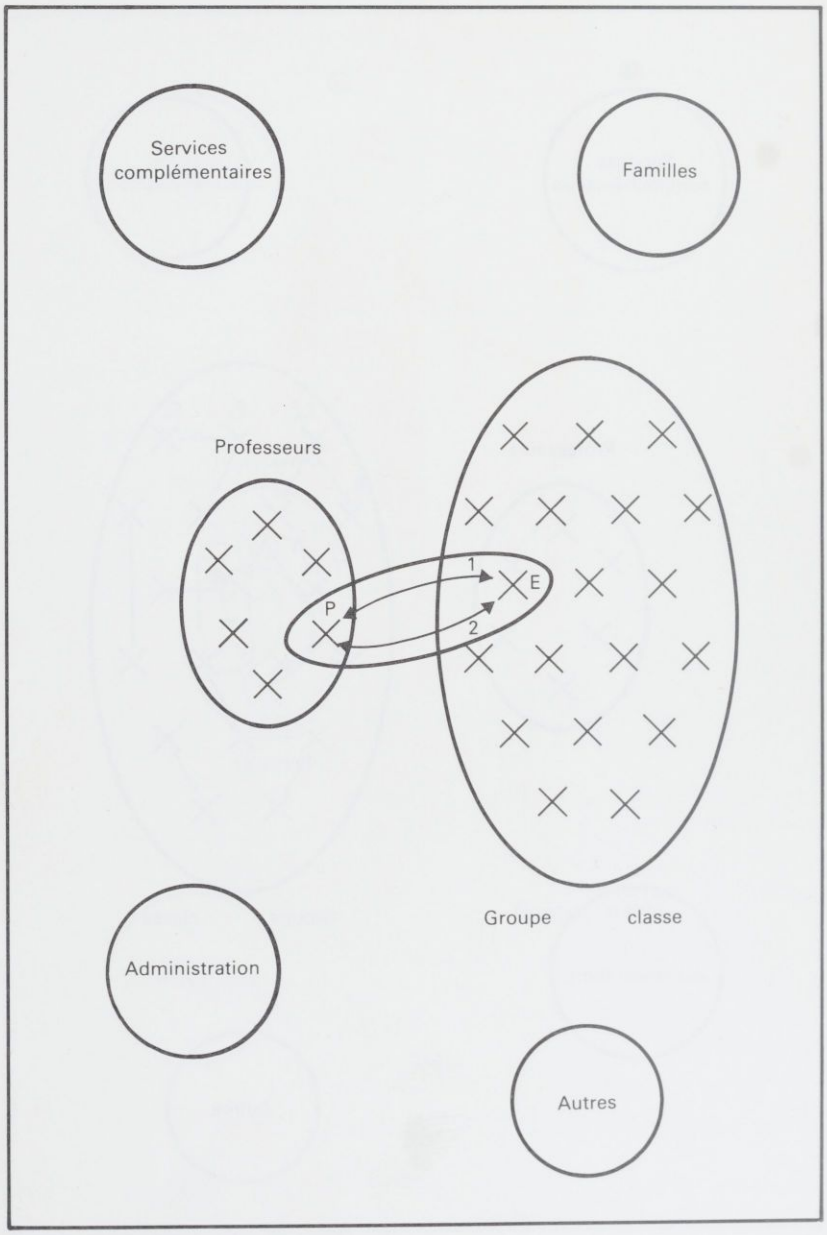

Fig. 10. — Les facteurs en présence : relations « maître-élève »

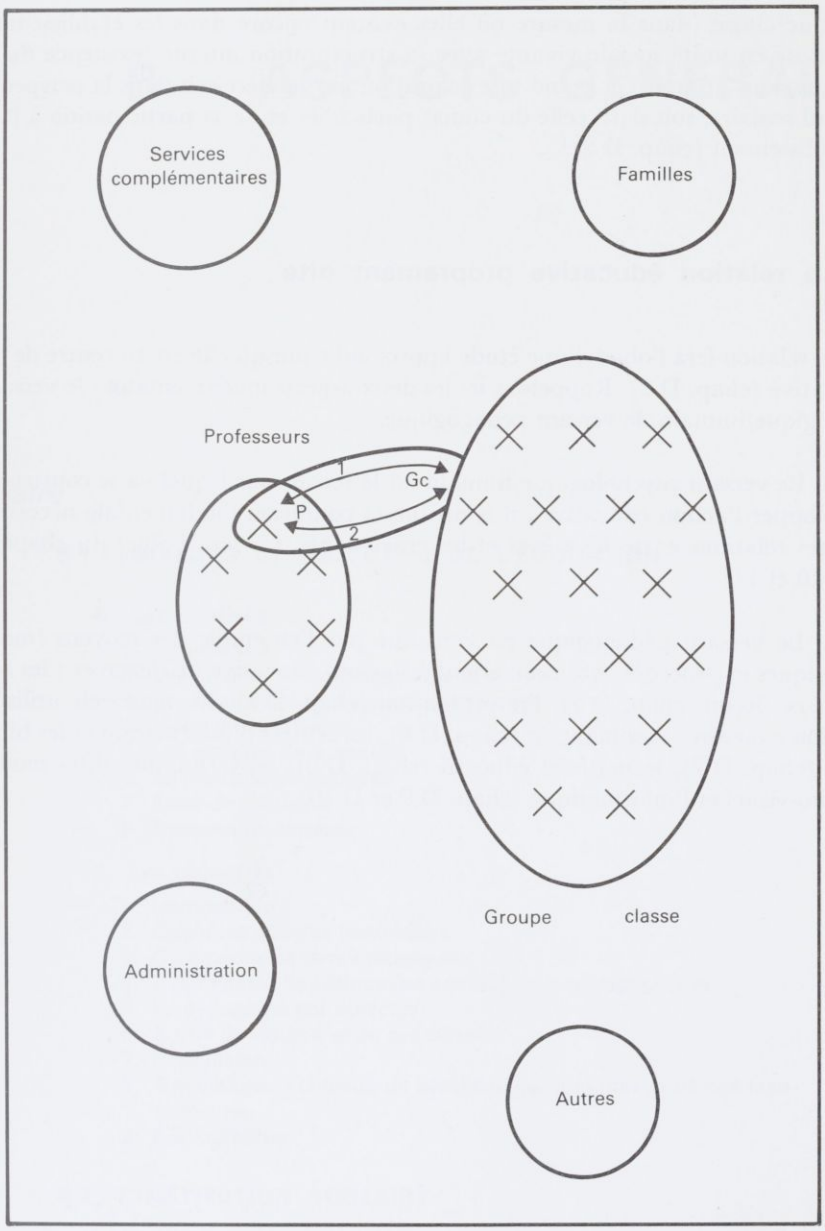

Fig. 11. — Les facteurs en présence : relations « enseignant-groupe classe »

4.2.2. Groupe « classes » (fig. 9)

Chaque classe (dans la mesure où elles existent encore dans les établissements) se constitue en unité sociale vivante avec sa structuration interne (existence du ou des leaders, sous-groupes) et prend une coloration particulière soit dans la perspective du travail scolaire, soit dans celle du climat particulier et de sa participation à la vie de l'établissement (chap. D 2).

5. La relation éducative proprement dite

Cette relation fera l'objet d'une étude approfondie puisqu'elle est au centre de l'action éducative (chap. D 2). Rappelons ici les deux aspects fondamentaux : le versant psychologique/humain, le versant pédagogique.

5 . 1. Le versant psychologique/humain est le terrain sur lequel va se construire et se développer l'action éducative ; il constitue la condition fondamentale nécessaire des bonnes relations entre les élèves et les enseignants. Ce sera l'objet du chapitre D 2 (fig. 10 et 11).

5 . 2. Le versant pédagogique est constitué par l'ensemble des moyens (méthodes, techniques et procédés) qui permettent à l'action éducative de s'exercer : les contacts verbaux (leçon, chap. D 4), l'interrogation (chap. D 5), les matériels utilisés dans l'action éducative : les manuels (chap. D 6), les centres d'information et les bibliothèques (chap. D 7), le matériel éducatif (chap. D 8), les techniques dites modernes : l'audio-visuel et l'informatique (chap. D 9 et D 10).

deuxième partie

B – ASPECTS GÉNÉRAUX

Sommaire

B 1 / FINALITÉS ET OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION 49

A. Les finalités 52

1. Introduction 52
2. Les finalités se modifient avec le temps 56
3. Les finalités et les lieux géographiques 62
4. L'état de la science 64
5. Les attentes de la société 64
6. La philosophie régnante 65
7. Essai de synthèse 69
8. Documents annexes 73

B. Les objectifs

1. Introduction 80
2. Quelques aperçus historiques 81
3. Commentaires terminologiques 84
4. Des finalités de l'éducation aux objectifs pédagogiques 87
5. La pédagogie par objectifs 89
6. A titre de résumé et de synthèse 104
7. Conclusion 104
8. Documents. Tableaux de synthèse de quelques systèmes taxonomiques 107
9. Bibliographie 107

B 2 / L'INSTITUTION SCOLAIRE 115

1. Organisation générale de l'institution scolaire 117
2. Vie et fonctionnement de l'institution 133
3. Elèves et enseignants dans l'institution 144
4. Analyse opérationnelle et évaluation des systèmes éducatifs 147
5. Documents complémentaires 152
6. Bibliographie 165

B 3 / L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE 168

1. Introduction 169
2. Reprise du modèle général d'un établissement 170
3. Les établissements scolaires et universitaires 170
4. Les partenaires de l'action éducative 171
5. Types de fonctionnement d'un établissement scolaire 172
6. Amélioration du fonctionnement de l'établissement scolaire 172
7. La direction de l'établissement 175
8. Milieu social et culturel des élèves d'un établissement scolaire 181
9. « Climat » d'un établissement scolaire 182
10. Vie interne et pédagogique de l'établissement scolaire 184
11. Glossaire 187
12. Document officiel. Texte officiel sur le PE 188
13. Bibliographie 193

B 4 / PROGRAMMES ET CONTENUS 195

1. Quelques définitions 197
2. Rappel de quelques idées-forces 198
3. Les questions fondamentales 199
4. Typologie des programmes 209
5. Construction et analyse des programmes 211
6. Evaluation des programmes 215
7. Etapes de la mise au point d'un programme 216
8. Documents. Projet de programme inspiré de Gandhi 218
9. Bibliographie 219

B 5 / LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES 221

A. Généralités 223

1. Perspective générale du chapitre 223
2. Essai de classification des méthodes 225

B. Analyse psychopédagogique de quelques méthodes 227

1. Méthode pédagogique et méthodes des sciences 227
2. L'opposition des méthodes synthétiques et des méthodes analytico-synthétiques 228
3. Les méthodes « actives » 230
4. Méthodes orientées vers l'individualisation du travail 235
5. Méthodes tournées vers les composantes sociales de l'éducation 239
6. De la coopérative scolaire à la pédagogie institutionnelle 242
7. L'étude du « milieu » 245

C. Etude scientifique des méthodes pédagogiques 249

1. L'analyse ancienne 249
2. Une première vague : l'observation plus rigoureuse des classes 250
3. Une deuxième vague : une analyse statistique plus poussée 254
4. Une troisième vague : entrée en jeu des enregistrements et de l'ordinateur 256

D. Documents annexes 256

1. Maria Montessori 256
2. Ovide Decroly 257

3. Janusz Korczak 260
4. Roger Cousinet 264
5. Célestin Freinet 265

E. Bibliographie 267

B 6 / L'ÉVALUATION EN ÉDUCATION 270

1. Comment se pose le problème ? 271
2. Faut-il ou non évaluer ? 273
3. Quelques distinctions et remarques préliminaires 273
4. Evaluation et processus d'apprentissage 278
5. Aspects psychopédagogiques de l'évaluation sommative 281
6. Aspects historiques, techniques et scientifiques 286
7. Bibliographie 295

B 1 finalités et objectifs de l'éducation

Sommaire

A. LES FINALITÉS 52

1. INTRODUCTION 52

1.1. L'éducation est une activité humaine 52

1.2. Les composantes principales des finalités éducatives 53

1.2.1. Une vision de l'Homme 53
1.2.2. Une vision des fonctions de l'éducation 53
1.2.3. Une fonction critique de la philosophie de l'éducation 53

1.3. Précisions terminologiques 54

1.3.1. Finalités, buts et objectif de l'éducation 54
1.3.2. Idéologie, philosophie, théorie et politique de l'éducation 54

1.4. Comment se définissent les finalités de l'éducation 55

1.4.1. La question est compliquée 55
1.4.2. Qui détermine les finalités éducatives ? 56

2. LES FINALITÉS SE MODIFIENT AVEC LE TEMPS 57

2.1. Les finalités de l'éducation sous la IIIe République 58

2.2. Les Instructions officielles de 1923 58

2.3. A la Libération 58

2.4. Finalités de l'enseignement secondaire de 1860 à 1960 60

2.5. Après 1968 : la loi d'organisation de l'enseignement supérieur 61