
Chapitre VI - L'éducation permanente

Dans une culture statique, l'éducation familiale — éventuellement complétée par une influence religieuse extérieure — et une scolarité initiale plus ou moins poussée suffisaient à doter de compétences qui resteraient, à peu près, valides pendant une vie entière. Et cela d'autant plus que la mobilité sociale était faible.

La formation professionnelle se faisait sur le tas, au cours d'une longue initiation conduite par les maîtres. Les travailleurs ainsi préparés furent souvent ravalés au rang d'outils.

Les conditions de vie de la majorité de la population — en particulier, les longues journées de travail, le peu de temps de loisir et la pauvreté —, ne laissaient guère de possibilités d'investissement dans l'éducation continuée.

Avec les progrès de la démocratie liés à une dynamique culturelle toujours plus forte, la situation a radicalement changé. L'actuelle mutation de civilisation se caractérise par une intellectualisation croissante du travail, une explosion des connaissances et un changement permanent de tous les aspects de la culture. Les neuf dixièmes du capital scientifique de l'humanité ont été conquis au cours des trente dernières années, et ce capital doublerait actuellement (et en moyenne) tous les sept ans. Un diplôme attestant une compétence pour un temps illimité n'a donc plus de sens, et il est acquis dès maintenant que la plupart des travailleurs changeront d'emploi plusieurs fois au cours de leur vie.

Même en y consacrant la totalité d'une existence, l'encyclo-

pédisme qui a pu être atteint dans le passé est aujourd'hui impossible. *A fortiori*, l'enseignement fondamental doit-il réduire de plus en plus ses ambitions à cet égard et veiller avant tout à préparer chacun à apprendre sa vie durant. A cette fin, il faut avant tout faire acquérir des outils, des habiletés qui, eux, ne se périmeront pas à la vitesse des connaissances élémentaires : maîtrise d'un ou de plusieurs langages, capacité de communiquer, de trouver l'information, de coopérer, etc.

Le concept d'éducation permanente s'est ainsi imposé, surtout à partir des années 60, sous l'impulsion de fortes personnalités et de grandes organisations internationales comme l'Unesco et le Conseil de l'Europe.

A l'origine, la notion d'éducation permanente ne s'appliquait qu'à la formation des adultes, d'où une certaine synonymie de ces deux concepts dans les textes du début. Assez vite, cependant, l'idée d'éducation permanente a procédé d'une vision intégrée de l'activité éducative couvrant les multiples aspects — physiques, intellectuels, affectifs, sociaux et politiques — de la personne, quel que soit son âge.

Définition

Dans une « Société qui apprend » (Faure *et al.*, 1972), l'éducation permanente peut se définir comme la création des structures et des méthodes qui aideront un être humain à apprendre pendant toute sa vie, en devenant l'objet et l'instrument de sa formation grâce, en particulier, à une large gamme d'activités auto-éducatives.

Une telle définition implique, notamment, que le système scolaire traditionnel soit repensé. Il était cycle fermé conçu, dans le passé, pour donner une formation aussi achevée que possible ; il doit devenir un moment d'un processus d'apprentissage. C'est ce qu'illustre *L'éducation demain* de B. Schwartz (1973). Celui-ci voit dans l'éducation permanente, d'une part, une force militante en ce sens qu'elle fait ressortir les carences des systèmes éducatifs et suscite des revendications de réformes et, d'autre part, un outil politique à choisir avec soin, de manière à rendre la société aussi humaniste que possible.

Bref, l'éducation permanente doit permettre à chacun de poursuivre son développement général, au cours de sa vie entière et dans tous les domaines, et de participer pleinement au développement de la société (Leveugle, 1968).

Un certain flou terminologique entre éducation permanente et éducation récurrente a existé dans le passé et se rencontre parfois encore aujourd'hui. Les notions de permanence et de récurrence diffèrent cependant de façon nette, car la seconde recouvre un processus par définition *discontinu* correspondant le plus souvent à une alternance entre l'activité professionnelle et le retour aux sources éducatives.

Objectifs

De la façon la plus générale, l'éducation permanente a pour fin d'instaurer une véritable égalité des chances permettant à chacun de mettre ses aptitudes en valeur et d'apporter une contribution maximum à la société.

Au terme d'une longue décantation de la littérature, Dave (1976, p. 365 sq.) propose un inventaire fouillé des objectifs poursuivis :

1 / *Buts conventionnels*. — Ils sont aussi ceux de l'éducation scolaire traditionnelle : apprendre à lire, écrire, calculer, à préserver sa santé ; acquérir une qualification professionnelle.

2 / *Buts qui demandent une attention nouvelle*. — Ils concernent surtout des idéaux relatifs au développement de la société : lutte pour la paix et la démocratie, pour la liberté et le bonheur des citoyens, pour une société qui conjugue efficacité et refus de toute aliénation.

3 / *Buts d'importance centrale*. — Ils correspondent à la recherche de caractéristiques personnelles assurant une meilleure qualité de vie :

- acquérir une forte personnalité permettant de tolérer le changement ;
- développer une grande force affective se conjuguant avec le développement cognitif ;
- conserver un esprit jeune, avec ce que cela implique de flexibilité, de curiosité, de créativité ;

- faire des choix responsables : ne pas laisser d'autres décider de son devenir ;
- s'engager socialement ;
- chercher à toujours se dépasser ;
- renouveler continuellement ses connaissances, non pas pour les accumuler, mais pour en dégager l'essentiel, la philosophie.

4 / Buts instrumentaux :

- apprendre à apprendre ;
- apprendre avec et à travers les autres ;
- savoir profiter des expériences éducatives qui s'offrent (qualité à cultiver dès l'enfance) ;
- prendre des initiatives pour apprendre.

Méthodologie et organisation

Ce qui a été dit pour l'éducation des adultes s'applique à l'éducation permanente. Le rejet du formalisme, la décentralisation des actions et les interactions entre personnes d'âges et de caractéristiques différents revêtent une importance particulière.

Cette forme d'éducation ne se solde jamais par un échec, puisqu'il ne s'agit pas d'une initiation à laquelle on accède ou non. Il est toujours possible de réussir quelque chose, surtout si les animateurs ont bien compris que certains individus sont mûrs à dix-huit ans, alors que d'autres ne le seront qu'à trente, voire plus tard encore. Les situations dans lesquelles la personne réussit là où elle avait échoué antérieurement sont particulièrement valorisantes.

Enfin, comme le relève encore Lengrand, l'enracinement de l'éducation permanente dans la culture, la société, explique qu'elle peut adopter, selon les environnements particuliers, des voies très diverses pour augmenter la qualité de la vie de chacun.

Importance

L'importance de l'éducation permanente ne semble pas encore avoir été pleinement perçue par une grande partie de nos populations. Aussi l'engagement dans les diverses activités possi-

bles est-il de loin inférieur à ce que l'on observe, par exemple, dans les pays nordiques. Ainsi, en 1986, près d'un adulte suédois sur trois continuait ses études ou sa formation.

Cette éducation permanente est pourtant essentielle pour que chaque étape de l'existence soit pleinement vécue, procure des expériences nouvelles, de la satisfaction, et soit source de réévaluations (Lengrand, 1985, p. 3068). De surcroît, la qualité de vie de chaque étape dépend de la qualité de celles qui l'ont précédée.

Cette façon de vivre est la source d'un dynamisme considérable, car le terme d'un accomplissement marque une frontière qu'il importe de nouveau de franchir. Plus nos buts et nos actions ouvrent de nouveaux horizons et dépassent nos réalisations précédentes, plus notre existence mérite l'épithète d'« humaine » (Suchodolski, *in Dave*, 1976, p. 87).

Il serait cependant contraire à la vérité de présenter les choses comme si l'éducation permanente avait pleinement réussi. Loin s'en faut. Dominicé (1979, p. 15) écrit :

« Il faut toutefois reconnaître que l'abondance de la littérature à laquelle la perspective d'éducation permanente a donné naissance et la somme des propositions qu'elle contient n'a pas entraîné les transformations réclamées et n'a donné lieu qu'à très peu de réalisations concrètes. Il n'est pas étonnant, dès lors, que près de vingt ans après sa diffusion, elle soit déjà l'objet de critiques sévères et traitée de "concept-caoutchouc" que chacun peut modeler et colorer au gré de ses besoins, de ses songes et de ses intérêts. Les espoirs que cette perspective d'éducation permanente a fait naître sont aujourd'hui largement déçus. »

Une fois de plus, on a sous-estimé le temps nécessaire à l'implantation d'une innovation fondamentale dans le domaine de l'éducation. Certaines naïvetés et des attentes irréalistes expliquent aussi pourquoi l'une des voies privilégiées de l'éducation permanente, l'animation socioculturelle, dont il va être question, a, elle aussi, déçu.

Bibliographie

- Bachy J.-P., Delfau G. et al., *Education permanente et socialisme*, Paris, PUF, 1973.
Conseil de l'Europe, *Education permanente*, Strasbourg, 1970.
Dave R. H. (ed.), *Foundations of lifelong education*, Oxford, Pergamon, 1976.

- xemple,
e suédois
- elle pour
procure
ource de
n qualité
ui l'ont
- considé-
frontière
s et nos
réalisa-
épithète
- center les
inement
- ériture à
naissance
traîné les
de réali-
de vingt
sévères et
er et colo-
es espoirs
nître sont
- essaire à
domaine
réalistes
l'éduca-
va être
- 1973.
- 76.
- Dave R. H. et Stiemerling N., *L'éducation permanente et l'école. Extraits et bibliographie*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Education, 1973.
- Dominicé P., *La formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, P. Lang, 1979.
- Faure E. et al., *Apprendre à être. Le monde pédagogique aujourd'hui et demain*, Paris, Unesco-Fayard, 1972.
- Hartung H., *Vers une éducation permanente*, Paris, Fayard, 1966.
- Lengrand P., *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 1970.
- Lengrand P., Lifelong education : growth of the concept, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 3066-3070.
- Leveugle J., *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Privat, 1968.
- Raffestin A., *De l'orientation à l'éducation permanente*, Paris, Casterman, 1972.
- Schwartz B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

Chapitre VII - L'animation socioculturelle

Définir l'animation culturelle de façon opératoire n'est pas aisés. Dire qu'elle offre un maximum de possibilités de culture à un maximum d'individus en faisant participer le plus grand nombre n'informe guère sur sa nature réelle.

« Pour les uns, l'animation a pour fonction de débloquer la communication sociale, d'établir la chaleur et l'intimité dans les relations. Pour d'autres, elle a pour fonction, dans la tradition de la culture populaire française, de préparer l'apprentissage et la possession des grands langages, rationnels, esthétiques, poétiques, économiques... Dans une vision marxiste, l'animation se place dans une perspective d'élargissement de la conscience humaine en vue d'une libération totale ; elle débouche sur la critique des institutions et la transformation des structures économiques et politiques. » (Besnard, 1978, p. 288.)

Comme l'Education nouvelle, l'animation socioculturelle se veut centrée sur la personne et non sur les contenus à enseigner ou à faire apprendre. Elle se veut rupture d'avec l'école traditionnelle.

L'animateur, lui, se définit comme « un travailleur social qui a pour fonction d'animer des activités très diversifiées, à finalité éducative, culturelle ou sportive, en vue d'une éducation permanente et globale qui entraîne la reconnaissance d'un domaine de l'éducation populaire » ; tous les aspects de la vie sont concernés : personnel, familial, professionnel, social, civique...

Relation avec l'éducation populaire

Malgré un caractère scolaire accusé, la forme d'éducation populaire qui se développe dans la seconde partie du XIX^e siècle préfigure le mouvement moderne d'animation socioculturelle.

L'éducation populaire est, au départ, assez paternaliste et teintée de prosélytisme philosophique. Ainsi naissent, en 1840, sous l'impulsion d'Armand de Melun les patronages catholiques : des prêtres et des étudiants, membres des classes sociales plus élevées, « patronnent » les activités de loisir de jeunes appartenant à la classe populaire. Des patronages laïcs apparaissent dans la seconde moitié du siècle et des initiatives similaires sont prises par les protestants.

Abondent aussi, à la même époque, les cercles d'études, les équipes sociales, les initiatives syndicales (on parle déjà d'universités populaires). Lors de sa création, par J. Macé, en 1866, la Ligue de l'enseignement (composée au départ de membres de professions libérales) est aussi orientée vers l'éducation populaire. Fidèle à ses idéaux, la Ligue s'engagera à fond, après la Seconde Guerre mondiale, en faveur de l'éducation permanente.

Les mouvements de jeunesse de toutes obédiences se développent et, à l'orée du XX^e siècle, apparaît le scoutisme. Il est animé par des cadres jeunes et fréquemment renouvelés, dont la liberté d'action fait souvent oublier le téléguidage philosophique. Le succès de cette initiative fut et reste considérable.

Le mouvement de l'Education nouvelle, qui explose entre les deux guerres mondiales, ne manquera pas d'influencer les pratiques d'éducation populaire. Les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), fondés en 1937, adoptent une méthodologie de formation proche de ce qui va devenir l'animation socioculturelle.

Après la Seconde Guerre mondiale, elle prend rapidement son essor. Il a été préparé par une intense réflexion qui trouve aujourd'hui son repère historique dans l'Ecole des Cadres d'Uriage, fondée en 1940, par le capitaine Dunoyer de Segonzac pour former de nouvelles élites capables de relever la France. Sont associés à l'Ecole d'Uriage des noms aussi prestigieux que Beauve-Méry, Chombart de Lauwe, Joffre Dumazedier ; les différentes tendances politiques et philosophiques y sont présentes.

A Uriage s'est créée « une nouvelle chevalerie disposant d'une arme privilégiée pour partir à la conquête des masses populaires : la connaissance rationnelle des faits sociaux au service de l'action. Postulat : l'éducation populaire n'a pas pour seul objectif de permettre l'accession aux connaissances formalisées, mais elle doit surtout contribuer à l'acquisition de structures de réflexion et de méthodes d'analyse du réel » (Chosson, 1990, p. 20). A cet effet, Dumazedier développe une méthode d'*Entrainement mental*.

Quand arrivent les années 60, le mouvement d'animation est bien lancé : des équipements quadrillent la France en fonction de normes dûment quantifiées, et des écoles spécialisées préparent des animateurs à leur mission. Le mouvement connaît des hauts et des bas, mais on ne l'arrêtera plus.

Simonot (1978, p. 370) propose une comparaison synthétique entre le mouvement de l'animation socioculturelle et celui de l'éducation populaire.

<i>Education populaire</i>	<i>Animation socioculturelle</i>
<i>Objectifs</i>	
La culture se réfère à l'inégalité devant le scolaire et la connaissance. On vise un public populaire, défavorisé culturellement et scolairement. On vise à la démocratisation du savoir dans une visée de changement social progressiste.	La culture se réfère à une manière d'être avec les choses et les gens. On s'adresse à tout le monde sans distinction. On vise à l'épanouissement de chacun, à la prise de responsabilité dans la vie sociale.
<i>Agents</i>	
Educateurs populaires. Militants rares. Militants bénévoles : Sans formation professionnelle ; Sans diplômes reconnus.	Animateurs. Professionnels nombreux. Bénévoles : Formation ; Diplômes reconnus.
<i>Institutionnalisation</i>	
Associations 1901. Pas d'équipements. Employeurs privés rares. Subventionnement. Financement inexistant. Pas d'établissements de formation.	Associations 1901. Équipements collectifs. Employeurs privés. Subventionnement. Revendication et préparation d'un statut professionnel. Etablissements de formation privés et publics, universitaires.

disposant
masses
au ser-
pas pour
s forma-
de struc-
Chosson,
méthode

ation est
fonction
s prépa-
raîtra des

synthé-
s et celui

nanière
les gens.
de sans

de
ponsabilité

on d'un
n privés

Des pionniers de l'éducation permanente comme Bertrand Schwartz ont très vite compris que l'animation socioculturelle en est une composante essentielle. Qu'il travaille avec les mineurs et leur famille dans le bassin de Briey ou qu'il envisage une réforme profonde du système éducatif global, Schwartz réserve une place importante aux matières dites humanistes — musique, théâtre, littérature, psychologie... —, car elles permettent à l'individu, quelle que soit sa profession, d'accéder pendant ses loisirs aux sciences de l'esprit et d'acquérir ainsi une philosophie des activités humaines, des techniques et des technologies. Cette vision a été prémonitoire, on le comprend aujourd'hui, devant le déferlement toujours accéléré d'innovations dans le monde du travail. Le seul moyen de s'adapter au changement perpétuel et de comprendre sa nature n'est-il pas de dégager les concepts, les principes généraux qui sous-tendent le fourmillement technique ?

Par la même occasion, l'idée de la *démocratie culturelle* a fait son chemin. Hicter, autre grand pionnier de l'éducation permanente, soulignait, à chaque occasion, que le patrimoine culturel n'existe pas en dehors de la population ; la culture s'enracine dans ses attitudes, ses valeurs, ses demandes. Développement et résultat d'un processus créateur continu, l'activité artistique et le patrimoine ne sont pas le fait des seuls artistes, mais bien de tous les groupes sociaux.

L'ambition n'est pas de faire de chacun un artiste confirmé : pour tous ceux qui participent à des activités culturelles, le succès réside moins dans la qualité du produit fini que dans l'engagement même, dans la découverte, l'éveil de la curiosité d'esprit et de l'imagination créatrice. Dans les années 70, le Conseil de l'Europe a soutenu à fond cette vision.

Il serait toutefois erroné de limiter l'animation socioculturelle au seul domaine des arts. Elle a plus fondamentalement pour objectif de donner à ceux qui y participent des occasions de se réaliser, de s'exprimer plus pleinement, de mieux prendre conscience de leur appartenance à une communauté sur laquelle ils peuvent exercer une influence et à laquelle ils peuvent apporter une contribution (Simpson, 1975, p. 3). Participer à la gestion d'une crèche est une activité culturelle au même titre que le lancement d'une radio locale.

Simonot (1978, p. 373) relève les données suivantes concer-

nant les activités directement prises en charge par les animateurs (en %) :

Fêtes et jeux	43
Activités physiques, sportives, de plein air	51
Activités scientifiques et techniques	28
Activités d'expression corporelle, artistique	84
Activités psychopédagogiques	46
Tourisme social et culturel	36
Activités économiques et sociales	51
Activités d'ordre civique et politique	51

Grâce à cette multiplicité de formes, l'animation socioculturelle réussit à toucher des couches de la population qui sont hostiles aux activités éducatives traditionnelles. Ne devant pas y chercher une quelconque qualification attestée, les participants se sentent sécurisés par l'absence de toute possibilité d'échec.

Par ailleurs, au moment où seules une certaine excellence ou une grande qualité de l'éducation acquise permettent d'accéder aux situations socio-économiques les plus favorables, un nouveau fossé tend à se creuser dans nos sociétés entre les « gagneurs » et les « perdants ». Sans préjuger des autres dispositions sociales à prendre, il est psychologiquement capital de combler en partie ce fossé en plaçant le maximum de membres de la communauté dans des situations plus égalitaires parce que plus indépendantes des hyperqualifications.

En raison même de la multiplicité de ses facettes et de ses démarches, souvent peu formalisées, surtout quand elles se font dans des milieux « sous-cultivés » au sens traditionnel du terme, l'animation socioculturelle partage avec l'éducation permanente l'imprécision de sa définition.

« La définition de l'animation socioculturelle reste donc imprécise parce que ce ne sont pas les activités mêmes, ni la situation actuelle dans laquelle elles s'inscrivent, qui caractérisent ce mouvement. C'est bien plus par un projet d'insertion, de relation entre le développement individuel et le développement communautaire, qu'elle est définie. Mais ce projet lui-même ne trouve pas sa formulation par référence aux avantages acquis même par les plus privilégiés. Il s'exprime dans un au-delà de toutes les formulations actuelles. Dans ses références aux situations ou réalités présentées, il ne peut souvent se manifester que dans l'affirmation de ce qu'il conteste. » (Simpson, 1975, p. 21.)

Valeurs et options fondamentales

On mentionne, parmi d'autres :

- la recherche d'une *citoyenneté active* : celui qui participe à la vie communautaire sait qu'il pourra influencer les décisions qui l'affectent. C'est le principe même de la *démocratie de la participation* ;
- le souhait d'une *société ouverte*, c'est-à-dire d'une société qui permette la multiplicité des dialogues fondés sur un égal respect des opinions et des valeurs de chacun ;
- le principe de la pluralité des valeurs ;
- le droit à la contestation ;
- la liberté comme bien ultime ;
- la supériorité de l'action sur la passivité ;
- le refus d'un contentement de soi complaisant ;
- la préférence accordée aux activités de l'esprit et du cœur, et le rejet des divertissements faciles.

Méthodologie

La démarche est essentiellement non autoritaire, non directive, mais non anarchique : l'exercice de la liberté responsable est reconnu à chacun et trouve sa limite dans le respect des autres.

La méthodologie est active. Elle s'inspire à la fois des théories des grands pédagogues progressistes — Dewey, Claparède, Decroly, Kerschensteiner... — et des techniques modernes de la communication, y compris celles de la publicité. La conversation spontanée, informelle y trouve aussi sa place.

La méthodologie est constructive en ce sens que le but premier n'est pas de « diffuser » une culture préexistante, formalisée, mais bien de rendre chacun actif, créatif. Tous les membres du groupe sont interpellés égalitairement.

Aspect capital : l'animation se produit là où vivent les gens.

Animation socioculturelle et loisirs

Le concept de loisir est lié à une libération du travail gagne-pain. Il a fallu les grandes luttes sociales qui culminent dans la

victoire du Front populaire en 1936 pour que soit reconnu le droit aux vacances pour tous et que la durée des prestations quotidiennes soit réduite à une ampleur raisonnable.

Malheureusement, les loisirs ainsi conquis sont loin d'être toujours consacrés à l'enrichissement intellectuel et moral. Croire qu'il suffit d'offrir du temps libre pour que chacun en fasse un noble usage est irréaliste. La tâche de l'animation culturelle est difficile et restera d'ailleurs toujours inachevée. « *Leurs loisirs et leur culture, les travailleurs doivent encore toujours les inventer. Eux-mêmes.* » (Grosjean et Ingberg, *in* Conseil de l'Europe, 1975, p. 25.)

Bibliographie

- Besnard P., Problématique de l'animation socioculturelle, *in* M. Debesse et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1978, 8, 283-312.
- Besnard P., L'animation socioculturelle. *Revue française de Pédagogie*, 1978, 44, 129-142.
- Chosson J.-F., Le savant et le militant. Essai sur les relations entre les associations d'Education populaire et les sciences sociales, 1945-1975, *Perspectives documentaires en Education*, 1990, 20, 15-42.
- Conseil de l'Europe, *Bulletin d'information* (numéro spécial sur l'animation culturelle), 1975, 4.
- Debresse M. et Mialaret G., *Traité des sciences pédagogiques, Education permanente et animation socioculturelle*, Paris, PUF, 1978, 8.
- Dumazedier J., *Vers une civilisation des loisirs ?*, Paris, Seuil, 1962.
- Dumazedier J., *Loisir et culture*, Paris, Seuil, 1966.
- Dumazedier J., *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, Paris, Librairie des Méridiens, 1988.
- Haut comité éducation-économie, *2001, d'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*, Paris, La Documentation française, 1990.
- Jeanson F., *L'action culturelle dans la cité*, Paris, Seuil, 1972.
- Labourie R., *Les institutions socioculturelles*, Paris, PUF, 1978.
- L'Anfant M. F., *Les théories du loisir. Sociologie du loisir et idéologie*, Paris, PUF, 1972.
- Merriam S. B. et Cunningham P. (eds), *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, 718 p.
- Simonot M., *Les animateurs socioculturels*, Paris, PUF, 1974.
- Simpson J. A., Aspects généraux de l'animation culturelle, *Bulletin du Conseil de l'Europe*, 1975, 4, 3-18.
- Sue R., *Le loisir*, Paris, PUF, 1980.
- Sue R., *Vers une société du temps libre*, Paris, PUF, 1982.

QUATRIÈME PARTIE

Problèmes spéciaux

Chapitre I - L'éducation familiale

L'éducation familiale s'intéresse aux aspects de la vie qui ont trait à la croissance et au développement des membres de la famille, aux habiletés éducatives des parents, aux manières d'assumer les responsabilités parentales, aux différentes contraintes et crises que doit surmonter la famille. C'est aux habiletés éducatives que nous nous intéressons essentiellement dans le présent chapitre.

Les parents « enseignent » à leurs enfants les habiletés les plus fondamentales : la marche, le langage, le vocabulaire, les relations avec les objets et les personnes, les premiers principes moraux, esthétiques. On sait aussi combien l'enfant est profondément marqué par les événements qui se produisent au début de son existence (Isambert, 1981, p. 363). Mais l'influence éducative des parents ne s'arrête pas là. Elle persiste — selon des modalités et des degrés très variables, il est vrai — jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte et même au-delà. Les modèles éducatifs et les styles d'enseignement varient considérablement selon les parents.

Il est donc paradoxal que l'enseignement général, qui ambitionne de préparer à tous les aspects importants de la vie, ne fasse guère de place à l'éducation des futurs parents. Pourtant, les incitations à répondre à ce besoin n'ont pas manqué depuis le début du xx^e siècle. Des associations pour l'éducation familiale se sont créées, de multiples ouvrages, plus ou moins scientifiques, ambitionnent d'éclairer les parents sur leur mission, et des cours de pédagogie familiale sont faits dans certaines universités.

Isambert (1981, p. 365) rapporte qu'une première école des parents, inspirée de Montessori et de Decroly, a été fondée, à

Paris, en 1929. Après la Seconde Guerre mondiale, ses cours — faits à la Faculté de Médecine de Paris et à la Sorbonne — se sont considérablement développés. Cette activité se prolonge jusqu'à nos jours : cours, consultations individuelles, publications, séries radiophoniques... Des écoles similaires ont été fondées en province, puis regroupées en une Fédération nationale.

Par ailleurs, une Fédération internationale pour l'éducation des parents a été fondée en 1964. Plus récemment s'est créée l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale.

Quelle que soit son importance — et elle est déterminante —, l'éducation générale, plus ou moins spontanée, donnée par la famille et l'environnement socioculturel le plus proche, au bébé, au jeune enfant, puis à l'adolescent, ne relève pas directement de notre propos. Les Anglo-Saxons appellent la préparation à cette mission première *parenting education*, expression que d'aucuns se sont risqués à traduire (pas très heureusement) par *parentage*. Comme le présent ouvrage traite essentiellement de l'enseignement formalisé, c'est la relation entre l'action familiale et la réussite scolaire qui est envisagée ici.

Idéalement, l'éducation des parents à la collaboration aux apprentissages scolaires ne devrait pas être en contradiction avec la façon dont ils ont initialement élevé leurs enfants. D'autre part, le but premier de l'éducation reçue d'abord dans la famille n'est pas de faire de bons écoliers, mais bien des enfants qui, à tous points de vue, se développent aussi harmonieusement que possible. La réalité est plus complexe. Tantôt, l'école peut être amenée à compenser des faiblesses de l'éducation familiale, tantôt c'est la famille qui s'efforce de corriger des insuffisances ou des erreurs éducatives incriminables à l'école.

On a déjà fait allusion à la lutte engagée, dans les années 60, contre ce que l'on a commencé par appeler des « handicaps socioculturels », handicaps d'abord attribués à la famille : le langage et les autres habiletés que l'enfant y apprend ne l'armeraient pas adéquatement pour faire face aux exigences de l'école. Dans bien des cas, les résultats de cette lutte s'avérèrent décevants. Il apparut, toutefois, que les effets étaient plus marqués et plus durables quand au moins l'un des parents était effectivement associé à l'action « compensatoire » et recevait, à cette fin, l'aide et le soutien nécessaires. En pareil cas, il s'agit, somme toute, d'aider les

parents à devenir de meilleurs enseignants. Le but n'est certes pas de transformer la famille en école, mais bien d'en faire une associée qui conserve toute sa spécificité.

Les recherches sur le rôle des familles dans la réussite scolaire apportent sept éléments essentiels (*International Academy of Education, 1992*) :

- l'environnement familial est le facteur le plus déterminant du rendement scolaire et, plus généralement, du succès des études ;
- le niveau socio-économique compte moins que la qualité stimulante du milieu familial ;
- informer les parents sur les facteurs de l'environnement familial qui affectent les apprentissages scolaires et les aider à apporter une aide complémentaire à l'action de l'école est capital ;
- l'unité de vues entre la famille et l'école est aussi très importante ;
- outre le père et la mère, d'autres membres de la famille ainsi que des proches peuvent également exercer une forte influence ;
- les apprentissages que la famille peut favoriser concernent non seulement les matières systématiquement enseignées à l'école, mais aussi des apprentissages de nature plus générale et donc plus transférable à diverses situations qui jouent un rôle fondamental dans le parcours de l'écolier.

L'écosystème

Dans la ligne de Bronfenbrenner (1979), la famille peut être considérée comme un *écosystème* d'éducation. Il comprend :

- un *microsystème* au sein duquel se produisent des interactions entre l'enfant et ses partenaires directs dans le milieu familial, dans le groupe des pairs et en classe ;
- un *mésosystème* fait des interactions entre les différents microsystèmes dans lesquels l'enfant est impliqué ;
- un *exosystème* : environnement professionnel des parents, classe sociale ;
- un *macrosystème* : système socio-économique général d'un milieu culturel donné.

Ces différents systèmes influencent directement ou indirectement l'avenir de l'enfant.

L'enfant est d'abord inséré dans plusieurs microsystèmes : famille, crèche, gardienne privée... dont la combinaison constitue un mésosystème particulier dans lequel les effets des microsystèmes interagissent et, éventuellement, se renforcent ou se corrigent. La perception que les différents partenaires ont du mésosystème joue un rôle tout aussi important.

La famille actuelle se réduit de plus en plus au père et à la mère, ce qui prive notamment de l'aide des grands-parents. Or beaucoup de mères exercent une activité professionnelle en dehors du domicile. Le problème de l'accueil du petit enfant se pose avec d'autant plus d'acuité que le réseau des crèches est, presque partout, insuffisamment développé. Le recours à des gardiennes privées de qualité variable et rarement préparées à leur mission éducative fait souvent problème.

En deçà se pose la question des effets négatifs que la séparation de la mère et de son enfant peuvent avoir. Des auteurs comme Spitz (1958) et Bowlby (1969, 1973, 1980) ont beaucoup insisté sur les carences affectives dues aux placements de longue durée.

Des travaux plus récents ont fortement nuancé ces affirmations. En particulier, Pikler et son équipe de l'Institut Loczy (Budapest) ont montré qu'il est possible de créer, dans les lieux d'accueil, des conditions favorables à l'épanouissement, au développement harmonieux. L'essentiel est d'établir une relation chaleureuse et satisfaisante entre l'adulte et l'enfant, de lui laisser un maximum d'autonomie, de liberté d'expression, et de faire des moments de soins corporels des occasions privilégiées de relations individuelles (voir David et Appell, 1973).

Thèmes majeurs de la recherche contemporaine

On doit à Pourtois *et al.* (1984), un aperçu des questions les plus fréquemment traitées depuis le début des années 80. Les exemples suivants lui sont empruntés.

Au niveau du microsystème

- Les pratiques disciplinaires.

Exemple : Influencent-elles le développement moral des enfants et des adolescents ?

- L'influence du comportement de la mère.

Exemple : En quoi et comment peut-elle influencer le développement cognitif et social de l'enfant ?

- Le rôle et l'influence du père.

- Les interactions parents-enfants.

Exemple : Les comportements des parents varient-ils selon le sexe de l'enfant ?

- L'influence de l'ordre des naissances.

- La fratrie.

Exemple : Quelle influence peut exercer la présence d'un frère ou d'une sœur sur les conduites d'exploration d'un jeune enfant ?

— L'influence des désaccords entre parents sur le déroulement des études.

— Cas des mères qui exercent un emploi en dehors du domicile familial.

Exemple : Leurs enfants présentent-ils des caractéristiques développementales particulières ?

- Le divorce.

- La famille monoparentale.

- La dépression chez l'adulte.

Exemple : Peut-elle être mise en relation avec la qualité des relations entre le jeune enfant et ses parents ?

Au niveau du mésosystème

- Les déterminants familiaux des résultats scolaires.

- La perception de l'école par les parents.

Exemple : Quel rôle et quelles missions assignent-ils à l'école maternelle ?

- L'influence de l'école sur la famille.

— Les rapports de la famille avec les membres de la communauté éducative.

Au niveau de l'exosystème

- En quoi les pratiques familiales reflètent-elles le niveau socioculturel des parents ?
- Le soutien apporté aux parents par les autorités et les institutions en vue de les aider à mieux remplir leur fonction et leur rôle d'éducateurs.
- L'opacité de l'institution scolaire. Quel est son degré et dans quelle mesure pèse-t-elle sur les choix des familles en matière d'éducation ?
- La politique du logement. Les logements sont-ils conçus en tenant compte des besoins liés à l'éducation d'un ou de plusieurs enfants ?

Au niveau du macrosystème

- La famille traditionnelle - la famille contemporaine. Comment se définit le concept d'une « bonne mère » ?
- Les styles de vie familiaux. Dans quelle mesure permettent-ils l'épanouissement et la socialisation de l'enfant ?
- L'ethnologie familiale. Quelles sont les caractéristiques d'une famille marocaine, turque... ?

Quelques grandes lignes se dégagent des nombreuses recherches consacrées aux déterminants familiaux des résultats scolaires.

1 / L'influence des variables de processus familiaux sur les aptitudes et les performances scolaires de l'enfant est supérieure à celle du statut socio-économique, du nombre d'enfants dans la famille, du sexe de l'enfant, de l'ordre des naissances. Il existe des différences considérables de comportements parentaux dans toutes les classes sociales : ce qui importe, ce n'est pas ce que les parents sont, mais ce qu'ils font.

2 / L'influence des variables de processus familiaux se marque plus sur les caractéristiques cognitives des enfants que sur leurs caractéristiques affectives (image de soi, motivation...), plus sur les performances scolaires (surtout dans les disciplines de base : lecture, mathématiques) que sur les aptitudes générales (intelligence), plus sur l'habileté verbale que sur les habiletés non verbales (habileté spatiale, intelligence pratique...).

Quels sont les aspects de l'environnement familial les plus liés aux performances scolaires des enfants ? Sur quelles variables malléables peut-on le mieux agir en collaboration avec les parents ?

1 / *Les habitudes de travail dans la famille* (enfants et parents) : un certain degré d'organisation et de routine à la maison est essentiel pour l'acquisition de bonnes habitudes de travail à l'école.

Trois aspects principaux doivent être envisagés à ce propos :

- le mode de répartition du temps entre le travail et le jeu, la participation aux tâches ménagères. L'enfant doit apprendre la ponctualité ;
- la régularité dans l'utilisation du temps et de l'espace dans la maison. L'importance des rituels familiaux (souper en famille, vacances, anniversaires...) ;
- la priorité donnée au travail scolaire, à la lecture et à d'autres activités éducatives sur des activités récréatives, notamment la télévision.

2 / *L'aide à l'organisation et à la réalisation du travail scolaire à domicile et l'encouragement.* — Les familles varient beaucoup à ces égards, notamment :

- dans la fréquence et la nature des encouragements ;
- dans la connaissance qu'ont les parents des forces et des faiblesses de leurs enfants, et dans la capacité des parents à apporter une aide nécessaire ;
- dans les conditions matérielles de travail : possibilité de s'isoler, présence d'ouvrages de référence à la maison, possibilité de réaliser des expériences...

3 / *La stimulation dans le milieu familial* par des échanges de vues sur des idées, des événements et par des activités en commun :

- participation de toute la famille à des activités de loisir, à des jeux et à d'autres activités éducatives ;
- discussion de livres, d'articles de journaux, de programmes de télévision ;
- fréquentation de bibliothèques, de musées et d'autres institutions culturelles.

4 / *Le développement du langage* :

- utilisation d'un langage correct et efficace en famille, et aide à l'acquisition de cette forme d'expression ;
- discussions permettant d'enrichir le vocabulaire et la syntaxe.

5 / Les aspirations et les ambitions scolaires :

- connaissance de ce que l'enfant fait à l'école ;
- fixation d'objectifs à atteindre, de résultats à obtenir et aide en ce sens ;
- niveau d'éducation des parents et ambitions professionnelles pour l'enfant : l'enfant est informé de ces souhaits et les parents sacrifient temps et argent pour poursuivre ces objectifs.

Techniques d'intervention

Les techniques de formation suivantes reflètent, selon Pourtois (1991), les orientations actuelles en cette matière :

- activités visant le développement de l'enfant : stimulation des habiletés sensorielles, motrices, cognitives, langagières, relationnelles ;
- activités favorables au développement de l'expression écrite ;
- analyse de l'information : présentation, discussion, confrontation avec la réalité vécue, reformulation... ;
- stimulation de la créativité verbale, gestuelle, manuelle... dans le but de faire acquérir une meilleure image de soi ;
- technique des événements critiques : projection d'une diapositive, d'une séquence filmée, observation d'un dessin, lecture d'une phrase, qui évoquent une situation critique susceptible de déclencher des réactions familiales positives ou négatives : réflexion, expression des sentiments ressentis, analyse du comportement des parents ;
- jeux de rôle ;
- autobiographie.

A côté des programmes de formation des parents, il faut aussi en prévoir pour les enseignants afin d'aider ceux-ci à mieux collaborer avec les familles.

Efficacité des programmes

Les efforts de formation pédagogique des parents, dès que leur enfant fréquente l'école maternelle — et si possible avant —, ont un effet positif et durable sur le développement

cognitif et les performances scolaires, notamment en lecture et en mathématiques. La motivation est meilleure, les échecs scolaires sont moins nombreux et le taux d'affectation à l'enseignement spécial est réduit.

Bibliographie

- Berge A., *L'éducation familiale*, Paris, Aubier, 1967.
- Bourguignon O., Sociologie de l'éducation familiale, in M. Debessé et G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, 6, Paris, PUF, 1974, 191-217.
- Bowlby J., *Attachment and loss*, I : *Attachment*, New York, Basic Books, 1969.
- Bowlby J., *Separation : Anxiety and Anger*, 1973 ; id., III, *Loss*, 1980.
- Bronfenbrenner U., *The ecology of human development*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- David M. et Appell G., *Loczy ou le maternage insolite*, Paris, Scarabée, 1973.
- Durning P. (éd.), *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paris, Mire/Matrice, 1988.
- Gordon T., *Parents efficaces*, Montréal, Editions du jour, 1977.
- International Academy of Education, *Home environment and school learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- Isambert A., *L'éducation des parents*, Paris, PUF, 1964, 2^e éd.
- Isambert A., La pédagogie familiale, in G. Mialaret et J. Vial (éd.), *Histoire mondiale de l'éducation*, 4, Paris, PUF, 1981, 363-374.
- Kellaghan T., Alvarez B., Sloane K. et Bloom B., *The home environment and school learning. Executive summary*, Liège, International Academy of Education, 1991.
- Kellerhals J. et Montandon Cl., *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé, 1991.
- Lamb J. et Lamb W. A., *Parent education and elementary counseling*, New York, Human Science Press, 1978.
- Montandon C., L'école dans la vie des familles, *Cahiers du Service de la Recherche sociologique*, Université de Genève, 1991, 32.
- Osterrieth P., *L'enfant et la famille*, Paris, Scarabée, 1957.
- Pourtois J.-P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants de 5-6 ans*, Paris, PUF, 1979.
- Pourtois J.-P., L'éducation familiale, *Revue française de Pédagogie*, 1989, 86, 69-101.
- Pourtois J.-P. et al., *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor, 1984.
- Pourtois J.-P. et Desmet H., Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, *Revue française de Pédagogie*, 1991, 96, 5-15.
- Pourtois J.-P. et Desmet H., L'éducation parentale, *Revue française de Pédagogie*, 1991, 96, 87-112.
- Spitz R. A., *La première année de la vie de l'enfant*, Paris, PUF, 1958.
- Stern H., *L'éducation des parents à travers le monde*, Paris, Bourrelier, 1962.
- Troulot P.-Y., Trojer J. et Pecorini M., *Crèches, garderie et jardins d'enfants*, Genève, Service de recherche sociologique de l'Université, Cahier 28, 1989.

Chapitre II - L'alphabétisation

L'alphabétisation généralisée est, historiquement, un phénomène relativement récent et encore très inégalement répandu à travers le monde où, selon l'Unesco, un quart de la population était encore analphabète en 1990.

En Europe, il faut attendre le XVIII^e siècle pour assister à une alphabétisation massive dans certaines régions, notamment en Ecosse, en Suisse ou dans certaines zones urbaines du nord de la France.

Ce n'est cependant qu'au XIX^e siècle que, dans les pays favorisés, l'alphabétisation tend à se généraliser. Elle est presque complète au début du XX^e siècle (2 à 3 % d'analphabètes en France) ; en 1960, ce taux descend à 1 %. L'Europe méridionale n'est alphabétisée de façon massive qu'après la Seconde Guerre mondiale.

On trouve d'intéressantes précisions historiques dans le chapitre que Vial consacre à l'alphabétisation dans le 8^e volume du *Traité des sciences pédagogiques* de Debesse et Mialaret (1978).

Les raisons qui expliquent actuellement les efforts d'alphabétisation massive à travers le monde sont tantôt idéalistes, tantôt économiques ou politiques.

Relève de l'idéalisme, la volonté d'assurer le respect des droits de l'homme en faisant acquérir par tous l'un des principaux moyens de s'informer, de s'exprimer et de communiquer : ainsi est facilité l'accès aux richesses culturelles amassées par l'humanité.

Sur le plan économique, il n'est pas toujours aisé de démontrer si les progrès de l'alphabétisation sont suscités par des expansions économiques ou si l'inverse s'est produit. Les événements que nous vivons actuellement plaideraient plutôt pour la première hypothèse. C'est, en effet, l'explosion technologique et l'intellectualisation croissante du monde du travail qui rendent indispensable une main-d'œuvre alphabétisée à un haut niveau.

La réalité est probablement plus complexe et l'on a probablement affaire à une causalité circulaire : les progrès technologiques appellent plus d'éducation et celle-ci permet, à son tour, la continuation des progrès.

L'aspect proprement politique s'observe le mieux dans les combats pour la conquête de la liberté, de l'émancipation. L'oppression, l'exploitation sont d'autant mieux exercées que les opprimés restent ignorants de leurs droits les plus fondamentaux. On retrouve ainsi l'idée centrale des grandes luttes sociales qu'un Paulo Freire a animées : la conscientisation et l'information, grâce à l'alphabétisation, ouvrent la voie à la libération.

Analphabètes intégraux - Analphabètes fonctionnels

Lorsque l'on conclut, dans des pays comme la France ou ses voisins, qu'il n'existe plus guère que 1 % d'analphabètes intégraux, on pourrait croire que la situation est très satisfaisante. C'est pourtant loin d'être le cas. Dans beaucoup de recensements, on ne déclare analphabètes que les personnes incapables d'écrire leur nom, de lire des mots simples ou des phrases courtes, au contenu factuel, et de faire quelques calculs élémentaires. On observe souvent ainsi ce qui n'est que survivance d'acquis fragiles, réalisés grâce à l'obligation scolaire généralisée. Malgré tous les efforts déployés pour enseigner la lecture et l'écriture, un nombre important d'élèves n'atteignent pas un degré de maîtrise qui rende ces habiletés pratiquement ineffaçables. Excepté les quelques traces restantes qui viennent d'être évoquées, la capacité de lire et d'écrire efficacement a disparu. On parle dans ce cas d'*illettrisme* ou d'*analphabétisme fonctionnel* (ce

second terme nous paraît plus adéquat que le premier — qui est déjà entré dans l'usage français).

La première définition classique de l'alphabétisation fonctionnelle est due à Gray (1956) : possède cette qualité « tout individu ayant acquis les connaissances et les habiletés en lecture et en écriture qui lui permettent de s'engager dans toutes les activités dans lesquelles la capacité de lire et d'écrire est normalement attendue dans son milieu culturel ou dans son groupe ».

Cette définition a le grand mérite de permettre de moduler le seuil d'alphabétisation selon les sociétés ou les cultures. En revanche, elle laisse dans le vague ce qu'il faut entendre par « fonctionner adéquatement », quelle gamme d'écrits il faut pouvoir lire et comment. Or, selon la réponse donnée à ces questions, l'estimation du nombre d'analphabètes fonctionnels peut varier de 1... à 50 % pour les Etats-Unis (Forbes, 1982, p. 53).

En effet, pour les uns, être fonctionnellement alphabétisé signifie être capable de comprendre au premier degré les écrits utilisés dans la vie courante (enseignes, formulaires administratifs simples, modes d'emploi...) et d'écrire des adresses, des lettres intelligibles à propos de choses familières. Pour d'autres, le critère devient la capacité de lire, en les comprenant bien et en sachant y appliquer un esprit critique, des textes tels qu'on les trouve dans les grands magazines d'information générale. Pour d'autres encore, les exigences vont bien au-delà. La conception de « littérisme » à facettes multiples de Kunst Gnamus (1990) en témoigne. Cet auteur distingue :

Le littérisme linguistique : capacité d'utiliser de façon consciente les symboles linguistiques ou non, dans l'expression orale ou écrite, en vue de la production des éléments du discours. Ce littérisme s'exerce sous trois formes : langage, lecture, écriture.

Le littérisme discursif : il correspond à trois formes de dialogues : dialogue de persuasion, d'investigation ou de négociation.

Le littérisme critique et créatif : « Mouvement théorique ou pratique de la philosophie et de la pédagogie du littérisme qui tente de dégager les textes d'influences non critiques et de leur redonner leur valeur cognitive. »

Le littérisme informatique.

Le littérisme médiatique.

Le littérisme métalinguistique : « Connaissance des lois, règles, principes et stratégies qui régissent le fonctionnement de la langue. »

On comprend qu'avec pareille définition — correspondant à une culture de haut niveau —, une bonne partie de nos populations puisse être considérée comme analphabète fonctionnelle. Sans éléver les exigences à un point pareil, un chiffre supérieur à 10 % semble pouvoir être actuellement avancé pour la France et la Belgique.

Le processus d'alphabétisation

Les principaux objectifs généraux de l'alphabétisation sont :

- rendre capable d'accomplir un grand nombre d'actes de la vie quotidienne et professionnelle qui nécessitent la lecture et l'écriture ;
- donner à l'enfant et à l'adulte une habileté indispensable à l'éducation permanente ;
- faire acquérir un instrument de promotion sociale ;
- faire acquérir un instrument de participation à la démocratie ;
- faire acquérir un instrument nécessaire au combat politique ;
- permettre d'éviter le stigmate de celui qui n'a pas pu acquérir l'un des instruments premiers de la culture.

L'enseignement de la lecture à l'école élémentaire

La didactique de la lecture a été abordée dans la partie du présent ouvrage relative à la construction du curriculum.

Une faillite de l'enseignement élémentaire est, dans nos pays, la source première de l'analphabétisme. Cette faillite peut, en partie, s'expliquer soit par des facteurs environnementaux (parents analphabètes, absence de toute culture de l'écrit dans le milieu d'origine, connaissance insuffisante de la langue d'enseignement...), soit par une certaine déficience mentale ou par des problèmes de personnalité. Cependant, beaucoup d'échecs pourraient être évités si les maîtres chargés de l'enseignement de la lecture étaient beaucoup mieux préparés à la tâche qui les attend. Il importe, en particulier, de déceler les dif-

ficultés d'apprentissage, idéalement dès leur apparition, d'en diagnostiquer la nature et de prendre immédiatement les mesures correctives qui s'imposent. Ceci est capital pendant le cycle de l'école primaire qui accueille les élèves de cinq à huit ans. Dans l'état actuel des choses, un échec grave, non surmonté à cette époque, risque de déboucher sur un illettrisme dont il sera difficile de triompher par la suite.

Il est, par ailleurs, regrettable que l'enseignement de la lecture ne soit pas prolongé pendant toute la scolarité primaire et secondaire. Les élèves auraient ainsi l'occasion d'apprendre à mieux varier les stratégies de lecture en fonction des objectifs poursuivis et, éventuellement, d'augmenter progressivement la vitesse de lecture.

L'enseignement de la lecture aux adultes

On sait la misère intellectuelle et morale des analphabètes, appelés à vivre dans un milieu où l'écrit est omniprésent : les sentiments d'exclusion, d'incapacité, sont tels que l'adulte cherche à dissimuler ce qu'il ressent comme une infirmité honnêteuse. Il lui faut beaucoup de courage pour se tourner vers ceux qui proposent d'aider à résoudre le problème.

Le travail d'alphanétisation doit se faire dans la langue que l'adulte connaît le mieux. Hunter (1985, p. 202) fait des exigences suivantes les conditions du succès :

- les programmes doivent partir des besoins et des problèmes des participants. Une participation active, consciente et organisée du groupe ou de la population, à tous les niveaux et à tous les stades du programme, est fondamentale ;
- les programmes doivent être crédibles et inspirer confiance ;
- pratique et théorie doivent toujours aller de pair ;
- les programmes doivent être mis en œuvre par des animateurs ou des éducateurs intégrés dans la vie des communautés locales ;
- ceux qui apprennent doivent avoir l'occasion de participer à la construction du matériel qui sera utilisé.

Freire (1971, p. 116) insiste pour que l'alphanétisation « ne soit pas administrée d'en haut comme un cadeau ou comme une

n, d'en
ent les
endant le
q à huit
urmonté
dont il

e la lec-
maire et
endre à
objectifs
ment la

habètes,
ent : les
l'adulte
ité hon-
ers ceux
gue que
des exi-

obèmes
iente et
niveaux
;
fiance ;
anima-
commu-

cipier à

on « ne
me une

règle imposée, mais progresse de l'intérieur vers l'extérieur par l'effort de l'analphabète lui-même avec la simple collaboration de l'éducateur ».

On attend, des éducateurs, beaucoup d'habileté, de compétence, de sens de l'humain pour soutenir l'adulte dans la longue et difficile marche qu'il a entrepris. Il faut aussi comprendre combien il peut être difficile, à une personne qui lutte dans des conditions économiques difficiles, de trouver les dizaines, les centaines d'heures nécessaires pour arriver au but. La longue durée de l'investissement nécessaire s'explique par la nécessité de faire arriver à un niveau de lecture équivalant à celui de la troisième ou de la quatrième année de l'école élémentaire, si l'on veut éviter que le terrain conquis ne se reperde facilement.

Toutes ces considérations expliquent les nombreux abandons au cours des actions d'alphanétisation.

Actions dans les pays industrialisés

L'une des chances, réservée jusqu'à ces derniers temps aux hommes, est la découverte de leur analphabétisme lors de l'entrée au service militaire et l'occasion d'apprentissage ou de réapprentissage qui est donnée pendant les premiers mois du séjour à l'armée. Faute d'un suivi suffisant, le succès final de l'opération reste cependant assez rare.

Par ailleurs, beaucoup d'initiatives en matière de lutte contre l'analphabétisme sont privées et s'appuient sur des formateurs volontaires, plus ou moins bien préparés à leur tâche. En raison de l'intellectualisation accélérée de la société contemporaine, les gouvernements comprennent de mieux en mieux que, quelle que soit leur générosité, ces actions ne suffisent pas. On s'efforce non seulement de les subsidier, mais aussi de leur donner un support plus ferme dans le cadre des programmes d'éducation des adultes (éventuellement en recourant à l'enseignement à distance).

Parmi les initiatives de grande envergure, prises dans une période relativement récente, on trouve le vaste programme *On the move*, lancé en 1975 par la BBC pour lutter contre l'analphabétisme fonctionnel et, d'autre part, les projets pilotes, lancés par la Commission des Communautés Européennes depuis 1982.

Actions dans les pays en développement

Au cours de la seconde moitié du XX^e siècle et avec un large soutien de l'Unesco, des efforts considérables ont été déployés pour aider les pays en développement où l'analphabétisme reste massif. D'autres initiatives importantes s'expliquent par des motivations parfois très différentes. Certains leaders politiques ont vu dans l'alphabétisation le moyen de diffuser les doctrines qu'ils voulaient imposer, tandis que d'autres fortes personnalités voyaient dans l'alphabétisation une façon d'armer le peuple contre l'oppression.

Dans beaucoup de cas, les campagnes d'alphabétisation ont été réalisées sur le terrain par des non-spécialistes de l'enseignement : étudiants, volontaires indigènes ou étrangers... En pareille situation, les instructions et les documents de travail qui leur ont été donnés revêtaient une grande importance, car ils devaient à la fois informer sur les buts poursuivis et sur la méthodologie à adopter. Si l'on ajoute que beaucoup de ceux qui ont fait l'objet de tentatives d'alphabétisation vivaient dans des environnements où l'usage de l'écrit n'avait guère cours et où la presse écrite et les médias étaient presque inexistantes, on comprend l'échec fréquent des tentatives.

Plusieurs autres essais d'éducation à distance à grande échelle, appuyés d'abord par la radio puis par la télévision, n'ont aussi connu que des succès mitigés, ce qui n'est cependant pas une raison de sous-estimer leurs apports.

La règle d'or de l'alphabétisation dans les pays en développement a déjà été invoquée : il faut partir du vécu des personnes à alphabétiser et leur faire percevoir l'importance du littérisme pour la résolution de leurs propres problèmes. C'est pour cette raison que Paulo Freire accorde une attention particulière à l'inventaire systématique des thèmes mobilisateurs, qui seront, en cours de travail, exploités par l'écrit et par l'image.

Le second stade de l'alphabétisation

L'échec final de beaucoup d'efforts d'alphabétisation, en apparence réussie, montre la nécessité d'un « second stade », destiné à empêcher que le premier perde ses effets et, si possible, à en augmenter encore les résultats (Ouane, 1990).

Les programmes de postalphabétisation ont pour objectifs (Lazarus, 1985, p. 202) :

- d'assurer la rétention des habiletés de lecture, d'écriture et de calcul, afin de rendre les citoyens effectivement capables de fonctionner dans leur vie quotidienne ;
- d'offrir des programmes formels ou informels d'éducation continuée à ceux que le désirent.

Ceci concerne aussi bien des jeunes qui décrochent très tôt de l'école, que des adultes récemment alphabétisés, dont il importe de maintenir les acquis.

Les programmes de second stade ne prolongent pas seulement l'apprentissage de la lecture ; ils revêtent aussi des aspects plus larges — culturels, sociaux, économiques. Il est donc nécessaire de créer des environnements où l'utilisation de l'écrit s'impose ou est encouragée ; il s'agit essentiellement d'infrastructures qui donnent accès à des journaux, des livres, des publicités... Certains de ces documents sont spécialement rédigés à un niveau de lisibilité adapté aux capacités de la population visée. Parallèlement, on s'efforce de créer des situations exigeant l'utilisation de l'écrit.

Bibliographie

- Bhola H. S., *Les campagnes d'alphabétisation*, Paris, Unesco, 1986.
- Forbes R. H., Functional literacy and writing, in G. R. Austin et H. Garber (eds), *The rise and fall of national test scores*, New York, Academic Press, 1982.
- Freire P., *L'éducation : pratique de la liberté*, Paris, Seuil, 1971.
- Freire P., *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.
- Furet F. et Ozouf J., *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Ed. de Minuit, 1972.
- Gray W. S., *L'enseignement de la lecture dans le monde*, Paris, Unesco, 1963, 5^e éd.
- Hamadache A. et Martin D., *Théorie et pratique de l'alphabétisation*, Paris, Unesco, 1988.
- Hunter C. St. J., Adult Literacy. Developed countries, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 199-202.
- Kunst Gnamus O., *L'alphabétisation à la veille du XXI^e siècle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, DESCS-Rech., 1990.
- Lazarus R., Adult literacy, second stage, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, o.c., 202-205.
- Lestage A., *Analphabétisme et alphabétisation*, Paris, Unesco (« Etudes et documents d'éducation », 42), 1981.

- Ouane A., *Manuel sur les stratégies d'apprentissage pour la postalphabétisation*, Paris, Unesco, 1990.
- Rassek S., *Regards sur l'alphabétisation : sélection bibliographique mondiale*, Paris, Unesco, 1990.
- Unesco (S. Spaulding), *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique*, Paris, Unesco, 1976.
- Velis J.-P., *Lettre d'illettrie*, Paris, La Découverte-Unesco, 1990.
- Vial J., L'alphabétisation des adultes, in M. Debesse et G. Mialaret (éd.), *Traité des sciences pédagogiques*, Paris, PUF, 1978, vol. 8.

Chapitre III - L'éducation non formelle

Définition

Ce qu'il est désormais convenu d'appeler *éducation non formelle* prend son essor dans les années 60 et son nom dans les années 70. On désigne ainsi « toute activité éducative organisée et systématique, menée en dehors du cadre du système formel d'éducation, pour dispenser des types déterminés d'apprentissage à des sous-groupes spécifiques d'une population, à la fois d'adultes et d'enfants. Ainsi définie, l'éducation non formelle inclut, par exemple, l'instruction agricole élémentaire, l'alphanétisation, la formation professionnelle dispensée en dehors de l'école, la formation des jeunes non scolarisés et les différents programmes de développement communautaire incluant une éducation dans le domaine de la santé, de la nutrition, des coopératives, etc. » (Coombs, 1973).

A l'opposé de l'éducation non formelle, qui est organisée et systématisée, *l'éducation informelle* est « un processus par lequel, tout au long de sa vie, une personne acquiert et accumule des connaissances, des savoir-faire, des comportements à travers ses expériences » (Coombs, 1973).

L'éducation non formelle existe depuis longtemps. Ce qui est neuf, c'est l'importance qu'on lui accorde pour le développement socio-économique (surtout depuis l'échec fréquent des actions de développement réalisées selon des modèles propres aux pays industrialisés) et l'effort de planification déployé. De

surcroît, les pays les plus favorisés sont aussi concernés, car l'école peut de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. Les entreprises, les administrations, les collectivités locales et les mouvements associatifs sont aussi des lieux éminemment éducatifs.

Les considérations qui suivent sont focalisées sur les pays en développement, alors que le chapitre consacré à l'éducation permanente et à l'animation culturelle est plutôt centré sur les pays développés.

Les pays défavorisés ont mis beaucoup d'espoir dans des solutions éducatives non formelles, faute de pouvoir consentir les dépenses inhérentes au développement d'un système éducatif traditionnel ouvert à tous. Posséderaient-ils même les moyens financiers nécessaires, ils manqueraient, de toute façon, de personnel enseignant assez nombreux et bien formé. Parfois, d'ailleurs, l'éducation non formelle a servi de souffre-douleur de sûreté face à l'agressivité de jeunes qui, au prix de bien des efforts et grâce à des circonstances favorables, avaient terminé avec succès l'enseignement élémentaire, mais ne pouvaient cependant être accueillis dans l'enseignement secondaire, faute de place.

Comparée à l'enseignement scolaire, l'éducation non formelle — qui porte à maints égards sur des aspects négligés par l'école — se distingue par un style beaucoup moins rigide, plus ou moins proche de la façon dont s'acquièrent les habiletés ou les connaissances dans le contexte familial ou en situation de formation artisanale. Un tel apprentissage est évidemment imprégné par la culture d'origine. Autre différence qui pèse parfois lourd, l'éducation non formelle ne conduit que rarement à une certification officielle des compétences.

Objectifs

L'éducation non formelle a pour vocation première d'aider ceux qui ont le moins de chances d'avoir accès à une scolarité normale : pauvres, isolés, habitants de régions rurales défavorisées, analphabètes, adultes sans qualification professionnelle, jeunes à la dérive, allergiques aux approches scolaires traditionnelles...

Ce ne sont cependant pas ces objectifs qui ont d'abord pré-

rnés, car les fonc-
ministra-
atifs sont
s pays en
ation per-
er les pays
dans des
nsentir les
éducatif
s moyens
a, de per-
ois, d'ail-
reté face
s et grâce
ec succès
dant être
ce.
non for-
gligés par
gide, plus
oiletés ou
on de for-
nt imbibé
ois lourd,
ne certifi-
re d'aider
arité nor-
avorisées,
, jeunes à
elles...
bord pré-

valu. En bonne partie sous l'influence de grandes organisations internationales, l'attention s'est focalisée, en un premier temps, sur le développement économique, dans l'espoir d'améliorer le niveau de vie des populations démunies. Mais, comme il a déjà été dit, le modèle de développement s'est avéré inadéquat et, de surcroît, là où les opérations ont été bénéficiaires, les profits ont été souvent accaparés par des minorités puissantes.

Parmi les objectifs plus spécifiques, on relève :

- développer des secteurs particuliers dans l'agriculture, l'industrie, le commerce, l'administration, les services ;
- aider des populations à mieux exploiter à leur profit les ressources locales ;
- alphabétiser ;
- faire acquérir une formation professionnelle ;
- éduquer pour la santé.

Options méthodologiques générales

Srinivasan (1985) distingue quatre grandes options :

L'éducation centrée sur les contenus. — Nutrition, planning familial, formation agricole... La démarche est assez formalisée : définition des objectifs et du niveau de compétence à atteindre, action, évaluation.

L'éducation centrée sur des problèmes. — Il s'agit d'acquérir des habiletés et des connaissances aidant à résoudre des problèmes de la vie quotidienne. L'alphabétisation fonctionnelle relève de cette catégorie. L'approche est souvent modulaire.

L'éducation pour la conscientisation. — Le nom de Paulo Freire est attaché à cette option. Les masses opprimées, exploitées, sont instruites de leurs droits et alphabétisées pour être mieux armées pour les défendre.

L'éducation humaniste. — Le but est de faire acquérir par chacun une meilleure image de soi, une confiance en ses capacités d'initiative, d'innovation, de création et de prises de décisions. Une certaine initiation à la planification est donnée pour aider à traduire les projets innovateurs dans la réalité.

Comme le conclut Srinivasan, ces options ne sont pas mutuellement exclusives ; elles se complètent.

Bhola (1983, p. 51) regroupe les problèmes que pose l'éducation non formelle en quatre catégories :

- *les problèmes de définition et d'identité* : définition de l'éducation non formelle et de ce qui la distingue de l'éducation formelle ;
- *les problèmes de politique* : rôle de l'éducation non formelle dans la redistribution des ressources éducatives et la redistribution des pouvoirs, des situations sociales et des biens économiques qui pourraient en résulter ;
- *les problèmes institutionnels* : façons de dispenser l'éducation non formelle et de coordonner et d'institutionnaliser les mécanismes utilisés à cet effet ;
- *les problèmes de programmes d'études* : faits et valeurs contenus dans les programmes d'éducation non formelle et contrôle de ces programmes par ceux qui apprennent et par ceux qui dispensent l'éducation.

Critiques

Après avoir mis à son actif quelques réussites importantes et suscité beaucoup d'enthousiasme dans la mouvance des grandes luttes libertaires des années 60 pour les droits civiques, pour l'accession des anciennes colonies à l'indépendance et contre une école restée traditionnelle, statique dans un monde en mutation culturelle (la *déscolarisation* prônée par Illitch), l'éducation non formelle a déçu et fait l'objet de vives critiques :

— Ce sont ceux qui possédaient déjà une certaine instruction et une certaine richesse qui ont tiré le plus de profit des actions éducatives : agriculteurs propriétaires d'exploitations de taille moyenne, membres des classes moyennes dans les villes, ouvriers déjà partiellement qualifiés au départ (Bacquelaine et Raymakers, 1987). Les plus démunis le sont restés soit parce qu'ils étaient totalement absorbés par la lutte pour la survie quotidienne (lutte à laquelle les enfants sont souvent associés), soit parce qu'ils n'ont guère persévétré dans leur effort éducatif, soit encore parce que la trace de ces efforts s'est rapidement effacée.

Pour obtenir que les enfants soient libérés pour s'éduquer, Manzoor (1983) estime « qu'il faut réduire le coût de substitution pour la famille de l'enfant en adaptant le programme scolaire aux cycles quotidiens et saisonniers de la production de subsistance afin que les enfants puissent continuer à jouer leur rôle économique. Ils doi-

éducation
l'éducation
formelle ;
nelle dans
istribution
conomiques
cation non
écanismes
contenus
ontrôle de
ux qui dis-

rtantes et
es grandes
ues, pour
et contre
monde en
, l'éduca-
es :
nstruction
es actions
de taille
, ouvriers
Raymae-
ils étaient
nne (lutte
u'ils n'ont
rcé que la

uer, Man-
ution pour
aux cycles
ce afin que
ue. Ils doi-

vent aussi pouvoir s'acquitter des fonctions que leur assignent la famille, la tribu ou la communauté, sans être interrompus par l'école ».

— Les actions se sont trop focalisées sur des objectifs à court terme, à caractère scolaire : enseignement élémentaire (et par là rarement durable) de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les évaluations — à dominante quantitative — ont surtout porté sur ces aspects. On a ainsi négligé l'essentiel : les personnes formées jouent-elles effectivement les rôles espérés, la santé des populations s'est-elle améliorée de façon significative ?... Il ne suffit d'ailleurs pas de faire acquérir une qualification, il faut encore qu'il y ait de l'emploi (Bacquelaine et Raymaekers).

— La qualité des éducateurs a souvent laissé à désirer soit parce qu'il s'agissait de volontaires passagers ou d'étudiants (parfois réquisitionnés) sans formation adéquate, soit parce que l'on a imposé des missions d'éducation non formelle à des enseignants en fonction, qui sont loin d'avoir toujours accepté ce supplément de charges avec enthousiasme.

— Les ressources locales, matérielles ou humaines sont, en général, fort limitées sinon inexistantes.

— Le niveau de développement ne s'est pas élevé comme on l'espérait.

— Le niveau de vie des individus ne s'est guère amélioré, même là où le PNB a progressé.

— Le grand rêve de démocratie participante généralisée a été déçu.

— On n'a pas répondu aux besoins réels des populations. Le plus souvent, elles n'ont été ni vraiment rendues conscientes de leurs besoins parfois les plus fondamentaux, ni mises en situation de pouvoir les exprimer, ni informées du droit à leur satisfaction.

— Une jonction entre éducation formelle et éducation non formelle ne s'est pas opérée. Celle-ci reste considérée par beaucoup comme une éducation au rabais.

— L'éducation non formelle a été récupérée par le pouvoir.

L'avenir ?

Bacquelaine et Raymaekers (1987) se déclarent d'un optimisme prudent et soulignent avec raison que l'éducation non formelle n'est pas une panacée. D'évidence, comme Faure

L'avait compris dès les années 70, des modalités d'éducation non formelle sont plus que jamais indispensables, tant pour les pays riches que pour les moins avantageés. Mais, d'une part, il importe de mieux cibler les actions sur la base d'une connaissance réelle des besoins et, d'autre part, de réduire la place laissée à l'improvisation, à la simple bonne volonté. Ici aussi, la science de l'éducation a sa place. Quant aux instruments, ils se perfectionnent sans arrêt et deviennent de plus en plus accessibles, grâce aux progrès de la technologie.

L'éducation non formelle est plus difficile à organiser que l'éducation formelle, car elle ne se plie pas à un schéma simple et universel.

« L'éducation non formelle connaîtra une expansion lente mais régulière dans les pays en développement pendant encore de nombreuses années, car les tâches qui l'attendent dans le domaine du développement sont considérables. Avec le temps, une partie de l'éducation non formelle acquerra un caractère formel pour devenir une éducation formelle de substitution, tandis qu'une autre partie continuera à répondre aux besoins nouveaux et spécifiques d'une société désireuse de s'enrichir sur le plan culturel et en quête de paix. » (Bhola, 1983, p. 58.)

Bibliographie

- Bacquelaine M. et Raymackers E., Non-formal education in developing countries, *IBE Information File*, Unesco-Bureau international d'éducation, 1987, 10.
- Bhola H. S., L'éducation non formelle en perspective, *Perspectives*, Unesco, 1983, 13, 1.
- Coombs P. H., *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes*, Paris, PUF, 1968.
- Coombs P. H., *La crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1989 (suite à l'ouvrage de 1968).
- Coombs P. H., Prosser R. C. et Ahmed M., *New paths to learning for rural children and youth*, New York, International Council for Educational Development, 1973.
- Faure E. et al., *Apprendre à être*, Paris, Unesco-Fayard, 1972.
- Illich I., *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1980.
- Manzoor A., Le non-formel et les questions critiques de l'éducation, *Perspectives*, Unesco, 1983, 13, 1.
- Srinivasan L., Nonformal Education : Instruction, in T. Husén et T. N. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 1985, 3548-3550.

tion non
les pays
part, il
connaiss-
lace lais-
aussi, la
nts, ils se
us acces-

niser que
ma simple

ente mais
e de nom-
maine du
partie de
our deve-
une autre
spécifiques
t en quête

g countries,
, 10.
unesco, 1983,
JF, 1968.
89 (suite à
l children and
nt, 1973.

Perspectives,
T. N. Post-
amon, 1985,

Chapitre IV - L'autodidaxie

Est *autodidacte* celui qui apprend en autonomie totale, sans être aidé par une autre personne ou par une institution. Par *autodidaxie*, on désigne l'éducation systématique d'un individu par lui-même, à l'aide des différents instruments matériels de la connaissance (Unesco).

Jugés tantôt avec admiration pour le savoir acquis, surtout dans un entourage modeste, tantôt avec quelque dédain, surtout par ceux qui ont pu faire des études supérieures et ont le sentiment de posséder un « véritable » savoir, les autodidactes devraient devenir de plus en plus nombreux dans notre société. Cet accroissement témoignerait de la réussite de l'éducation, dont l'un des principaux objectifs est l'accession à l'autonomie. Il sanctionnerait sans doute aussi l'efficacité de la technologie de l'information et de la communication qui met à portée de quiconque désire se former, des moyens d'apprentissage d'une puissance et d'une qualité dont on ne pouvait guère rêver il y a quelques décennies encore. Il suffit de penser, pour s'en convaincre, aux systèmes experts, aux CD-ROM et, en général, aux hypermédias qui sont actuellement en plein développement.

Dans le contexte actuel de scolarité généralisée, l'autodidaxie peut être considérée comme une autonomie maximale à laquelle la pratique du *travail indépendant* (voir Didactique générale) a pour mission de faire accéder. *Apprendre à apprendre* — autre objectif majeur de l'éducation —, c'est notamment cultiver chez l'élève la capacité de localiser et de choisir les ressources éducatives en fonction de ses besoins, de ses potentia-

lités, de ses objectifs, de ses moyens et de ses contraintes. C'est aussi acquérir la capacité d'élaborer des stratégies d'apprentissage et de traiter adéquatement l'information (voir éducation aux médias). La *méthode des projets* est ici aussi particulièrement indiquée.

Les formes de l'autodidaxie peuvent varier selon les objectifs poursuivis, l'importance du temps investi, les processus d'apprentissage mis en œuvre, le soutien institutionnel éventuellement apporté et les ressources accessibles.

Toujours, cependant, la motivation est forte et le rapport au savoir se caractérise par une appropriation active, volontaire et, dans les cas les plus favorables, par un projet cohérent.

Le soutien à l'autodidacte

Dans la quête du savoir, l'autodidacte peut souffrir de la solitude de son effort, de son ignorance des sources appropriées, de l'échec de ses tentatives et aussi d'une certaine incapacité à évaluer ses acquis. Ainsi s'explique l'importance particulière des personnes de ressources qui, par définition, ne s'imposent pas, mais peuvent répondre aux questions qui leur sont posées et, d'autre part, de centres de documentation et de matériels. Les institutions d'*enseignement à distance* peuvent intervenir pour jouer ces rôles.

En raison même de leur forte motivation, les autodidactes ont tendance à sous-évaluer leurs propres performances. Mettre les autodidactes qui le souhaitent en relation avec des évaluateurs ou mettre des instruments d'évaluation adéquats à leur disposition sont des aspects importants du soutien désirable.

Bibliographie

- Caceres B., *Regards neufs sur les autodidactes*, Paris, Seuil, 1960.
Dalin A., *Vers l'autogestion des processus d'apprentissage*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975.
Unesco, *Les modalités de l'apprentissage en autodidaxie*, Rapport d'une réunion européenne d'experts sur les modalités d'apprentissage de l'autodidaxie, Paris, Unesco, 1980.

Chapitre V - L'enseignement à distance

ntes. C'est
l'apprentis-
éducation
ulièremen

es objectifs
processus
l'éventuel-

rapport au
ontaire et,
t.

ffrir de la
propriées,
capacité à
culière des
osent pas,
posées et,
ériels. Les
pour jouer
todidactes
es. Mettre
es évalua-
ats à leur
rable.

Conseil de
éunion euro-
daxie, Paris,

Définition

De la façon la plus simple, l'enseignement à distance (ou télé-enseignement) peut se définir comme un ensemble d'activités conçues par une institution éducative pour susciter des apprentissages par des individus qui décident de ne pas fréquenter une école ou qui sont dans l'impossibilité de le faire. Pour atteindre leur objectif, ces individus doivent disposer de moyens divers qu'ils utiliseront seuls ou en petits groupes. L'enseignement à distance est, de toute évidence, appelé à jouer un rôle déterminant dans l'éducation permanente.

L'expression *enseignement à distance* recouvre des réalités très diverses du point de vue de leur environnement politique et socio-économique (pays hautement industrialisés, pays en développement), des institutions (publiques, privées sans but lucratif, commerciales) qui les gèrent, du rôle respectif et des modes d'utilisation des technologies et des médias employés, des conditions d'accès et des options pédagogiques fondamentales. Ces actions concernent des niveaux de formation variés, allant d'une première alphabétisation aux études universitaires de haut niveau et s'adressent à des publics d'âges très différents.

Dans les pays industrialisés, l'enseignement à distance complète les systèmes éducatifs traditionnels en offrant, surtout à des adultes, des possibilités de formation continuée ou de

réorientation allant jusqu'aux niveaux postsecondaire et universitaire. Dans les pays en développement, qui scolarisent difficilement leurs populations enfantines, l'enseignement à distance contribue à compenser le manque de possibilités d'accueil et aussi la pénurie d'enseignants. Il réserve, par conséquent, une large place aux enseignements primaire et secondaire inférieur. C'est ce qu'il fit, en Europe, au XIX^e siècle.

Cette *apparition historique* coïncide avec la mise au point de nouvelles techniques d'imprimerie, le développement des chemins de fer et l'organisation de services postaux réguliers. Selon Dieuzeide (1985, cité par Kaye, 1988, p. 41), ce serait l'Institut Toussaint-Langenscheidt, spécialiste de l'enseignement des langues modernes, qui aurait créé, à Berlin, en 1856, le premier organisme d'enseignement par correspondance proprement dit. La formule connut un succès rapide. Elle fut adoptée par des services publics (notamment au Danemark) et par de nombreuses firmes commerciales plus ou moins fiables (les choses n'ont guère changé à cet égard).

La radiophonie, qui s'est développée pendant la première moitié du XX^e siècle, a permis un nouveau pas en avant. Ainsi, grâce à des postes émetteurs et récepteurs, des enfants australiens, vivant dans des lieux très éloignés des agglomérations, ont pu être « scolarisés » à domicile.

Un *second jalon historique* dans le développement de l'enseignement à distance est marqué, dans les années 60, par l'approche multimédia qui intègre l'utilisation du matériel imprimé (dont le rôle reste toujours important en raison de son faible prix de revient et de la facilité de sa diffusion), de la radio, du magnétophone et de l'enseignement programmé. Le Conseil international de l'enseignement par correspondance, fondé en 1972, devient, en 1982, Conseil international de l'enseignement à distance. En France, le Centre national d'Enseignement à Distance (anciennement Centre d'enseignement par correspondance) prend un essor considérable pendant cette période et celle qui suit (240 000 inscrits en 1989).

« Ce qui caractérise ces deux premières époques, c'est que l'information est pratiquement à sens unique : on l'envoie à l'apprenant qui n'interagit que très marginalement avec ceux qui le forment. Le correcteur à distance approuve ou désapprouve, l'élève s'efforçant de donner les réponses qu'il croit bonnes aux yeux du forma-

leur. Il en est résulté un biais social : ont surtout profité des possibilités offertes, ceux qui possédaient déjà une culture générale. » (G. de Landsheere, 1989, p. 37.)

La communication est le mot clé du *modèle de troisième génération*. Grâce à l'interactivité, l'élève peut enfin utiliser massivement son propre langage (ce qu'il ne pouvait guère faire avant, sauf lors de conversations téléphoniques de durée très limitée en raison de leur coût élevé, le cas australien qui vient d'être évoqué étant exceptionnel). La téléconférence va, à ce propos, jouer un rôle considérable. L'enseignement assisté par ordinateur devrait aussi intervenir massivement, mais le problème de la production de logiciels éducatifs complexes de bonne qualité psychologique et pédagogique est encore mal résolu et risque de ne pas l'être avant longtemps.

Tout indique que l'importance de l'enseignement à distance continuera à croître. D'une part, parce que les technologies nouvelles permettront aux élèves de l'enseignement fondamental ou des niveaux plus élevés de réaliser une partie considérable de leurs apprentissages à domicile, en particulier pour les cours généraux. D'autre part, parce que les progrès fulgurants des connaissances, les mutations culturelle, industrielle, économique, et la compétition internationale exacerbée augmentent les exigences de qualification et de requalification et donc accroissent les besoins en éducation et en formation. De surcroît, la rapidité avec laquelle l'éducation continuée pourra s'opérer comptaera beaucoup. Il est dès maintenant acquis que l'enseignement à distance fera bel et bien partie de tout système éducatif développé.

Cette évolution justifie une nouvelle définition de l'enseignement à distance conçu comme « un système basé sur l'utilisation sélective de médias éducatifs — traditionnels et nouveaux —, destinés à promouvoir les processus d'auto-instruction et d'auto-apprentissage, permettant d'atteindre des objectifs éducatifs particuliers, sur une aire géographique beaucoup plus vaste que l'éducation traditionnelle en face-à-face » (Ochoa, cité par Pentz et Neil, s.d., p. 34).

L'enseignement à distance revêt-il, comme on l'a parfois prétendu, un caractère industriel en raison de la position centrale des émetteurs et de la production massive des documents et des

outils nécessaires ? Des réalisations comme l'Université ouverte britannique (*Open University*, créée en 1971) démontrent le contraire. C'est précisément pour bien marquer cette position que divers auteurs préfèrent parler de *systèmes d'apprentissage à distance*.

Le concept d'ouverture

Ce concept a acquis une grande popularité grâce au retentissement qu'eut le développement de l'*Open University*.

Au départ, on a appelé ouverte toute institution éducative accessible sans restrictions telles que l'exigence de diplômes, la réussite d'un examen d'entrée, le respect d'une date d'inscription, un critère d'âge, de nationalité... Certaines de ces conditions seulement pouvant être imposées, une institution peut donc être plus ou moins ouverte. Par ailleurs, un enseignement ouvert ne se fait pas nécessairement à distance ; il peut aussi être suivi, en tout ou en partie, dans les locaux scolaires.

Quel public ?

Il se répartit en deux grandes catégories, celle des pays fortement peuplés et/ou moins développés que d'autres, et celle des pays industrialisés.

Le public de la première catégorie est constitué, d'une part, par des demandeurs d'études aussi avancées que possible, mais pour lesquels il n'existe pas assez d'institutions d'enseignement. Ainsi, l'université par radio et télévision, fondée en Chine populaire en 1979, pour appuyer les universités provinciales, a attiré rapidement plus d'un million d'étudiants. L'université ouverte de Thaïlande, inaugurée en 1978, a été conçue pour accueillir un demi-million d'élèves en 1990. Les campagnes d'alphabétisation organisées à travers le monde s'adressent à un autre type de public qui, souvent, n'a jamais été scolarisé auparavant.

Dans les pays industrialisés, beaucoup de demandeurs de formation ont déjà fait des études plus ou moins avancées ; ils

ouverte
ntrent le
position
utissage à

retentis-

ducative
ômes, la
'inscrip-
es condi-
on peut
gnement
aussi être

ys forte-
celle des

ne part,
le, mais
nement.
ne popu-
a attiré
ouverte
accueillir
habétisa-
e type de

leurs de
cées ; ils

désirent soit les continuer, soit se réorienter. Ce sont généralement les membres de ce groupe qui tirent le plus facilement profit de l'enseignement à distance, à la fois parce qu'ils sont fortement motivés, qu'ils souhaitent acquérir les compétences nécessaires pour s'engager dans une formation déterminée (passerelles) ou qu'ils désirent acquérir des connaissances et des habiletés plus fondamentales qui leur font défaut (mise à niveau) ; en outre, les moyens qu'ils ont mis en œuvre au cours de leurs études antérieures s'étant avérés assez efficaces, ils savent déjà comment s'attaquer aux apprentissages.

Pour une autre partie de la population, la scolarisation — plus ou moins effective — s'est soldée par un échec général, même pour l'apprentissage élémentaire de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique. Les méthodes et les systèmes traditionnels d'enseignement, centrés sur l'écrit et le modèle de la classe, ne leur ont donc pas réussi. Pour les attirer de nouveau dans un processus éducatif, il faut tenir compte tout spécialement des motivations particulières de ces personnes et instaurer des modalités relationnelles adéquates, qu'il s'agisse de la relation au savoir même, à ceux qui le dispensent ou aux institutions éducatives. Les démarches d'apprentissage et les rythmes de travail doivent donc être adaptés, pour tenir compte aussi de la nature particulière des savoirs et de l'expérience de vie de ces populations. La formation à distance, aujourd'hui multiforme, offre à ce public des chances nouvelles.

Quelle pédagogie ?

L'éducation à distance recourt essentiellement à l'auto-apprentissage, la relation avec le directeur d'études étant en bonne partie indirecte. Ce dernier agit surtout comme personne de ressources, comme catalyseur favorisant l'identification et l'activation des aptitudes et comme provoquant de situations d'apprentissage qui cadrent le mieux possible avec la personnalité et le contexte environnemental global de l'apprenant. L'option générale est donc celle de la pédagogie active s'approchant autant que possible de l'idéal du « sur mesure ». Ce qui a été dit à propos de l'éducation des adultes en général s'applique

évidemment ici aussi, notamment en ce qui concerne le choix des objectifs et l'évolution de ceux-ci en cours de travail.

Une description à grands traits de l'*Open University* britannique — choisie comme exemple en raison de sa qualité éprouvée — permet de cerner les principaux aspects d'un type d'éducation à distance appelé à se répandre de plus en plus.

Il s'agit, en l'occurrence d'une université proprement dite puisqu'elle conduit à tous les grades académiques. L'accès ne dépend pas d'études antérieures certifiées par des diplômes, mais bien du projet du candidat et des aptitudes et des compétences dont il fait montre, principalement lors d'entretiens préliminaires.

A côté des cours par correspondance et des travaux soumis pour appréciation par la même voie, l'étudiant suit une partie de l'enseignement par télévision (la BBC a contribué à la fondation de l'*Open University*), une autre dans des écoles d'été (organisées le plus souvent dans des universités) ; il lui est, en outre, loisible de fréquenter un des 250 centres d'études, ouverts le soir et le samedi toute la journée, où des directeurs d'études et des conseillers se tiennent à sa disposition.

Le système de certification est celui des unités capitalisables (*credits*). L'acquisition d'une unité exige, en moyenne, six heures de travail par semaine. Celui-ci est consacré à l'étude des documents reçus, à diverses lectures et à des travaux destinés à l'évaluation. La prestation comporte aussi une heure d'écoute de radio ou de télévision, et une heure de visite (non obligatoire) au centre d'études. Pendant une année académique, l'étudiant doit s'efforcer d'acquérir au minimum une demi-unité et au maximum deux unités.

Un centre d'études est conçu pour une centaine d'étudiants et est équipé d'une bibliothèque et d'une vidéothèque, d'un riche équipement multimédia, de micro-ordinateurs et de matériels répondant à des besoins particuliers (microscopes...). Des locaux de divers types permettent des conférences, des rencontres avec les conseillers, des activités de groupe et des réunions d'étudiants informelles.

Le conseiller joue un rôle important, car il est très accessible, même par téléphone. Rencontrant tantôt un étudiant particulier, tantôt des groupes, il discute des projets, des travaux, des difficultés, aide à préparer les examens, oriente ou suggère, assume certaines charges d'enseignement et, plus généralement, est la personne de ressources pour tout ce qui fait problème.

Les professeurs ou directeurs d'études indiquent les tâches à

le choix
britan-
qualité
un type
plus.

ite puis-
dépend
bien du
nt il fait

soumis
partie de
ation de
s le plus
de fré-
samedi
illers se

alisables
x heures
es docu-
évalua-
radio ou
u centre
efforcer
m deux

liants et
n riche
matériels
locaux
avec les
tudiants

cordable,
ticulier,
es diffi-
me cer-
la per-

âches à

accomplir, notent les travaux, fréquentent aussi les centres d'études où ils enseignent parfois et rencontrent les étudiants.

Les écoles d'été remplissent une fonction importante. Il s'agit de stages résidentiels d'au moins une semaine, pendant lesquels ou bien un cours fondamental ou bien plusieurs cours relatifs à une même discipline sont suivis.

Le travail « face-à-face » avec les professeurs joue un grand rôle pour l'apprentissage de concepts difficiles et complexes, pour les synthèses et les mises en perspective, et aussi pour l'acquisition de savoir-faire (apprendre à utiliser des appareils, à faire des préparations microscopiques...).

L'*Open University* est souvent citée en exemple pour la qualité des ensembles de matériels (*kits*) mis à la disposition des étudiants. Ils comprennent non seulement les divers documents écrits classiques, mais aussi des enregistrements sonores, des cassettes vidéo, des cours programmés, des disquettes d'enseignement assisté par ordinateur, et des petits matériels spéciaux (les plus onéreux étant fournis en location), dont beaucoup sont fabriqués spécialement (microscopes, matériel de chimie, appareils de mesure, etc.).

Les cours sont soigneusement élaborés par des équipes de professeurs et représentent un travail de longue haleine. Selon Kaye (1988), la production d'un cours hebdomadaire de trois heures requiert l'intervention d'une vingtaine d'universitaires pendant un an. Il en résulte notamment qu'un élève n'aura pas souvent affaire à un professeur qui a conçu le cours suivi, d'où l'importance des directeurs d'études.

Par ailleurs, la réalisation des documents imprimés, des émissions de radio ou de télévision, la conception de logiciels d'enseignement et d'apprentissage, la fabrication de cassettes, de vidéodisques... exigent une infrastructure considérable et des moyens financiers qui le sont tout autant. Ces coûts élevés expliquent en bonne partie pourquoi l'imprimé reste le support principal de beaucoup d'entreprises d'enseignement à distance. Quelques chiffres permettent d'imaginer l'ampleur des efforts consentis. En 1985, 2 500 publications de textes didactiques avaient déjà été réalisées, ainsi que 3 000 émissions publiques de télévision, et à peu près un même nombre d'émissions radiophoniques.

L'appréciation qui conditionne l'attribution d'une unité de valeur est basée sur l'évaluation continue réalisée en cours d'année et sur le résultat obtenu à une épreuve écrite de longue durée, subie en fin d'année.

L'*Open University* est donc une institution très complète. Elle compte aujourd'hui plus de 100 000 étudiants. Les enseignants en

restent les premiers clients ; ils sont suivis par des femmes qui ont interrompu des études supérieures pour des raisons familiales, par des fonctionnaires et des employés, et enfin par des ouvriers. L'effectif de chacun de ces groupes a augmenté régulièrement pendant les dix premières années, puis a tendu à se stabiliser.

En raison du succès récolté, une *Open School*, conçue pour les enseignements primaire et secondaire viendra compléter l'*Open University*. De surcroît, elle va essaimer en Europe.

L'importance des interactions directes maîtres-élèves

On vient de voir la place que l'*Open University* fait aux interactions directes. Elles sont, en effet, essentielles, non seulement pour résoudre des problèmes d'apprentissage particuliers, mais aussi pour entretenir la motivation, faire évoluer les projets personnels, redéfinir des objectifs. La technologie des communications joue, à cet égard, un rôle croissant, qu'il s'agisse, par exemple, d'interactions permises par des ordinateurs mis en réseaux, ou de téléconférences.

Le téléphone continue à jouer un rôle considérable selon diverses modalités :

Le télé-enseignement. — Il permet, par exemple, à un élève obligé de rester à son domicile, de participer à la vie d'une classe. Tant dans la classe qu'au domicile, des appareils téléphoniques munis d'un haut-parleur permettent à l'élève d'entendre ce qui se passe en classe et de demander à intervenir, cas où tous ceux qui se trouvent à l'école entendent ce qu'il dit.

Le télécours. — Le principe est le même que pour le télé-enseignement. Le professeur fait une leçon qui peut être entendue par des étudiants isolés ou regroupés, et les interactions sont possibles de la même façon.

Le service d'information. — Il s'agit d'une centrale téléphonique — souvent située dans une bibliothèque — que l'on appelle pour obtenir une information plus ou moins spécifique, relative à un cours organisé. L'agent qui se trouve à la centrale transmet le message souhaité en introduisant une cassette *ad hoc* dans un magnétophone.

L'enseignement individualisé. — A des moments déterminés,

l'élève qui étudie à distance peut appeler un professeur ; des professeurs peuvent aussi appeler l'élève.

L'inconvénient majeur de ce type d'utilisation reste son coût élevé. Il disparaît dans une large mesure quand le système est, par exemple, propre à un campus qui possède ses lignes privées.

Les satellites utilisés à des fins de communication vont donner une dimension nouvelle à l'enseignement à distance. A cet égard, l'Europe dispose déjà du satellite Olympus, lancé en 1989. Il diffuse simultanément des programmes de télévision, des communications téléphoniques, des données, des journaux en télécopie. Son emploi à des fins éducatives, par les universités ou autres organismes liés à la culture, sera gratuit pendant les premières années d'exploitation.

Quatre types d'émissions éducatives seront couverts par Olympus :

- universités ouvertes ;
- émissions destinées à des groupes particuliers (médecins, enseignants, etc.) ;
- enseignement secondaire ;
- information générale.

La France participe au programme dans trois domaines : enseignement et formation à distance, enseignement du français langue étrangère et diffusion de la culture.

De grandes réalisations

L'importance toujours accrue prise par l'enseignement à distance, en Europe et ailleurs, est attestée par la naissance de grands organismes de coordination et par la multiplication des initiatives.

Les deux principaux organismes de coordination européens sont l'Association européenne des utilisateurs de satellites dans les programmes de formation et d'éducation (Eurostep), qui représente plusieurs centaines d'organismes de formation, et l'Association européenne des universités d'enseignement à distance (Eadtu), créée en 1987. Le Conseil de l'Europe et, plus

encore, la Commission des Communautés Européennes apportent un soutien décisif à ces initiatives.

En 1990, on trouvait en Europe les grandes institutions d'enseignement à distance suivantes : l'*Open University* au Royaume-Uni, l'*Universidad Nacional de Educacion a Distancia* en Espagne, la *Fernuniversität* en Allemagne, le *National Distance Education Centre* en Irlande, l'*Open Universiteit* aux Pays-Bas et l'*Universidade Aberta* au Portugal. A côté de ces institutions spécifiques, plusieurs établissements d'enseignement supérieur offrent aussi de l'enseignement à distance.

Parmi les grandes réalisations extra-européennes utilisant déjà des satellites, on relève, aux Etats-Unis, la *National Technological University* (ingénierie), *The Hospital Satellite Network* (enseignement médical, paramédical, et information des malades). Au Canada, le *Knowledge Network* (Colombie britannique) offre des possibilités de production et de transmission de programmes éducatifs couvrant un territoire très étendu. Des réalisations à vaste échelle existent aussi en Australie, en Inde, et dans d'autres pays.

Un grand avenir

L'enseignement à distance est manifestement appelé à se développer de plus en plus au cours des prochaines années. Petit à petit, la défiance vis-à-vis de cette modalité éducative, différente de l'école traditionnelle, s'estompe en raison des succès remportés.

Pour assurer la continuation du succès, Pentz et Neil (s.d., p. 41) estiment que cinq conditions doivent être remplies :

- des matériels d'apprentissage de grande qualité ;
- des styles, des méthodes d'enseignement et des services d'aide aux étudiants conçus avec grand soin pour assurer l'efficacité de l'apprentissage indépendant ;
- des curriculums répondant à des besoins précis et réels ;
- un juste équilibre entre les innovations hardies et les approches éprouvées, lors de la construction des curriculums ;
- une évaluation soigneuse des performances des étudiants et une amélioration continue du système, en fonction des appréciations recueillies.

L'enseignement à distance peut-il se faire dans tous les domaines, dans toutes les branches ? Une réponse sûre à cette question ne semble pas encore exister. Les pays industrialisés, qui peuvent s'appuyer sur des environnements éducatifs riches, équipés des moyens les plus sophistiqués, jouissent d'un avantage manifeste.

Bibliographie

- De Landsheere G., *Société de l'information et éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, MED-16-5, 1989.
- Dewal O. S., Problèmes pédagogiques de l'éducation à distance, *Perspectives*, Unesco, 1988, 18, 1, 63-74.
- Glatter R. et Wedell E. G., *Study by correspondance*, Londres, 1971.
- Guillot P., *Applications éducatives du vidéo interactif : l'expérience de Vélizy*, Paris, INRP, 1986.
- Harry K., *Enseignement à distance en Europe occidentale : bibliographie sélective et annotée*, Berlin, CEDEFOP, 1986.
- Henri F. et Kaye A., *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*, Québec, Presses Universitaires du Québec/Télé-Université, 1985.
- Kaye A., L'enseignement à distance : un état de la question, *Perspectives*, Unesco, 1988, 18, 1, 41-54.
- Lehnisch J.-P., *L'enseignement à distance*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- MacKenzie N., Postgate R., Scupman J. (éd.), *Etudes ouvertes. Systèmes d'instruction postsecondaire à distance*, Paris, Unesco, 1977.
- Pentz M. J. et Neil M. W., *Education of adults at a distance*, Londres, Kogan-Page et Open University Press, s.d.
- Van Enckevort et al., *Distance higher education and the adult learner*, Assen (Pays-Bas), Van Gorcum (coll. « Innovations in distance education »), 1986.
- Villoroel A., La planification des projets d'enseignement à distance, *Perspectives*, 1988, 18, 1, 55-62.

Chapitre VI - L'éducation multiculturelle

Les chocs et les impérialismes culturels n'ont pas manqué dans l'histoire. En effet, les conquérants ne se contentaient pas de prendre le pouvoir, les colonisateurs prétendaient « civiliser » les colonisés en leur imposant leur culture. Des phénomènes impérialistes se sont aussi produits dans des pays très centralisés où, par le biais de l'éducation et de l'administration, une langue unique et les mêmes programmes scolaires ont été imposés à des régions qui possédaient leur propre langue et leur culture. Depuis quelque temps, et en bonne partie par le truchement des médias, une culture planétaire s'ébauche et s'annonce, elle aussi, conquérante.

Les impositions culturelles ont été et sont encore justifiées par maints arguments : nécessité de cimenter la collectivité nationale et d'assurer une gestion plus simple et plus efficace, volonté de donner à tous les citoyens les mêmes chances éducatives.

Il faut attendre la seconde moitié du XX^e siècle pour que se produise une modification plus ou moins marquée de cette situation. Dans la foulée de la lutte pour les droits civiques, les régions et les individus revendiquent leur indépendance et le respect de leur droit à la différence.

La prospérité économique des pays industrialisés les obligent à accepter, voire attirer de la main-d'œuvre étrangère et, ainsi, d'importants groupes d'immigrants se constituent et acquièrent une force considérable. Leurs enfants possèdent un potentiel dont l'actualisation passe par une éducation adaptée.

Le pluralisme culturel gagne du terrain et est considéré

comme l'un des aspects fondamentaux de la démocratie. Il ne peut se résumer à une cohabitation tolérée de différentes cultures. Il appelle la reconnaissance de leur équivalence, y compris au point de vue épistémologique : les manières de penser et les formes de connaissances propres à des traditions culturelles différentes ont droit de cité. Bref, le temps d'une éducation multiculturelle est arrivé.

L'éducation multiculturelle

Les objectifs d'une éducation multiculturelle sont les suivants (OCDE-CERI, 1989b, p. 18) :

- combattre l'ethnocentrisme de la culture scolaire et légitimer la présence d'autres cultures dans l'école ;
- scolariser les enfants sans les placer en porte-à-faux par rapport à leurs parents ou à leur culture, c'est-à-dire en garantissant la continuité entre l'école et la famille. Elle est l'une des conditions de la réussite scolaire. Dans bien des cas, et surtout au début de la scolarité, les concepts de base, si importants pour la suite des études, ne sont compris que s'ils sont expliqués dans la langue maternelle de l'élève. Il faut aussi prévoir l'éventualité du retour de l'enfant dans son pays d'origine, vis-à-vis duquel il ne doit pas être devenu étranger ;
- organiser l'enseignement des langues et des cultures comme un enrichissement et non comme une pénalisation ;
- bannir les formes de discrimination et les préjugés culturels existant dans l'enseignement ;
- réaliser l'égalité des chances ;
- assurer le pluralisme des systèmes éducatifs et des institutions scolaires ;
- respecter les droits des enfants.

Quels qu'en soient l'intérêt et la générosité, de tels objectifs risquent de n'être guère atteints, faute de cibles claires.

Morin (OCDE-CERI, 1989b, p. 19) voit, dans le concept d'identité culturelle ou d'ethnicité, une voie vers la précision nécessaire, dans la mesure où ce concept s'opéronnalise en un

profil des minorités, en typologie des groupes ethniques, ce qui permet notamment de « mesurer la distance entre le profil établi de l'intérieur par la communauté elle-même et celui établi de l'extérieur par la société dominante ». Raveau (*ibid.*) distingue sept catégories d'indicateurs à inclure dans les profils : biogénétiques, territoriaux, linguistiques, économiques, religieux, culturels, politiques.

Les diverses identités étant connues, trois approches pédagogiques fondamentalement différentes peuvent être distinguées.

La première consiste à proposer à chaque groupe ethnique une éducation spécifique à sa culture. Les groupes eux-mêmes revendiquent parfois cette solution exclusive. Cette option assure le respect de l'identité de chacun. Mais le prix à payer peut être lourd, surtout pour les jeunes, car ils peuvent se trouver ainsi enfermés dans une culture qui les prive de l'égalité des chances dans le nouveau contexte culturel dominant au sein duquel ils doivent bâtir leur vie.

A côté de cette solution par l'isolement, et considérant qu'une aussi grande diversité de cultures que possible est hautement souhaitable, l'éducation multiculturelle s'est érigée en discipline scolaire indépendante, dénuée de tout caractère fonctionnel, car elle n'imprègne pas réellement les modes de penser et d'agir. Dans les cas les moins favorables, elle dégénère en mise en évidence du pittoresque, du folklorique.

Selon la troisième voie, l'éducation multiculturelle est conçue comme l'aide au développement d'un état d'esprit, d'un mode de pensée et d'existence qui imprègnent la totalité du projet éducatif et de sa traduction dans les faits. Il s'agit, dans ce cas, d'une option pédagogique générale, d'une éducation multiculturelle partant du vécu quotidien, éminemment porteur de sens. C'est au cours de ce vécu qu'il faut découvrir l'autre et le groupe auquel il appartient. Ceci est aussi vrai pour l'élève que pour son professeur.

A ce vécu s'ajouteront l'étude des civilisations et des cultures régionales, l'apprentissage des langues comme outils de communication et, petit à petit, l'étude de la psychologie interculturelle. En apprenant à communiquer aussi pleinement que possible avec l'autre, l'individu comprend les cultures et se donne de nouveaux instruments d'action.

Une telle pédagogie générale, qui procède d'un grand idéal,

n'exclut pas — au contraire — d'offrir à chaque groupe minoritaire la possibilité d'approfondir la connaissance de sa langue maternelle, de pratiquer la religion et la morale qui sont les siennes.

La pratique fait cependant apparaître d'épineux problèmes, en particulier en matière de compétences minimales. Le jeune qui appartient à un groupe minoritaire peut se trouver dans un système éducatif qui, en fonction des besoins du groupe socialement dominant, exige, de lui comme des autres, des niveaux d'apprentissage qui, en raison de différences de système de valeurs, de difficultés linguistiques ou autres, sont pour lui malaisés à atteindre. Est-il vraiment équitable d'abaisser pour lui le niveau d'exigence ? Procéder ainsi peut n'être que l'illusion du respect de l'égalité des chances, s'il apparaît par la suite que l'acquis éducatif est insuffisant pour participer à part entière à la vie économique et sociale dans le pays d'accueil, ou même pour y trouver tout simplement sa place.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille M., L'interculturel. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1986, 9, 29-48.
- Abdallah-Pretceille M., L'interculturel, *Vers l'Education nouvelle*, numéro spécial, 1986, 39-49.
- Camilleri G., Culture et société, *Les Amis de Sèvres*, 1982, 4, 16-29.
- Giordan H., *Démocratie culturelle et droit à la différence*, Paris, La Documentation française, 1982.
- Hall E. T., *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, 1979.
- Mauviel M., Plaidoyer pour une éducation transculturelle, *Revue française de Pédagogie*, 1979, 49, 21-35.
- Memmi A., *Le racisme*, Paris, Gallimard, 1982.
- OCDE-CERI, *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE, 1987.
- OCDE-CERI, *Les enfants et les adolescents à risques* (note du Secrétariat), Paris, OCDE, 1989 a.
- OCDE-CERI, *L'école et les cultures*, Paris, OCDE, 1989 b.
- Porcher L., *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980.
- Unesco, *Introduction aux études interculturelles*, Paris, 1980.
- Vignaud G., *L'éducation des enfants de migrants. Problèmes et perspectives*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1983.
- X..., *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, 1989, 2 vol.

ues, ce qui
profil établi
i établi de
) distingue
: biogéné-
eux, cultu-

es pédago-
tinguées.
e ethnique
eux-mêmes
ette option
ix à payer
nt se trou-
égalité des
nt au sein

onsidérant
est haute-
gée en dis-
ctère fonc-
de penser
re en mise

turelle est
esprit, d'un
té du pro-
t, dans ce
ion multi-
porteur de
autre et le
'élève que

es cultures
e commu-
ntercultu-
t que pos-
se donne

and idéal,

Chapitre VII - L'éducation en alternance

Définition

La formation en alternance ou formation alternée (*cooperative education* et, au sens large, *experiential education* aux Etats-Unis) a d'abord été un moyen de conjuguer formation générale et activité professionnelle, l'école centrant ses efforts sur les acquisitions théoriques, et le séjour dans une organisation de production ou de services apportant l'expérience pratique.

Mathey-Pierre et Ritzler (1989, p. 53) rappellent qu'en France, les maisons familiales rurales (MFR) préparent, depuis 1935, de jeunes agriculteurs au brevet professionnel agricole en utilisant l'alternance (deux semaines dans l'exploitation parentale pour une semaine de formation dans la Maison familiale). Au départ, la préoccupation était de ne pas priver les exploitations d'une main-d'œuvre dont elles avaient besoin, tout en assurant un minimum de formation systématique. En réalité, les précédents sont beaucoup plus lointains. Dès 1802, l'industriel philanthrope Robert Peel instaure, en Angleterre, pour ses jeunes apprentis, un *système de demi-temps* école-atelier. Il s'agit toutefois d'une initiative isolée (à ne pas confondre avec les cours du soir ou du temps de midi, organisés assez largement au XIX^e siècle).

Dans la seconde moitié du XX^e siècle, l'alternance se développe largement et prend des formes et des significations diverses. On peut les schématiser de la façon suivante :

— Des *cycles de vie*. Un nombre croissant d'adolescents interrompent leurs études, par exemple, entre le secondaire et le supérieur, pour s'immerger dans la vie. Ils rompent provisoirement avec l'école pour partir pendant un temps plus ou moins long à la découverte du monde. La maturité et les connaissances générales ainsi acquises s'avèrent souvent bénéfiques lors de la reprise ultérieure des études.

— L'alternance comme moyen de conjuguer, sur le plan de la formation professionnelle, les apprentissages théoriques et une pratique véritable, celle qui est attendue par les entreprises.

— L'alternance permettant à des jeunes (souvent chômeurs) d'exercer un certain travail tout en acquérant parallèlement une qualification professionnelle.

— L'alternance s'adressant à des jeunes sans diplôme que les entreprises accueillent et forment en faisant plus ou moins appel à la collaboration de l'école.

— L'alternance, partie intégrante du processus éducatif, l'activité hors les murs de l'école servant à la construction de la connaissance par l'action, spécialement par l'action sur le concret.

L'exemple classique est donné par Bertrand Schwartz qui, dans les années 60, introduit la formation en alternance à l'Ecole des Mines de Nancy : les étudiants font quatre mois d'école, deux mois de stages, trois mois d'école, un mois de stages...

Schwartz estime que cette approche ne prend sa pleine valeur éducative qu'à partir du moment où l'école tient vraiment compte des apprentissages nouveaux dont les stagiaires sont munis lorsqu'ils y reviennent. Autrement dit, il faut arriver à un projet éducatif global et cohérent.

Schwartz (1977) propose qu'à partir de dix-sept ans, tous les jeunes soient en alternance pendant deux ou trois ans, pour poursuivre les objectifs éducatifs généraux suivants :

- mieux s'orienter, notamment grâce à une meilleure connaissance des entreprises ;
- acquérir une expérience réelle, pratique ;
- mieux se motiver ;
- acquérir une meilleure formation générale ;
- acquérir une meilleure formation professionnelle.

Les objectifs plus spécifiques de la formation en alternance, tels qu'ils sont perçus par les entreprises, sont :

- l'adaptation permanente du contenu de la formation
- l'ajustement des flux de formation aux besoins des entreprises ;
- le développement de l'adaptabilité en suscitant une réflexion générale à propos des techniques et des démarches professionnelles particulières ;
- la prise de contact avec les technologies et les équipements les plus modernes (que beaucoup d'écoles techniques ne sont plus en mesure d'acquérir en raison de leur coût élevé et de leur obsolescence rapide) ;
- le développement d'interactions positives entre écoles et entreprises, grâce à la médiation de ceux qui vivent l'alternance : « L'alternant, fort de sa culture scolaire, apporte un regard neuf et interrogateur sur l'entreprise et constitue pour elle un élément de progrès. Inversement, il rapporte à l'école des questions concrètes qui obligent à intégrer les contraintes réelles issues du terrain dans l'enseignement » (Région Rhône-Alpes).

Tous ces éléments aident à comprendre que la formation en alternance n'est pas un luxe pédagogique, mais bien une approche fondamentale de la connaissance.

Cette formation se fera tantôt selon des cycles longs, s'étendant sur plusieurs mois, voire plusieurs années, tantôt selon des cycles courts. Ces cycles peuvent correspondre à des moments ou des styles de vie, que l'on éprouve le besoin de se renouveler en profondeur, que l'on refuse de s'enfermer dans un seul type d'activités, que l'on change d'intérêt et de motivation avec l'âge, ou encore que l'on recherche un rythme de vie et de travail génératrice d'équilibre, de bonne adaptation (voir à ce propos Léon, 1971).

L'aspect psychologique

Pendant des siècles, la formation professionnelle a été acquise par l'action — le *learning by doing* avant la lettre — sous la houlette d'un maître expérimenté. Avec le développement progressif des systèmes scolaires, deux moments distincts et sou-

lternance, vent séparés sont apparus : celui de l'apprentissage des capacités nécessaires et celui de la pratique effective.

Dans une fine analyse du couple théorie-pratique, Malglaive et Weber (1982) commencent par distinguer *les savoirs théoriques* qui ont pour origine la science déjà acquise ou les leçons de l'expérience pratique et portent sur la connaissance du réel, et *les savoirs pratiques* faits de connaissances relatives à l'action sur le réel, action permettant d'obtenir, si possible à coup sûr, un résultat désiré. Aspect capital : la pratique obéit à la logique du succès (ce qui a « marché ») et la théorie, à la logique de l'échec (les déséquilibrations successives chez Piaget).

Savoirs pratiques et savoirs théoriques sont complémentaires et ne devraient donc pas être séparés. C'est, en effet, en agissant que l'individu construit ses représentations du monde et donc son savoir, toujours provisoire. Pour Malglaive et Weber, la complémentarité théorie-pratique peut le mieux se réaliser dans l'alternance éducative.

L'aspect pédagogique

Plus on met l'accent sur le rôle éducatif de l'alternance, notamment pour sa contribution à la pédagogie de la réussite, plus il importe d'éviter que l'école et les autres lieux de l'alternance ne constituent des univers séparés, juxtaposés : ils doivent s'articuler au sein d'un projet éducatif global. Cela implique une concertation approfondie et un accord sur les buts et les grandes options éducatives, accord dont les élèves doivent être partie prenante dans toute la mesure du possible.

Schwartz (1984, p. 18) lie l'alternance à trois concepts : *a)* le contrat, *b)* la qualification sociale, *c)* la validation des acquis.

a) Au point de vue éducatif, *le contrat* occupe une place centrale. Schwartz en distingue trois aspects :

L'engagement mûri (contrat différé). — Il faut laisser à l'apprenant le temps de la réflexion et des tâtonnements, avant de lui demander un engagement qui va régler le fonctionnement du stage.

L'aspect progressif et régulé. — Les objectifs à atteindre ne doivent se préciser que peu à peu, et certainement pas d'entrée de jeu. Les objectifs diffèrent notamment selon que l'individu décide de faire un stage dans une entreprise dans laquelle il désire s'insérer à l'avenir ou qu'il désire simplement découvrir comment elle fonctionne et quelles compétences elle requiert.

La responsabilisation dans le choix de l'itinéraire. — Il appartient à l'élève de prendre la décision ultime à ce propos.

b) Par *qualification sociale*, Schwartz entend l'acquisition d'habiletés qui, à côté de la qualification technique, jouent un rôle croissant dans la réussite personnelle et professionnelle : apprendre à gérer sa vie, à négocier, à travailler en coopération...

c) Enfin, le *principe de validation des acquis* est important, tant pour la scolarité que pour l'entrée dans la vie active et pour la suite. D'une part, l'école doit tenir compte pour l'évaluation sommative (en particulier, pour l'attribution des diplômes) des apprentissages réalisés en dehors d'elle. Mais, par symétrie, et de même que le succès de l'apprentissage est attesté par un certificat, il faut aussi que la qualification professionnelle acquise dans l'entreprise, lors de l'alternance entre celle-ci et l'école, puisse être « diplômante ».

Méthodologiquement, le stage en entreprise ou sous d'autres formes est, par définition, actif. Il ne s'agit plus, en effet, de parler des choses, mais de les faire pour résoudre les problèmes dont on a pris la charge en tout ou en partie. « C'est la réalisation, l'agir qui indique en fin de compte à l'individu ce qu'il sait et ce qu'il peut faire » (De Blignière).

Autre aspect important : dans la vie réelle, un même problème se pose rarement deux fois consécutives de la même manière. Il n'est pas, en quelque sorte, aseptisé comme à l'école où il est formulé dans l'abstrait, la plupart du temps. Il en va de même pour l'utilisation d'une langue étrangère. Bref, le travail en situation s'enrichit par la variabilité naturelle de celle-ci.

En résumé, l'apprentissage a beaucoup plus de chances d'être fonctionnel dans l'expérience extrascolaire qu'à l'école. Idéalement, les personnes qui servent de « tuteurs » dans les

entreprises devraient posséder une qualification pédagogique et disposer d'assez de temps à consacrer à leur mission. Ce rôle de guidance est beaucoup moins facile à assumer dans les petites entreprises, dont les ressources sont beaucoup plus limitées.

Conclusion

L'alternance n'est pas une solution pédagogique miraculeuse. On l'a même parfois accusée d'être un nouveau mode d'exploitation de la jeunesse, ce qui n'est, en effet, pas exclu. L'une des questions qui, heureusement, commence à bien se résoudre, au moins pour les « alternants » qui apportent de l'école une qualification utile à l'entreprise, est celui de la rémunération des services rendus.

Du point de vue éducationnel, la structuration, l'articulation des objectifs d'apprentissage font souvent problème, de même que l'établissement de procédures permettant d'évaluer de façon valide les habiletés et les compétences acquises en stage.

La formation en alternance est en constant progrès. Dans certaines universités anglo-saxonnes, plus de la moitié des étudiants la pratiquent déjà. Elle se répand rapidement en France et dans les pays voisins. Grâce à elle, le cursus et la pédagogie universitaire traditionnels sont remis en cause : un meilleur équilibre est recherché entre le jeu de l'intelligence conceptuelle, abstraite, et le penser en termes d'efficacité et de pratique.

Bibliographie

- Boru J.-J., *Le tutorat de jeunes en entreprise et les actions de développement destinées aux tuteurs*, Paris, CNAM, 1988.
- Coleman J. S., Differences between experiential and classroom learning, in M. L. Keeton (ed.), *Experiential learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1976.
- Girod de l'Ain B., *L'enseignement supérieur en alternance*, Paris, La Documentation française, 1974.
- Léon A., *Psychologie des adultes*, Paris, PUF, 1971.
- Malglaive G. et Weber A., Théorie et pratique de l'alternance, *Revue française de Pédagogie*, 1982, 61, 17-27.
- Malglaive G. et Weber A., Ecole et entreprise : intérêt et limite de l'alternance en pédagogie, *Revue française de Pédagogie*, 1983, 62.

- Mathey-Pierre C. et Ritzler I., Formation en alternance, *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1989, 16, 52-83.
- Schwartz B., *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.
- Schwartz B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.
- Schwartz B., *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Paris, La Documentation française, 1981.
- Schwartz B., Philosophie et méthodologie de l'alternance, *Actes du Colloque Formation alternée - Wallonie 83*, Liège, Enseignement provincial, mai 1984.
- Tarakowsky P., *L'usine avant l'heure : élèves du technique en stage*, Paris, Castermann, 1981.
- X..., *La formation en alternance et l'accès des jeunes à l'emploi*, Paris, La Documentation française, 1990.

Chapitre VIII - Les rythmes scolaires

L'existence et l'importance des rythmes biologiques sont de mieux en mieux reconnues : selon l'heure de la journée, on observe chez l'homme des variations dans l'activité sensorimotrice, la température corporelle, le rendement du travail manuel ou intellectuel. Des rythmes hebdomadaires, mensuels, saisonniers existent aussi. De surcroît, des différences rythmiques interindividuelles, parfois importantes, peuvent également se manifester. Les rythmes biologiques font partie du patrimoine héréditaire, mais sont aussi influencés par des facteurs de nature socio-écologique. La *chronopsychologie* étudie les mécanismes de la structure temporelle biologique des êtres vivants (Halberg, 1979).

Chacun connaît, dans son entourage, des personnes qui n'ont besoin que de peu heures de sommeil, alors que d'autres du même âge sont loin d'être dans ce cas. Certains étudiants sont dispos, tôt le matin, alors que d'autres n'arrivent à une véritable concentration que plus tard, voire pendant la nuit. Entre ces deux extrêmes, bien des situations intermédiaires existent.

Dès la fin du XIX^e siècle, des correspondances ont été observées entre les meilleures performances des individus et des températures corporelles plus élevées. L'activation correspond à un accroissement du système nerveux central. La théorie du lien température-performance fait toujours l'objet de beaucoup de recherches.

Qu'il faille, autant que possible, tenir compte des phéno-

mènes chronopsychologiques dans l'organisation de la vie scolaire est certain. Il importerait, par exemple, de placer, au moment le plus adéquat, les activités d'apprentissage qui exigent de l'élève un maximum de lucidité et de concentration.

Le problème n'est pas simple. D'abord parce que les connaissances en la matière restent encore parcellaires. On ne peut, en particulier, généraliser aux conduites scolaires de l'enfant des résultats trouvés chez l'adulte pour des postes de travail professionnel (Testu, 1979, p. 47).

Par ailleurs, les rythmes ne sont pas exactement les mêmes pour tous et l'évolution des profils journaliers paraît différer selon l'âge. Ainsi, certaines recherches concluent que les enfants de l'école maternelle ont le rendement le plus élevé le vendredi, et le moins bon le lundi et le jeudi. Fin du primaire, le mardi serait le jour le plus favorable. En outre, le moment propice de la journée n'est pas le même à tous les âges. Pour 36 sujets de quatorze à seize ans, fréquentant une section d'éducation spécialisée, Testu (1979) observe deux moments de faibles performances, l'un à 8 h 30, l'autre à 13 h 45, et deux pics, l'un à 11 h 45 et l'autre à 15 h 15.

Le lundi semble le moins favorable pour tous et, pour tous aussi, la première heure du matin n'est pas la meilleure.

Synthétisant les résultats obtenus par Testu, Braun-Lamesch (1990, p. 129) écrit : « Ces fluctuations journalières de l'activité intellectuelle se constatent aussi bien pour les tâches psychométriques que pour les épreuves scolaires ; on note même des différences dans le choix des stratégies de résolution de problèmes. Une loi générale peut être formulée ainsi : après un "creux" au cours de la première heure de classe (entre 8 et 9 heures), le niveau de performance s'améliore jusqu'en fin de matinée où se situe un pic (entre 11 et 12 heures) ; il diminue ensuite après le déjeuner, puis s'élève à nouveau, plus ou moins selon l'âge, au cours de la journée. Les travaux de Testu mettent également en évidence des fluctuations hebdomadaires et des interactions jour-heure : les élèves sont plus ou moins performants selon les jours de la semaine scolaire et leurs résultats fluctuent différemment au cours de la journée. Les élèves réalisent leurs meilleures performances le jeudi ou le vendredi matin, et les moins bonnes le lundi où l'on constate un phénomène de désynchronisation. Mais de nombreuses variables de situation et de personnalité, ou encore l'âge, peuvent modifier ou même faire disparaître cette rythmicité. »

Il
et ass
Testu
possib
dans
compl
journ
variati
élèves
déjà c

Bibliog

Braun-
laires
Husti A
Leconte
Lurin J
Rec
Reinber
Reinber
Testu I
Testu I

Il reste actuellement difficile de proposer des normes valides et assez cohérentes pour commander l'organisation scolaire. Testu (1989, p. 128) conclut : « Jusqu'à présent, il n'a guère été possible d'établir un profil aussi fiable dans ce domaine que dans d'autres ; les facteurs susceptibles d'intervenir sont trop complexes et multiples, et les performances intellectuelles de la journée ne peuvent être mesurées avec la même précision que les variations physiologiques. » Une observation attentive des élèves, surtout des plus jeunes, pendant les heures de classe, peut déjà conduire à bien des dispositions de bon sens.

Bibliographie

- Braun-Lamesch M.-M., Compte rendu de F. Testu, *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, dans *Revue française de Pédagogie*, 1990, 93, 127-130.
Husti A., *L'organisation du temps à l'école*, Paris, INRP, 1983.
Leconte P. et Lambert C., *La chronopsychologie*, Paris, PUF, 1990.
Lurin J. et Sousse A., *L'organisation du temps à l'école primaire*, Genève, Service de la Recherche pédagogique, 1989.
Reinberg A., *Des rythmes biologiques à la chronobiologie*, Paris, Gauthier-Villars, 1974.
Reinberg A. et Gatta J., *Les rythmes biologiques*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1964.
Testu F., Les rythmes scolaires, *Revue française de Pédagogie*, 1979, 47, 47-58.
Testu F., *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, Paris, Masson, 1989.

CINQUIÈME PARTIE
La recherche en éducation

Chapitre I - Définitions

Avec Piaget (*Epistémologie des sciences humaines*, 1972), on peut distinguer la recherche expérimentale en éducation des autres types de recherches qui la concernent, qu'il s'agisse d'en faire l'histoire, ou d'étudier la philosophie ou les normes culturelles, juridiques, morales qui la gouvernent.

Le présent chapitre traite exclusivement de la *recherche expérimentale*, expression prise au sens large que lui donne Claude Bernard. Elle comprend donc l'observation rigoureuse et aussi la description des faits qui n'ont pas été délibérément provoqués. Dans ce dernier cas, certains événements prennent valeur d'*expériences rétrospectives ou invoquées* : ils se sont produits sans qu'on le veuille (par exemple, naître dans une famille d'un niveau socio-culturel donné), mais on étudie leurs conséquences comme si on les avait provoqués.

Une étude scientifique exige que le problème auquel on s'attache soit délimité « de façon à subordonner sa solution à des constatations accessibles à tous, en les dissociant des questions d'évaluation et de conviction » (Piaget, 1972, p. 40), ce qui ne signifie pas que ces aspects subjectifs doivent être ignorés. La formulation d'une loi ne devient possible que si un second critère est satisfait, celui de la régularité : à conditions égales, les mêmes effets doivent se reproduire. On ne peut, en effet, tirer de conclusions généralisables de l'apparition exceptionnelle, voire unique d'un phénomène. D'où l'importance de répéter les expériences (principe de *réPLICATION*).

Après son premier siècle d'existence, ce qui fut appelé, à

l'origine, la *pédagogie expérimentale* (dont l'histoire a été retracée par G. de Landsheere, 1986) s'envisage aujourd'hui selon deux grandes catégories : la *recherche nomothétique*, essentiellement quantitative, et la *recherche du type historique*, privilégiant l'approche qualitative.

Par définition, la recherche nomothétique a pour objet la formulation de lois et, à cet effet, elle étudie les caractéristiques des phénomènes qui peuvent être objectivées, mesurées. Comme il lui est impossible de tenir compte simultanément d'un très grand nombre de facteurs, dont les effets devraient d'abord être considérés isolément, puis en interactions de divers ordres, elle est contrainte d'en noyer un nombre considérable sous l'étiquette du *hasard*. Des techniques statistiques de plus en plus perfectionnées et le recours à l'ordinateur permettent cependant d'aller beaucoup plus loin dans les analyses qu'on ne le pouvait au début du XX^e siècle, et même dans un passé encore proche.

La recherche du type historique, à dominante qualitative, vise elle « à reconstituer la succession des événements et à expliquer leur déroulement en se fondant sur leur signification particulière, dans le contexte où ils sont apparus » (Cardinet et Schmutz, 1975, p. 9).

La longue citation suivante de Piaget (1972, p. 20) se justifie par l'importance qu'elle revêt pour la compréhension du mouvement scientifique contemporain :

« Même si tous les intermédiaires existent entre l'analyse nomothétique et l'analyse historique du déroulement des phénomènes et des événements dans le temps, il semble subsister entre elles une différence assez sensible, parce qu'elle repose sur une relation de complémentarité dans la manière dont elles traitent les facteurs de ce déroulement temporel. On peut distinguer, à cet égard, quatre facteurs principaux : a) les déterminations dues à des développements (un développement étant une suite régulière ou même séquentielle de transformations qualitatives assurant une structuration progressive) ; b) les déterminations dues aux équilibrations synchroniques en leur dynamique propre ; c) les interférences ou événements aléatoires et d) les "décisions" individuelles et collectives.

« Or, quand les disciplines nomothétiques considèrent un développement temporel appelé ou non "histoire", leur effort est constamment de dégager des lois et pour cela d'isoler dans la mesure du possible les variables permettant d'obtenir ce résultat.

té retracée selon deux entièrement privilégiant leur objet la caractéristiques ces. Comme d'un très abord être bârdres, elle sous l'étiquette plus permettant le pouvait être proche. qualitative, et à expliquer partiellement l'ardinet et) se justifie du mou-

Le nomothématisme et faire elles une relation de facteurs de hasard, quatre développements ou même une structure d'équilibrations différences ou elles et collaborent un effort est dans la ce résultat.

Illes s'efforcent ainsi d'atteindre des lois de succession *a)* ou d'équilibre *b)*; pour ce qui est du hasard *c)*, elles négligent les cas singuliers, qui sont indéterminables, pour caractériser au contraire les effets de masse en tant que lois stochastiques; et en ce qui concerne les décisions *d)*, elles s'intéresseront moins à leurs contenus qu'à leur processus même en tant que pouvant être analysé de façon probabiliste (théorie des jeux ou de la décision).

« Le propos de l'historien est, au contraire et de façon complémentaire (même s'il utilise comme il le fait aujourd'hui toutes les données nomothétiques), non pas d'abstraire du réel les variables convenant à l'établissement des lois, mais d'atteindre chaque processus concret en toute sa complexité et par conséquent en son originalité irréductible. Dans les cas où se manifeste tel développement *a)* ou telle rééquilibration *b)* et même s'il s'intéresse à leurs lois en tant que permettant leur compréhension, l'historien vise moins les lois que les caractères propres à ces événements particuliers, en tant précisément que particuliers. Pour ce qui est des interférences aléatoires *c)*, c'est, il va de soi, le contenu individuel des événements qui concerne l'historien, contenu incalculable, mais reconstituable et dont l'histoire vise précisément la reconstitution. Quant aux décisions *d)*, c'est en leur contenu également qu'elles représentent la continue nouveauté spécifique du devenir historique humain en tant que réponses à des situations concrètes (mélanges inextricables de détermination et d'aléatoire). »

Pour Piaget, comme pour tous les chercheurs avancés d'aujourd'hui, l'abstraction nomothétique et la reconstitution historique du concret sont distinctes mais complémentaires.

L'attention trop exclusivement portée sur les aspects méthodologiques de la recherche a fini par conduire à une erreur épistémologique fondamentale : croire que l'option méthodologique en faveur du quantitatif ou du qualitatif est garante de la validité de la connaissance.

L'exemple de la « note vraie » permet de comprendre cette perversion. Considéré à un moment donné, un élève peut posséder une certaine connaissance d'une langue étrangère. Sa *vraie* connaissance existe certainement ; elle englobe le vocabulaire, la syntaxe, l'orthographe, la fluidité verbale, la compréhension du langage parlé, la sensibilité linguistique... Mais, qu'il ait choisi d'évaluer par la voie qualitative ou quantitative, le professeur qui apprécie la connaissance de la langue chez cet élève va de toute évidence lui attribuer une note qui ne sera jamais la vraie,

celle qui refléterait la compétence dans tous ses aspects. Autrement dit, la méthode en soi ne peut jamais être garante de la validité de la connaissance que nous avons de ce qui est. Que ce soit l'évaluation qualitative ou l'évaluation quantitative qui permette de mieux s'approcher de la note *vraie* relève de la spéculation.

Le débat est d'autant plus vain que, comme l'écrit Keeves (1989, p. 400) : « ... les distinctions tranchées faites ordinairement entre les méthodes de recherche qualitatives ou quantitatives sont, dans une large mesure, artificielles. La différence entre les données recueillies réside essentiellement dans leur niveau d'abstraction et de simplification : les quantités sont faites de qualités. » Prétendre qu'une approche est incompatible avec l'autre ou qu'il est nécessaire d'opter pour l'une des deux est donc bien une erreur. En outre, relève Keeves, toute recherche en éducation est chargée de valeurs ; la seule façon d'éviter de tomber dans le relativisme subjectif, c'est de spécifier et d'opérationnaliser autant que possible, dès le départ, celles auxquelles les acteurs de la recherche adhèrent.

Cette discussion préalable permet de comprendre que la plupart des instruments de recherche — entretiens, questionnaires, listes d'inventaire, grilles, échelles... — peuvent aussi bien servir la recherche quantitative que la recherche qualitative.

Si, au lieu de prendre la méthodologie générale de la recherche comme critère de classification, on choisit les buts poursuivis, on distingue, avec Cronbach et Suppes (1969), *la recherche orientée vers des conclusions* (elle vise au progrès de la connaissance) et *la recherche orientée vers des décisions* (on s'efforce de réunir le maximum de données sûres pour agir de façon aussi éclairée que possible). Cette recherche décisionnelle peut être dictée par une politique (ex. : on veut supprimer les échecs scolaires, que faut-il faire ?) ou destinée à définir une politique (ex. : faut-il accorder la priorité au développement de l'éducation préscolaire ou à l'expansion des universités ?).

On distingue, en outre, *la recherche de développement technique*, utilisation des méthodes d'investigation scientifique pour la production de matériels (manuels scolaires, simulateurs...), de techniques (mise au point de formules de mesure de l'intelligibilité de l'écrit...), de processus (développement d'une méthode d'enseignement de la lecture), pour l'organisation (détermina-

cts. Autre-
ante de la
est. Que ce
tative qui
de la spé-

rit Keeves
ordinaire-
quantita-
différence
dans leur
ntités sont
compatible
e des deux
ves, toute
eule façon
le spécifier
part, celles
que la plu-
tionnaires,
bien servir
.

rale de la
it les buts
(1969), la
grès de la
n s'efforce
façon aussi
peut être
s scolaires,
x. : faut-il
on préso-

et technique,
our la pro-
urs...), de
intelligibi-
e méthode
détermina-

tion du moment de la journée optimum pour l'enseignement des mathématiques...) et la création d'environnements éducatifs (environnement Logo...).

Enfin, comme l'enseignement reste, en dernière analyse, un art, la distinction déjà faite au début du xx^e siècle entre *l'expérienciacion* (Bergson) et *l'expérimentation* reste utile.

Alors que cette dernière veut, dans la ligne positiviste illustrée par Claude Bernard, appliquer à la pédagogie les démarches des sciences exactes, le terme *expérienciacion* désigne les essais empiriques de théories, de procédés, de matériels que des enseignants font dans leur classe, sans dispositif expérimental rigoureux.

Les apports de l'*expérienciacion* ne doivent cependant pas être sous-estimés, car en raison de la complexité des phénomènes éducatifs, l'intuition de grands théoriciens comme Dewey ou de grands praticiens comme Freinet a valu, pendant longtemps, plus de progrès à la pédagogie que de nombreuses recherches scientifiques. Le danger est cependant évident et s'est vérifié dans des innovations récentes comme l'introduction inconsidérée de la mathématique dite nouvelle. Que des éducateurs doués d'une intelligence et d'un charisme exceptionnels réussissent à susciter des apprentissages réputés inaccessibles à des populations données, ne signifie pas que tout enseignant peut en faire autant.

Les phases de la recherche scientifique

Schématiquement, une recherche expérimentale comporte quatre phases :

- 1 / La prise de conscience d'une ignorance ou d'un problème à résoudre. Celui-ci doit être formulé aussi rigoureusement que possible. Les imprécisions, les ambiguïtés sont évitées par une définition opératoire des mots clés : tout terme abstrait se prêtant à plusieurs interprétations est traduit en propriétés ou comportements observables, ou est quantitativement caractérisé.
- 2 / La formulation d'une ou de plusieurs hypothèses de solution. Comme les chercheurs peuvent être inconsciemment tentés

de ne retenir que les éléments qui étayent l'hypothèse qui les séduit, on propose parfois des *hypothèses adverses* que l'on s'efforce également de vérifier.

3 / La mise à l'épreuve des hypothèses par la collecte d'informations, par des observations et des expériences. Les données ainsi réunies sont analysées statistiquement afin d'établir des relations et de vérifier si des variations ou différences observées ne sont pas simplement l'effet du hasard. La réPLICATION DES OBSERVATIONS ET DES EXPÉRIENCES, afin de voir si les premières conclusions se confirment, constitue l'un des moyens les plus sûrs d'en assurer la validité.

4 / L'adoption ou le rejet des hypothèses.

Ce schéma (qui est loin d'être toujours respecté de façon linéaire, comme sa présentation pourrait le faire supposer) n'est pas seulement caractéristique de la recherche nomothétique. Il se retrouve aussi dans la recherche du type historique, avec certaines variantes. Ainsi, ce second type de recherche admet beaucoup plus facilement que des hypothèses, peut-être même les principales, soient formulées en cours d'observation et non *a priori*. Par ailleurs, l'analyse statistique y occupe une place beaucoup moins centrale.

èse qui les
que l'on
l'informa-
s données
établir des
ces obser-
éplication
si les pre-
es moyens

de façon
oser) n'est
ététique. Il
avec cer-
net beau-
même les
n et non
une place

Chapitre II - L'observation : méthodes et instruments

Qu'il privilégie l'approche quantitative ou qualitative, le chercheur procède à des *observations* de comportements d'enseignement et d'apprentissage, d'institutions, de processus et de procédés éducatifs. A première vue, l'on pourrait penser que l'observation est l'acte le plus naturel qui soit : n'observe-t-on pas à tous les moments de la vie quotidienne ? Il suffit d'ouvrir un livre comme celui que Postic et De Ketela (1988) consacrent à l'observation des situations éducatives pour comprendre que la simplicité n'est qu'apparente, dès que la rigueur est de mise.

Le chercheur observe soit de façon *directe*, en s'aidant ou non d'instruments, soit de façon *indirecte*, notamment quand l'objet est une entité hypothétique, comme l'intelligence, dont on ne peut observer que les manifestations supposées.

L'observation est soit *intensive* (ce qui justifie parfois la limitation à peu de cas), soit *extensive*.

On peut encore se contenter d'observer à un seul moment donné (*recherche ponctuelle*) ou, au contraire, prolonger l'observation pendant un temps plus ou moins long (*recherche longitudinale*). Les études longitudinales posent un certain nombre de problèmes particuliers, notamment celui du *rétrécissement* progressif des échantillons observés. Par exemple, si l'on s'efforce de suivre un même groupe-classe pendant plusieurs années, une partie croissante de ses membres va disparaître pour différentes raisons : déménagement, décès, changement d'établissement, refus de continuer à participer à l'enquête...

L'*étude transversale* est un expédient qui permet de s'approcher des résultats d'une étude longitudinale. Ainsi, au lieu de

suivre un groupe-classe pendant six années de scolarité primaire, on observe en même temps les classes des différentes années dans une même école. On fait, dans ce cas, l'hypothèse que les groupes-classes sont *grossièrement semblables* au point de vue du recrutement social, de la distribution des aptitudes, de la motivation, etc., et que, par exemple, le rendement scolaire observé en deuxième année est plus ou moins celui que la première année actuelle atteindra l'année suivante.

Malgré des limitations évidentes, des études transversales bien conçues peuvent apporter de précieuses informations. Les enquêtes normatives réalisées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en fournissent un bel exemple. Ainsi, l'IEA a évalué, à un même moment, dans douze pays, avec des instruments parallèles, les connaissances en mathématiques d'échantillons nationaux représentatifs des élèves terminant respectivement les études primaires, secondaires inférieures et supérieures (G. de Landsheere et Postlethwaite, 1969). Ces recherches sont évoquées au chapitre consacré à l'éducation comparée.

L'*observation* est dite *aperçue* ou non, selon que les sujets se savent observés ou qu'ils l'ignorent. Par exemple, dans les classes-laboratoires, on place parfois des miroirs sans tain qui permettent de voir sans être vu ou bien on utilise des caméras cachées. On considère aussi comme *observation inaperçue* l'étude de traces physiques comme, par exemple, l'usure de livres dont on veut estimer la fréquence d'utilisation.

Enfin, on distingue l'*observation non participative* de l'*observation participative ou impliquée*. Pour la première, l'observateur se voudrait aussi neutre qu'un quelconque instrument, alors que, pour la seconde, l'observateur s'intègre, à des degrés divers, dans la situation afin de mieux la comprendre. L'approche quantitative ou non est possible dans ces deux types d'*observation*.

*Une méthode d'*observation* particulière : l'*analyse du contenu**

L'*analyse du contenu* a pour objet de rechercher, dans les messages oraux ou écrits, des éléments objectifs, quantifiables qui peuvent en révéler le sens. Dans l'*analyse*, on distingue les informations qui constituent le message proprement dit, les informa-

tions relatives à l'émetteur du message (valeurs, idéologie, etc.) et les informations relatives au but poursuivi.

Ici aussi, on retrouve un certain clivage entre les approches quantitatives et qualitatives. Pour les fondateurs de la technique, à commencer par Berelson (1952), seul le contenu manifeste des textes doit être pris en considération, toute interprétation personnelle de l'observateur devant être évitée. Pour d'autres, les inférences solides permises par le texte peuvent, voire doivent faire partie de l'analyse.

Un débat, probablement sans issue, porte sur la limite entre *contenu manifeste* et *contenu latent*. Une distinction nette n'est guère possible qu'à propos de messages purement informatifs comme des modes d'emploi. Dès qu'une symbolique quelconque intervient, il est difficile de tracer des frontières entre les deux.

Dans la méthodologie classique de l'analyse du contenu, on distingue des unités de numération (nombre de mots, durée d'une intervention...), des unités d'enregistrement (thème, personnage, paragraphe...) et des unités de contexte (l'ensemble des éléments qui se rapportent à un même thème).

En outre, les catégories auxquelles sont rapportées les unités d'analyse sont définies de façon opératoire, à l'aide d'indicateurs (ex. : liste des comportements considérés comme démocratiques). Plus le jeu des inférences est admis, plus difficile devient une telle opérationnalisation.

L'analyse du contenu des manuels scolaires, spécialement d'histoire ou de lecture, est révélatrice des idéologies dominantes. Un autre exemple d'application remarquable est apporté par Isambert-Jamati (1970) qui a étudié la fluctuation des fins éducatives des lycées français à partir des discours de distribution des prix.

L'interaction observateur-observé

Une personne qui se sent observée perd de son naturel. Elle peut réagir par un sentiment de gêne, d'agressivité ou, au contraire, s'efforcer de présenter l'image qu'elle croit attendue. Face à ces modifications, l'observateur réagit à son tour. Bref, même l'observateur qui se veut le plus neutre entre en subtile

interaction — souvent par le canal non verbal — avec le sujet observé. Plus généralement, la communication explicite entre des interlocuteurs s'accompagne d'échanges implicites qui apportent des nuances, parfois même des contradictions.

La subtilité de ces échanges est illustrée par l'*effet placebo*, c'est-à-dire l'effet que l'administration d'un médicament ou d'un traitement exerce indépendamment de sa nature. Un phénomène similaire est connu dans la recherche en éducation sous le nom d'*effet Hawthorne* : le fait de savoir que l'on participe à une expérience exerce des effets indépendants de celle-ci, notamment dans le domaine de la motivation.

Chapitre III - La recherche nomothétique

Selon l'option positiviste, la méthodologie de la recherche, dans les sciences de l'homme, doit être celle des sciences exactes, privilégiant la démarche inductive. Une neutralité totale, espérée de l'investigateur, garantit l'objectivité des observations et des conclusions. Seuls les faits comptent et la causalité est reconnue dans la relation entre des *variables indépendantes* (que l'on fait varier ou dont on observe les variations spontanées) et des *variables dépendantes* à travers lesquelles les effets des traitements ou des variations de conditions se manifestent éventuellement.

Lorsque la variable dépendante fluctue à tout coup ou de façon estimée assez régulière, en fonction de la variable indépendante, on *explique* l'une par l'autre et une loi peut se dégager.

Les progrès de la statistique permettent de travailler avec plusieurs variables à la fois, ce qui correspond mieux aux réalités humaines où un facteur n'intervient presque jamais de façon isolée. Des dispositifs expérimentaux plus ou moins complexes ont été conçus à cet effet. Leur objet principal est d'éviter des sources d'erreurs telles que l'influence de la fatigue, de l'expérience acquise lors de passations précédentes de tests, de biais dans le choix des groupes de sujets à comparer, ou d'événements survenant en cours d'expérience.

Des schémas expérimentaux complexes ne seraient cependant pas d'une grande utilité si des techniques statistiques raffinées n'aidaient pas à exploiter les données recueillies. La

puissance de plusieurs de ces techniques (auxquelles le recours est facilité par l'ordinateur) est devenue telle qu'elles permettent de dépasser le simple constat de relations entre variables pour arriver à établir de véritables liens de causalité (Boudon, 1971).

Avec Campbell et Stanley (1963), on distingue les dispositifs ou schéma pré-expérimentaux, quasi expérimentaux et expérimentaux.

A la catégorie des *dispositifs pré-expérimentaux* appartient le schéma Prétest - Expérience - Post-test. Faute de groupe de contrôle, les conclusions auxquelles il conduit sont très contestables.

Les principaux *dispositifs quasi expérimentaux* sont :

- le schéma Prétest - Expérience - Post-test, avec un groupe de contrôle. Ce dernier subit le prétest et le post-test, mais non le traitement ;
- le plan de Solomon, considéré comme l'un des plus sûrs, à condition que tous les groupes qui interviennent soient choisis au hasard.

Le schéma est le suivant :

Groupe A	Prétest	Expérience	Post-test
Groupe B	Prétest		Post-test
Groupe C		Expérience	Post-test
Groupe D			Post-test

Il existe bien d'autres variantes de dispositifs quasi expérimentaux ; on les trouve dans les ouvrages spécialisés.

Les *dispositifs expérimentaux proprement dits* exigent que le chercheur puisse déterminer en toute liberté quand un traitement sera administré et à quels sujets, tous les choix se faisant au pur hasard. G. de Landsheere (1982, p. 379) propose l'exemple suivant, adapté de Süllwold :

Problème : Dans quelle mesure les résultats d'une dictée sont-ils influencés : A / Par la présentation ; B / Par la motivation au début de la dictée ; C / Par la vitesse de dictée ?

le recours
permet-
variables
Boudon,

dispositifs
et expéri-

tient le
coupe de
s contes-

roupe de
mais non

s sûrs, à
t soient

expéri-

le cher-
tairement
t au pur
mple sui-

e sont-ils
ation au

Facteurs expérimentaux ou conditions :

A / Présentation

- A1 : Le texte entier est lu une fois avant la dictée, puis on dicte par fragments logiques.
- A2 : Le texte n'est pas lu en entier avant la dictée. Pendant la dictée, on lit chaque phrase en entier, puis on dicte par fragments logiques.
- A3 : Aucune lecture préalable ; on dicte par fragments logiques.
- A4 : Aucune lecture préalable. On dicte par fragments qui ne forment plus des ensembles logiques, mais qui sont approximativement de même longueur que les fragments dictés en A1, A2 et A3.

B / Motivation

- B1 : Le professeur annonce que la dictée est difficile.
- B2 : Le professeur annonce que la dictée est facile.

C / Vitesse

- C1 : Lent.
- C2 : Moyen.
- C3 : Vite.

Nombre de combinaisons possibles : $4 \times 2 \times 3 = 24$.

Si 120 élèves participent à l'expérience, on constituera 24 groupes de 5. Le schéma sera le suivant :

Condition A : présentation	A1		A2		A3		A4	
Condition B : motivation	B1	B2	B1	B2	B1	B2	B1	B2
Condition C : vitesse	C1	5	5	5	5	5	5	5
	C2	5	5	5	5	5	5	5
	C3	5	5	5	5	5	5	5

Dans une brève expérience comme celle-ci, il n'est pas très difficile d'affecter au hasard chaque groupe de cinq élèves à un traitement particulier. Mais les choses sont rarement aussi simples. Ainsi, le choix aléatoire des classes dans lesquelles les professeurs devront enseigner est mal accepté. En effet, ils ne quittent pas volontiers les classes qui leur ont été confiées ou dans lesquelles ils estiment avoir le droit d'enseigner (par exemple, en

raison de leur ancienneté) pour aller exercer leur fonction dans d'autres que le sort aurait désignées. C'est pourquoi le chercheur en éducation doit souvent admettre des solutions de compromis qui l'éloignent de la rigueur expérimentale.

La recherche opérationnelle

La recherche opérationnelle se définit comme l'application des méthodes de la recherche nomothétique à des fins de résolution de problèmes pratiques particuliers, relatifs à l'organisation et à la conduite des actions pédagogiques.

Face à un problème qui se pose dans sa classe, le professeur va s'efforcer de le résoudre en respectant les étapes d'une recherche expérimentale :

- 1 / Définition opératoire du problème. Par exemple, il ne s'agit pas d'estimer, sans autre précision, qu'un groupe-classe a un rendement scolaire anormalement bas, mais bien de spécifier comment ce phénomène se manifeste et à quel degré. D'où la nécessité de disposer de mesures objectives.
- 2 / Formulation d'une ou de plusieurs hypothèses de solution. Par exemple, l'introduction d'exercices assistés par ordinateur pourrait aider à rattraper les retards.
- 3 / Expérimentation accompagnée d'une évaluation continue aussi objective que possible.
- 4 / Evaluation finale et prise de décision pour la suite du travail.

Pour faciliter une telle démarche, une personne de ressources se tient généralement à la disposition des maîtres. Connaissant le terrain pédagogique et bien au courant des méthodes et des apports de la recherche en éducation, notamment en matière d'évaluation, cette personne dialogue avec le praticien. Elle se borne généralement à poser des questions, à suggérer, à attirer l'attention sur des instruments existants, sur des étapes à distinguer.

Réalisée dans de bonnes conditions, la recherche opérationnelle permet non seulement de lever beaucoup de difficultés immédiates, mais constitue aussi un moyen de formation continuée efficace. De surcroît, elle éveille souvent l'intérêt pour la recherche.

Limites du modèle nomothétique

Dès le début du xx^e siècle, l'inadéquation au moins partielle du positivisme aux sciences de l'homme a été reconnue. Face à l'immense complexité des phénomènes humains, un observateur n'est jamais intégralement objectif. D'où la réaction de l'*herméneutique* en faveur du *comprendre*, qui va bien au-delà de l'*expliquer*. En effet, une corrélation indique, par définition, qu'une relation entre des phénomènes existe, mais n'informe en rien sur les raisons, les causes de cette liaison. Par exemple, la loi qui exprime la relation entre le temps effectivement investi dans une tâche d'apprentissage et la réussite de celui-ci, n'informe pas sur les raisons pour lesquelles certains élèves s'investissent plus que d'autres.

Comme le souligne Bouveresse (1980), on admet de plus en plus le « nouveau dualisme » formulé par Wittgenstein : à côté des causes qui expliquent un comportement, il importe de tenir compte des raisons qui lui donnent son sens, sa signification. Ou, encore, à côté des lois qui déterminent causalement l'action, il faut tenir compte des règles et des normes qui la déterminent dans un tout autre mode.

Plusieurs autres reproches fondamentaux s'adressent à l'approche quantitative pure et dure ; l'anthropologie de l'éducation n'a pas été pour peu dans les prises de conscience nécessaires.

— Pour pouvoir appliquer les techniques d'analyses statistiques, comme l'analyse de régression, les chercheurs, qui se trouvent parfois devant des centaines de variables indépendantes observées pour expliquer un phénomène comme le rendement scolaire, sont obligés de les regrouper en faisceaux tels que les variables familiales, les variables de personnalité, etc. Or certaines de ces variables, fondues dans un ensemble composite, jouent parfois un rôle décisif qui est ainsi occulté.

Par exemple, la publication du rapport Coleman (1966) fit l'effet d'un coup de tonnerre en « démontrant » que le rendement scolaire s'explique beaucoup moins par l'action de l'école que par l'influence du contexte familial et social. Mais, en 1972, Jencks a pu établir, à partir des mêmes données, que l'intuition ethnologique conduisait, à partir de l'examen approfondi de cas particuliers, à des conclusions très différentes.

— La multitude des facteurs environnementaux qui interviennent dans un phénomène éducatif et les interactions entre les caractéristiques individuelles (les aptitudes au sens large) et les interventions pédagogiques (le traitement) ne permettent pas de formuler des lois précisant les conditions nécessaires et suffisantes pour que se produise un effet donné. Les exceptions sont presque toujours plus nombreuses que la règle.

— Dans le même ordre d'idées, des aptitudes, même mesurées de façon valide, sont loin d'avoir le pouvoir prédictif auquel on pourrait s'attendre, précisément en raison de la puissance des facteurs environnementaux qui les influencent.

— En particulier, les normes, les rites, le langage, le jargon, les processus sélectifs cachés qui existent dans un établissement ou une classe déterminent des effets dont la recherche quantitative tient difficilement compte.

— Les seuils statistiques de 90 ou 95 %, fixés par les chercheurs pour admettre qu'une différence ne puisse pas être due au hasard, « conduisent à négliger des données coûteuses et souvent significatives, elles aussi, quand on observe plus finement la réalité. Il importe de fouiller les données afin de détecter des effets locaux dus à des conditions incontrôlées ou à des réponses intermédiaires, ce qui suppose qu'on les a enregistrées depuis le départ » (Cronbach, 1974).

— Une liste de traits ou de caractéristiques, une identification de facteurs distincts, un profil ne suffisent pas à définir le tout complexe qu'est un individu ou une situation.

— L'élève n'est pas qu'un écolier, le professeur, qu'un professeur. L'un et l'autre sont des individus uniques pour lesquels l'école n'est pas nécessairement le centre de la vie ; elle peut même n'y occuper qu'une place très secondaire.

— Les raisons de la réussite ou de l'échec d'un élève ne sont pas seulement en lui, mais aussi autour de lui.

Toutes ces observations expliquent l'intérêt considérable suscité par la réflexion contemporaine sur l'approche qualitative.

Chapitre IV - La recherche du type historique

La recherche du type historique, qui privilégie l'analyse qualitative, sans cependant exclure totalement le quantitatif, est de plus en plus généralement appelée, aux Etats-Unis, *recherche humaniste* pour marquer la préoccupation première : porter l'attention, non plus sur des êtres désincarnés, vus à travers des abstractions statistiques, mais bien tenter d'appréhender les êtres et les situations dans leur réalité complexe et multiforme, et accepter d'être soi-même porteur de valeurs, de subjectivité qu'il est vain de vouloir ignorer.

Alors que, dans la recherche nomothétique, on mesure de préférence des traits isolés, à l'aide de listes d'inventaire (*check lists*), de grilles d'observations, d'échelles, d'épreuves standardisées, etc., la recherche du type historique recourt plutôt aux entretiens libres ou semi-structurés, aux observations directes, naturalistes — impliquées ou non —, aux rapports anecdotiques, aux journaux personnels, aux récits de vie, à l'histoire orale, à la collecte d'incidents critiques.

L'analyse clinique, l'étude de cas sont les démarches privilégiées.

La *méthode éthologique* relève de cette catégorie. Science des comportements des espèces animales dans leur milieu naturel, l'éthologie étudie de façon approfondie l'environnement dans lequel l'animal vit, qu'il y soit né ou qu'il s'y soit adapté.

La règle de départ — qui s'applique aussi à l'observation de l'homme — est de commencer par décrire les comportements sans interprétation aucune, de voir dans quelles condi-

tions ils se produisent. On évite d'attribuer des étiquettes telles que « attachement aux petits », « agressivité », etc. La question à élucider est : pourquoi ce comportement ? Et la réponse est presque toujours plurielle : cause immédiate, influence du vécu, combat pour la survie, raison précise de cette façon de réagir.

Dans la recherche en éducation, qu'elle porte sur des enfants, des enseignants ou toute autre personne impliquée dans le processus éducatif, les principes méthodologiques généraux sont les mêmes. En France, les travaux de Montagner sur les jeunes enfants accueillis dans des crèches sont exemplaires.

L'ethnométhodologie

Le terme ethnométhodologie désigne moins une méthode originale qu'un objet, essentiellement approché par des méthodes qualitatives : le savoir et les habiletés que possèdent les gens ordinaires, qu'ils utilisent dans leurs activités quotidiennes et appliquent dans leurs rapports sociaux et dans la formulation des règles qui les régissent.

L'ethnométhodologie — dont il est aussi question dans le chapitre consacré à l'ethnologie de l'éducation — est traitée ici de façon préférentielle parce qu'elle illustre le mieux une tendance qui s'oppose peut-être le plus résolument aux conceptions s'inscrivant dans la ligne positiviste.

La méthodologie adoptée est naturaliste, observationnelle, descriptive, contextuelle. Comme dans l'approche éthologique, le souci constant est l'observation en profondeur, préalable à toute interprétation, les conclusions tirées étant toujours considérées comme provisoires. Il ne peut donc s'agir de manipuler délibérément des variables, mais bien de voir comment se déroulent les processus éducatifs, que l'on tente ou non d'y introduire des innovations.

Les tenants de l'ethnométhodologie préfèrent étudier une seule situation, un problème pédagogique particulier, plutôt que de se contenter de la connaissance superficielle que procure une multiplicité d'observations parcellaires.

Dans cet esprit, et imitant en cela les chercheurs anglo-

saxons qui les ont précédés, on voit, surtout à partir des années 80, des sociologues et des chercheurs en éducation de langue française étudier longuement tantôt un seul groupe-classe, tantôt un établissement scolaire, amassant à leur sujet des centaines de pages d'observations. Ils découvrent, par exemple, que les enseignants font souvent abstraction de toutes les théories psychologiques et pédagogiques qu'ils ont étudiées pendant leur formation, pour forger leurs propres savoir-faire au cours de leur pratique sociale quotidienne. Ils inventent un langage, des règles de fonctionnement, des rites qui règlent la vie scolaire. Ainsi, des conventions implicites, rappelées aux moments voulus par des signaux verbaux ou gestuels, permettent aux élèves de savoir quand ils peuvent ou doivent faire telle ou telle chose, ou encore de savoir où ils se situent sur l'échelle d'estime du maître. Le sens commun, l'empathie sont souvent souverains.

L'ethnométhodologie veut comprendre. Prendre pour variable indépendante le seul fait qu'un individu soit né dans un milieu socioculturel donné et laisser dans une « boîte noire » les processus qui, dans ce milieu, ont contribué à faire de l'individu ce qu'il est, n'est pas suffisant. Il importe de savoir comment cela s'est produit.

On peut distinguer trois grands types de recherches ethnométhodologiques :

- l'approche globale, comme la description du mode de vie d'un établissement scolaire ;
- l'approche thématique, comme la genèse de l'échec scolaire ;
- la mise à l'épreuve d'hypothèses telles que : « Le curriculum caché se transmet essentiellement par les comportements non verbaux. »

Coulon (1988) donne en exemple un cas de recherche éthnométhodologique décrite par Cicourel et Kitsuse. Celle-ci a permis d'établir qu'au lieu de se référer aux résultats de tests de bonne validité dont elle disposait, une conseillère en orientation aiguillait sélectivement, vers les filières les plus prometteuses, les élèves qui lui semblaient posséder des qualités de chef et appartenaient à l'Eglise méthodiste. Une fois de plus, des critères nés de réactions purement affectives prenaient le pas sur les données objectives.

Description méthodologique

Maints aspects méthodologiques ont déjà été évoqués dans les considérations qui précèdent. Ils sont systématiquement rappelés et complétés ici, souvent par référence à Coulon (1988, p. 75) :

- Le terrain est observé sous toutes ses formes, et l'on relève aussi les conditions qui rendent cette observation possible.
- Le langage verbal ou non, utilisé dans le groupe, est étudié.
- Le comportement de chacun des acteurs est observé. Par acteur, on comprend aussi bien le professeur et ses élèves, que les autres personnes intervenant dans la vie scolaire : bibliothécaire, secrétaires, surveillants, concierge, personnel d'entretien...
- On évite de privilégier l'observation d'un ou de plusieurs acteurs au détriment des autres. En fonction des objectifs poursuivis, il peut cependant s'imposer d'accorder une attention particulière à certains membres du groupe ; cette décision doit alors être explicite.
- Les membres du groupe sont interrogés pour savoir s'ils sont d'accord sur l'interprétation de leurs comportements, donnée par les autres.
- Observer à différents moments de la journée, de la semaine, de l'année.
- Observer les individus dans des environnements différents : en classe, sur le terrain de jeux, à la bibliothèque, etc.
- Observer les individus en interaction avec différentes personnes et dans des conditions variées (comportement d'un élève en présence et en l'absence du professeur...).
- Etre attentif aux commentaires, aux interprétations des acteurs à propos des comportements et des situations. Relever, en particulier, à quels éléments chacun s'attache spécialement pour construire sa perception des objets sociaux, des événements, des activités.

Critique de l'ethnométhodologie

Parmi les critiques principales adressées à l'ethnométhodologie, on relève :

- La lourdeur fréquente de la démarche : longue préparation, combinaison d'observations non participantes et d'observations impliquées, accumulation d'études de cas, longs délais avant d'obtenir des conclusions.
- A vouloir tout observer, on risque de consacrer beaucoup

de temps et d'énergie à relever des évidences ou de finir par chercher pour chercher.

— Le pointillisme des observations peut empêcher de distinguer des structures dans les rapports sociaux. On ne devrait, par ailleurs, pas faire abstraction des situations de départ : « Les inégalités précèdent l'école, qui les reconnaît et les marque » (Coulon, 1988, p. 70). On ne peut pas non plus ignorer l'existence de l'organisation scolaire, des programmes et d'une hiérarchie pédagogique.

— La quantité et le caractère hétéroclite des observations peuvent atteindre un tel degré qu'elles deviennent difficilement maîtrisables au moment de tenter des généralisations.

— Miles et Huberman (1984, p. 230) signalent, en outre, les sources d'erreurs suivantes :

- a / Pour tirer des conclusions de la masse d'informations accumulées, on tend à globaliser de façon fallacieuse et à faire abstraction de cas exceptionnels ou de tendances divergentes ; en conséquence, les résultats sont interprétés comme s'ils présentaient une structure plus nette et une plus grande cohérence qu'ils n'en possèdent en réalité.
- b / Le biais élitiste : on tend à accorder plus de crédit aux opinions des personnes qui possèdent un statut élevé ou qui formulent mieux que d'autres leurs réponses.
- c / « Tourner à indigène », c'est-à-dire s'identifier aux interlocuteurs au point de faire automatiquement siennes leurs perceptions et leur interprétation des événements.

Ces critiques ne diminuent en rien l'intérêt de l'ethnométhodologie. Il est acquis, dès maintenant, qu'elle jouera un rôle d'une importance croissante dans la recherche en éducation ; le tout est de ne pas vouloir lui donner valeur de panacée.

Recherche impliquée. Recherche-action

La recherche opérationnelle, qui a été présentée en relation avec la recherche nomothétique, s'inscrit dans la mouvance positiviste. Lors de son interaction avec les praticiens, le chercheur ne s'implique pas ; il reste observateur, expert extérieur.

La recherche impliquée ou participative et la recherche-action sont, pourrait-on dire, antipositivistes. Certes, la pré-

mière reste essentiellement recherche et donc systématiquement productrice de conclusions généralisables, mais le chercheur renonce à la part d'objectivité que sa non-implication était censée garantir. La recherche-action dans laquelle le chercheur s'implique a, elle, pour objectif premier de modifier des pratiques ; les connaissances plus ou moins généralisables qui naissent par la même occasion sont des sous-produits, ce qui ne signifie pas qu'ils sont de peu de valeur.

L'observation participative

Dans cette démarche, le chercheur collecte des observations en se mêlant intimement au travail des sujets, observés dans leur environnement naturel. On s'efforce de connaître le contexte social des acteurs, comme ils le connaissent eux-mêmes.

Il est, par exemple, très différent d'observer une classe à travers un miroir sans tain, et de participer soi-même à l'enseignement pour observer ce qui se passe. On retrouve ici l'une des préoccupations essentielles de l'ethnologie : voir les événements avec les yeux de ceux qui les vivent et, éventuellement, arriver sur le terrain sans hypothèses préconçues, mais seulement avec une présomption de problèmes à préciser en fonction des observations.

La recherche participative

Le terme « recherche participative » recouvre deux réalités différentes, selon le but principal poursuivi : investigation scientifique ou activation professionnelle.

Avec priorité scientifique

Ce type de recherche est orienté vers des conclusions, mais il s'écarte du paradigme positiviste parce que le chercheur ne reste pas en dehors de la situation, dans l'espoir d'assurer l'objectivité. Il devient, au contraire, partenaire dans un groupe dont il partage les activités et respecte, sinon épouse certaines des valeurs. L'une des règles de la recherche nomothétique n'est donc pas respectée : la neutralité et l'extériorité de l'observateur.

iquement le chercheur re-
rait censée
ur s'impli-
ques ; les
nt par la
gnifie pas

ervations
dans leur
contexte
...
asse à tra-
enseigne-
l'une des
énements
t, arriver
ment avec
ction des
x réalités
ion scien-
as, mais il
r ne reste
jectivité.
nt il par-
s valeurs.
c pas res-

Un contrat de collaboration, explicite ou implicite, lie praticiens et chercheurs, notamment pour valoriser les compétences de chacun ; il détermine les modalités de l'intervention, tantôt spécifique, tantôt conjointe, des deux parties.

Le modèle est, ici aussi, inspiré de l'enquête anthropologique. Une double règle éthique domine : la recherche doit bénéficier au groupe qui accueille, et celui-ci ne peut pas être trompé sur les intentions du chercheur.

Avec priorité à l'activation socioprofessionnelle

Ce type de recherche n'a pris son véritable essor qu'après la Seconde Guerre mondiale, lorsque de nombreux pays colonisés, politiquement ou économiquement, revendiquèrent indépendance et développement. Ils constatèrent que les modèles technocratiques de l'hémisphère nord ne lesaidaient guère à résoudre leurs problèmes concrets et à trouver les voies de leur libération effective.

La recherche participative, qui se présente comme l'alternative la plus féconde, répond aux caractéristiques suivantes (*International Council for Adult Education, 1977*) :

- Le problème à étudier provient de la communauté ou du lieu de travail.
- Le but ultime de la recherche est une transformation structurelle fondamentale et/ou l'amélioration de la vie et des pratiques des participants.
- Les membres de la communauté sont associés au processus entier de la recherche.
- La recherche a pour objectif premier de rendre les personnes conscientes de leurs propres capacités, de leurs ressources, et de les aider à se mobiliser ou s'organiser.
- Le mot chercheur désigne aussi bien les membres de la communauté que les spécialistes venus de l'extérieur.
- Les chercheurs venus de l'extérieur deviennent participants et apprenants dans un processus souvent générateur d'attitudes militantes.

Considérées du point de vue scientifique, les interactions entre chercheurs et autres membres du groupe, et les sentiments éprouvés par chacun constituent en eux-mêmes des données : la

façon dont les choses se produisent est aussi importante que ce qui se produit.

Hall et Kassam (1985, p. 3795) accordent une importance particulière aux phénomènes suivants :

- Le chercheur se conteste lui-même.
- Il s'efforce de découvrir comment les autres le perçoivent et doit donc apprendre à écouter.
- La recherche commence dès la première négociation de participation. Un accord des autorités (administration, inspection, direction de l'école) ne suffit pas. Il faut aussi l'obtenir des partenaires directs, professeurs et élèves.
- Le chercheur doit s'attendre à affronter des tensions, car il va être à la fois étranger et ami. En effet, bien que se voulant membre à part entière du groupe, il doit cependant pouvoir préserver une distance psychologique qui lui permette de faire percevoir comme problématiques des réalités tenues pour évidentes par le groupe.
- Cette distanciation doit, en particulier, aider le groupe à remplacer progressivement certaines de ses croyances locales, naïves, par des conceptions plus scientifiques.

La recherche-action

Elle est « recherche réflexive, entreprise — avec ou sans la collaboration de personnes de ressources extérieures — par des participants à une situation éducative, dans le but d'augmenter la rationalité et l'équité de leur propre pratique; ainsi que d'arriver à une meilleure compréhension de ces pratiques et des conditions dans lesquelles elles ont lieu » (Kemmis, 1985, p. 42). Le processus majeur est celui de la « spirale réflexive », succession de cycles : planification - action - observation - réflexion.

Alors que la recherche opérationnelle, qui se répand dans les années 50, revêt un caractère technologique accusé, la recherche-action, telle qu'on la connaît aujourd'hui, prend son essor à partir des années 70, sous l'influence conjuguée de plusieurs facteurs :

- réaction contre le rôle d'exécutants dans lequel les enseignants se sentent souvent confinés ; souhait d'émancipation ;
- réaction contre la recherche nomothétique jugée trop étrangère aux préoccupations des praticiens ;

- reconnaissance, même par la communauté scientifique, de la validité de théories, de savoirs pratiques, nés de l'action et de la réflexion qui l'accompagne ;
- découverte, par les enseignants, des progrès professionnels et du meilleur épanouissement personnel, qui peuvent naître de ce type de recherche.

Les éducateurs attirés par la recherche-action se sont sentis d'autant plus encouragés dans leurs efforts que les chercheurs les plus avancés accordaient une importance croissante à l'ethnométhodologie.

Ce qui caractérise le savoir généré par la recherche-action, c'est qu'il trouve sa validation dans les effets de l'action. Si la conclusion est positive, la « théorie pratique » s'en trouve renforcée.

Dans leurs conclusions du Colloque sur la recherche-action, organisé par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Hugon et Seibel (1988) font les observations suivantes :

- En transformant les réalités, les recherches-action produisent des connaissances nouvelles, dont certaines auraient été inaccessibles par une autre voie.
- Par les dispositifs contractuels qu'elles mettent en place, les recherches-action établissent une confrontation entre les logiques des différents partenaires. Cette confrontation restitue aux acteurs le sens de leur action.
- La recherche-action ouvre à une compréhension du monde en termes de changements, de conflits et d'innovations.
- La responsabilisation des acteurs entraîne une élévation générale de leur qualification.

Si on l'élève au plan plus théorique, on constate que, comme l'a souvent rappelé Ardoino, la recherche-action n'est pas seulement une méthode de recherche alternative, mais qu'elle est surtout une alternative épistémologique — comme l'est, plus généralement, le paradigme historique. L'approche des réalités sera donc essentiellement qualitative, sans que la quantification soit cependant exclue.

Aspect capital : contrairement à la recherche participative qui, dans certaines conditions évoquées plus haut, peut avoir pour objet premier la production de connaissances, la préoccupation dominante de la recherche-action est l'optimisation de

la pratique. Elle naîtra, notamment, de la découverte, par l'enseignant, de la contradiction entre ce qu'il croit être (par exemple, réel praticien de l'Education nouvelle) et ce qu'il fait réellement (imposer les connaissances).

Dans tous les cas, et en raison de l'historicité qui lui est propre, l'enseignant reste le seul décideur de son action.

La recherche-action se dénature quand elle ne naît pas de l'initiative des praticiens, mais est conçue par des chercheurs qui, désireux de tester certaines hypothèses, manipulent plus ou moins les acteurs du terrain pour arriver à leurs fins. Dans ce cas, on peut tout au plus parler de « recherche-action technique ». Meirieu (*in Hugon et Seibel, 1988, p. 142*) écrit avec propos :

« Qui parle de "recherche-action" ? Qui invoque ce terme ? N'est-ce pas plutôt des chercheurs qui l'emploient pour gratifier des partenaires de plus en plus réticents à entrer dans des schémas strictement "expérimentalistes" ? Et n'est-ce pas aussi les chercheurs qui s'arrogent le droit de décider ce que doit être une "véritable recherche-action" ? »

Enfin, comme la recherche opérationnelle, la recherche-action est aussi un puissant outil de formation et, en bonnes conditions, ces deux démarches peuvent d'ailleurs se compléter. Quelles que puissent être les différences de savoirs théoriques, de compétences et d'expérience professionnelle entre les participants à une recherche-action bien conduite, tous en sortent enrichis.

En conclusion

A l'actif de la recherche-action, on peut notamment mettre la provocation d'une dynamique innovatrice, d'autant plus importante qu'elle est aussi source de développement personnel. Elle a déjà aidé et contribuera certainement encore à résoudre des problèmes éducatifs délicats. On peut aussi mettre du côté positif une meilleure diffusion des apports de la recherche dans la pratique.

Au négatif, il faut inscrire au moins deux aspects. Le premier est le manque de rigueur de beaucoup d'entreprises dans lesquelles l'étiquette « recherche-action » sert à dédouaner des improvisations, du flou conceptuel. Certains protagonistes

enthousiastes semblent penser qu'il suffit de se réunir et « d'échanger » pour trouver les bonnes voies à suivre.

Le deuxième aspect procède d'une naïveté similaire : croire que toute la science de l'éducation peut naître de la recherche-action. Il n'en est rien, car certaines investigations exigent un niveau élevé de spécialisation et de sophistication des méthodes et des techniques, et un engagement total du chercheur, ce qui est impossible au praticien.

Recherche qualitative et rigueur

La recherche qualitative, ethnométhodologique ou autre, pose d'épineux problèmes de rigueur, que l'intuition et le bon sens ne suffisent pas à résoudre :

- des règles précises sont loin d'être toujours respectées lors de la collecte des données ;
- la masse d'observations atteint souvent une telle ampleur que l'on cherche à n'en traiter qu'un échantillon. On risque alors de passer à côté d'événements rares mais importants ;
- la méthode d'analyse n'est pas définie avec assez de précision ; on tend à trop se fier au « sens clinique » ;
- comme les valeurs des observateurs et de ceux qu'ils observent ont le champ libre, des observations parallèles et leur analyse par d'autres chercheurs, dont les valeurs diffèrent plus ou moins, rendent les réPLICATIONS ambiguës.

Comment assurer, à la recherche qualitative, une rigueur comparable à celle que revendique l'approche quantitative ? Parmi les chercheurs qui ont tenté de répondre à cette question, Miles et Huberman (1984) ont apporté une contribution décisive. Ils énumèrent d'abord un ensemble de précautions à prendre (p. 230) :

- Vérifier le caractère représentatif des témoins écoutés, des événements observés.
- Minimiser l'effet perturbant de la présence du chercheur par un séjour assez long sur le site.
- Procéder à diverses triangulations en utilisant différentes théories, diverses méthodes, en remplaçant périodiquement les

observateurs, et en éprouvant les données, en répliquant les observations, dans le temps, dans le site et sur un autre échantillon de personnes à observer.

- Ne pas accorder le même poids à tous les éléments ; il en est de plus solides que d'autres.
- Opposer ou comparer à d'autres univers.
- Examiner soigneusement les cas aberrants.
- Faire réagir ceux qui ont été observés aux observations enregistrées et à l'interprétation qui en a été donnée.

Miles et Huberman formulent, en outre, les recommandations suivantes :

- Elaborer un plan détaillé de recueil des données et traduire ce plan en un tableau sur lequel les opérations réalisées sont pointées au fur et à mesure.
- Commencer à analyser les données dès le début de la collecte. Si l'on attend de les avoir toutes réunies pour commencer le traitement, on risque de se trouver devant une masse difficilement maîtrisable. En outre, en lançant les analyses dès le début, on peut se rendre compte à temps d'éventuelles lacunes.
- La grande quantité de données rend des réductions nécessaires, soit en les structurant à partir de mots clés, soit en les dénombrant à l'aide d'un système de catégories. La fidélité du codage ainsi réalisé doit être vérifiée. Il importe, par ailleurs, qu'un examen des données soit toujours possible.
- Confectionner les tableaux (généralement à double entrée) en fonction de l'utilisation qui en sera faite : description ou interprétation des données.
- Vérifier si les conclusions tirées sont effectivement appuyées sur les observations enregistrées.

Les recherches nomothétiques et historiques se rapprochent

Ouvrant le colloque de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de langue française (AIPELF), à Alençon (1990), Ardoino et Mialaret ont bien cerné la problématique qui a dominé le présent chapitre.

Ils rappellent d'abord que « la nature de l'action éducative est praxéologique puisqu'elle cherche constamment (ou devrait cher-

cher) une optimisation de l'action en vue d'un objectif à atteindre ». La connaissance pratique, produite à cette occasion, « se situe au niveau de l'expérience vécue et ne prend toute sa valeur que dans le cadre où elle a été produite (...) ; toute tentative de généralisation manque de pertinence.

« Le modèle de la connaissance scientifique est différent ; son objet est de produire un type particulier de connaissances répondant aux critères de reproductibilité, de fidélité, de cohérence, de transmissibilité. (...) Il peut donner lieu à des formes de généralisation et permet ainsi soit de vérifier une hypothèse générale, soit de mettre en évidence une loi (...).

« Le problème fondamental est de savoir comment coexistent ces deux modèles (praxéologique et scientifique) (...) et comment les apports de l'un peuvent enrichir le domaine de l'autre. »

La réponse à cette question se dessine de plus en plus clairement.

Grâce à la rigueur que Miles et Huberman, et bien d'autres chercheurs contemporains, ont su introduire dans la recherche du type historique, celle-ci acquiert un statut scientifique de mieux en mieux assuré.

Avec Sowden et Keeves (1989, p. 402), on peut conclure que l'opposition tranchée entre recherche quantitative et recherche qualitative s'estompe. La plupart de ceux qui font de la recherche quantitative sont beaucoup moins rigides que le stéréotype ne le laisse supposer. De même, la plupart de ceux qui se consacrent à la recherche qualitative se situent entre les deux extrêmes qui viennent d'être décrits.

Cela ne signifie évidemment pas qu'une connaissance locale va prendre automatiquement une signification générale. Mais la légitimité des deux types de connaissance est maintenant reconnue et la méthodologie, elle, tend à s'unifier.

Chapitre V - La mét-a-analyse

Qu'ils soient issus de la recherche quantitative ou qualitative, les résultats des investigations s'accumulent. Dans certains cas, leur nombre devient tel qu'il est difficile de percevoir ce qui s'en dégage vraiment, sinon des contradictions.

Ceux qui ont tenté d'opérer des décantations de façon intuitive se sont souvent laissés influencer par leurs options personnelles. En outre, la validité du choix, souvent fait au juger parmi les nombreux travaux à synthétiser, est douteuse. Enfin, les auteurs de telles décantations, dites narratives, omettent, en général, d'informer suffisamment sur leur méthode de travail, ce qui rend les contrôles difficiles.

L'intégration statistique des résultats peut pallier ces faiblesses. Dans sa forme la plus simple, la démarche consiste à dresser un tableau faisant apparaître les résultats qui confirment l'hypothèse de façon statistiquement significative, les résultats qui l'infirment, et ceux qui ne sont pas significatifs ; on retient la dominante si elle existe. On risque, toutefois, d'accorder ainsi le même poids à des recherches de qualité inégale.

La méthode de la mét-a-analyse est préférable. Elle consiste, pourrait-on dire, à faire la statistique des statistiques, et épouse la démarche canonique de l'investigation scientifique (G. de Landsheere, 1986, p. 266) :

- Formulation du problème (par exemple : « Que sait-on de la relation entre intelligence et créativité ? »).
- Identification de toutes les recherches portant sur ce pro-

blème. Les bases de données gérées par ordinateur et consultables à distance facilitent cette démarche.

— Dans le cas où le nombre de recherches est trop élevé, tirage aléatoire d'un échantillon représentatif.

— Description de chacune des recherches retenues et codage selon un plan unique : caractéristiques des sujets, plan expérimental, traitement...

— Expression standardisée des résultats (la *grandeur de l'effet* étant, dans la technique proposée par Glass *et al.* (1981), la différence moyenne standardisée entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle).

— Les techniques statistiques univariées, bivariées ou multivariées peuvent être appliquées à ces résultats standardisés.

En raison du développement toujours accéléré de la recherche en éducation, la mét-analyse revêt une importance croissante.