

La recherche en éducation : une entreprise d'intelligibilité de faits et de représentations ancrés dans l'histoire sociale

Marcel Crahay
Université de Liège

La chose éducative est multidimensionnelle. Elle relève de processus de nature biologique, psychologique, sociologique et historique. La multidimensionnalité des faits dont il s'agit de rendre compte appelle un pluralisme épistémologique et méthodologique. Est-il dès lors possible d'entretenir des ambitions nomothétiques ? Telle est l'interrogation principale de ce texte. Celle-ci conduit logiquement à s'interroger sur le genre de causalité que l'on suppose être à l'œuvre dans les processus à appréhender : causalité naturelle ou causalité socio-historique. Or, il nous semble que, dans sa spécificité, la chose éducative relève principalement de la sphère psycho-culturelle, ce qui confronte les chercheurs en éducation avec une causalité du second type. Il nous paraît, dès lors, difficile de parler d'explication. Le concept de compréhension ne nous paraissant guère satisfaisant, la notion de modèles d'intelligibilité nous semble la plus satisfaisante pour désigner l'objet ultime des recherches en éducation. Par modèles d'intelligibilité, nous désignons des constructions intellectuelles qui organisent les observations de façon cohérente, offrant aux acteurs une grille de lecture des événements rigoureusement compatible avec les faits recueillis méthodiquement. La position épistémologique que nous défendons suppose une distanciation par rapport à la préoccupation utilitariste mise en avant par bon nombre de chercheurs. Considérant que l'éducation est passible d'une approche prescriptive ou pragmatique ainsi que d'une approche descriptive ou analytique, nous plaidons d'emblée en faveur de la reconnaissance de cette dualité, arguant de la nécessaire autonomie de ces deux approches.

RECHERCHE ET PRATIQUE : UNE AUTONOMIE NÉCESSAIRE

L'éducation peut être l'objet de deux démarches différentes : prescriptive ou pragmatique, d'une part, descriptive ou analytique, d'autre part. Dans le premier cas, les chercheurs ambitionnent de transformer l'école ou, plus modestement, d'améliorer son fonctionnement ou encore d'aider les enseignants à résoudre les problèmes qui se posent à eux. Dans le second, elle se donne pour objectif d'élucider le phénomène éducationnel en analysant le fonctionnement des écoles et de tous les acteurs qui les habitent ou gravitent autour d'elles.

Pareille distinction est classique. On la trouve déjà en 1922 sous la plume de Durkheim (1985, p. 75) qui, dans un texte devenu célèbre, distinguait la science de l'éducation et la pédagogie. Il précisait que la science de l'éducation avait pour objectif de « décrire des choses présentes ou passées, ou d'en rechercher les causes, ou d'en déterminer les effets » (p. 75), tandis que la pédagogie avait pour objectif « de déterminer ce qui doit être » (p. 75). On retrouve une distinction analogue chez Avanzini (1987), chez De Ketele (1986) et, implicitement, chez Van der Maren (1995).

Le statut épistémologique de l'approche prescriptive est problématique. C'est à son sujet que Durkheim introduit l'expression de *théorie pratique* dont il faut reconnaître qu'elle est *énigmatique* (Debesse, 1973). Cependant, comme le remarque Avanzini (1987), « son obscurité tient au statut mixte qui lui est imparti car, ordonnée à servir l'art qu'est l'activité éducative, elle se présente comme une réflexion ordonnée à l'action, chargée d'assurer une médiation entre science et activité formatrice quotidienne » (pp. 16-17).

À l'opposé, si on adopte le point de vue descriptif, « l'acte de connaissance n'a plus pour objet de répondre aux questions que se pose le praticien dans sa pratique » (Ferry, 1983, p. 19). Il s'agit plutôt d'observer, d'analyser, de comparer comment sont organisés les différents systèmes éducatifs, comment ils fonctionnent, pourquoi telle organisation a été retenue plutôt que telle autre, quels effets sont observés, ce qui se passe dans les classes, quelles méthodes les maîtres utilisent pour enseigner telle compétence, comment ils planifient leurs leçons, quel savoir implicite ou explicite ils ont construit sur leur pratique, tout cela pour expliquer ou interpréter, trouver des lois ou dégager du sens. Cette voie de recherche suppose une distanciation par rapport aux faits ; elle est animée d'une volonté d'objectivation et, *in fine*, de l'idée qu'il est possible de proposer « une autre lecture que celle de l'acteur sur le lieu de sa pratique » (p. 19).

Recourant au vocabulaire de Kant (1985), on dira que la pédagogie, avec son ambition prescriptive, relève de la raison pratique alors que les

sciences de l'éducation avec leur visée descriptive procèdent de la raison spéculative. Car, en définitive, le discours pédagogique est un discours moral qui s'attache à dire ce qu'il faudrait faire. Il ne peut, il ne doit pas se vouloir scientifique. Le faire croire reviendrait à restaurer indirectement le scientisme et à prendre la voie de la technocratie.

Le discours pédagogique ne peut être scientifique car, prescrire une pratique pédagogique, c'est l'ériger en norme. Or, comme le rappelle Piaget (1973) dans son *Introduction à l'épistémologie génétique*, « une norme est une obligation et on ne tire pas une obligation d'une constatation » (p. 34). Un point de vue qui avait déjà été affirmé avec force par Kant : « Une connaissance théorique ne saurait être prescriptive. Elle dit ce qui est. Des règles d'action ne peuvent en être déduites que si des fins ont été déterminées, et c'est la pratique qui détermine les fins non la théorie » (1985, p. 659).

Le discours pédagogique ne doit pas se vouloir scientifique car, ce faisant, il se sortirait du débat sur les valeurs ; cette dérive le dénaturerait ou l'obligerait à des injonctions totalitaires, ne laissant plus aucune liberté aux acteurs de terrain.

C'est assez paradoxalement le danger qui menace, selon nous, la tentative de Van der Maren (1995) de définir des *Méthodes de recherche pour l'éducation*¹. Il est à craindre que le souci de rendre la recherche utile à l'éducation débouche sur un utilitarisme strict qui renoue avec l'applicationnisme du positivisme. Ambitionnant de construire « un discours scientifique sur lequel pourrait s'appuyer et se légitimer une pratique professionnelle » (p. 38), Van der Maren enjoint aux chercheurs de partir des questions des enseignants. « Pour poser les questions pédagogiques contemporaines et pour y répondre, la recherche et les théories devraient recourir aux catégories interprétatives des praticiens, c'est-à-dire à leur manière d'identifier et nommer ces problèmes » (p. 40). Au terme de cet effort systématique « pour aider les enseignants à résoudre leurs problèmes d'enseignement » (p. 22), on risque de ne trouver qu'une boîte à outils, une collection de recettes. C'est, semble-t-il, l'objectif assigné par Van der Maren à la recherche pour l'éducation ; il écrit :

La recherche et les théories pour l'éducation devraient fournir aux enseignants des explications *théorico-pratiques* les instruisant sur la manière d'éliminer ou de surmonter les aspects de la situation éducative et de son environnement qui sont des obstacles à l'atteinte des buts socialement attribués à leur action (p. 42).

En définitive, toute possibilité novatrice est enlevée à la recherche puisqu'un « nouveau concept en éducation ne sera retenu, n'aura d'impact que

1. C'est nous qui soulignons.

s'il peut s'insérer dans le cadre de ce que la société se donne pour penser l'éducation » (p. 36).

Nous plaidons en faveur de l'indépendance des démarches descriptives et prescriptives. Sans inféoder l'une à l'autre, il faut accepter de voir l'éducation au centre de tentatives prescriptives comme de recherches descriptives. La légitimité des deux démarches est indiscutable. En revanche, la confusion des genres est inacceptable parce que dangereuse. Vouloir subordonner la prescription aux normes de la scientificité, c'est verser dans le psychologisme ou dans le sociologisme, ce qui revient à nier l'existence de questions de valeurs (ou de droit) en tentant de les dissoudre dans les questions de fait. Vouloir mettre la recherche au service exclusif de la pratique, c'est se jeter dans les bras de l'utilitarisme le plus naïf et priver la démarche scientifique de son autonomie et, partant, lui ôter sa fonction de destruction du sens commun et de restructuration novatrice des idées. Proposant des concepts et idées nouvelles, la recherche peut féconder l'entreprise prescriptive et contribuer indirectement à la rénovation des pratiques.

LA RECHERCHE EN ÉDUCATION PEUT-ELLE DÉBOUCHER SUR DES LOIS ?

Le débat qui nous concerne n'est pas neuf. Il émerge dès le XIX^e siècle lorsque Engels réagit à la parution du livre de Darwin sur *L'origine des espèces*. Évidemment, le philosophe allemand accepte l'idée d'une origine animale de l'homme mais il souligne combien la vie en société soumet l'homme non plus à des lois biologiques, mais à des lois socio-historiques.

L'essentiel de cette thèse a été repris par le psychologue russe Leontiev (1972) notamment, qui écrit : « le passage de l'homme à une vie où sa culture est de plus en plus élevée n'exige plus de changements biologiques héréditaires » (p. 252). Plus loin, il précise :

L'homme n'est évidemment pas soustrait au champ d'action des lois biologiques. Ce qui est vrai, c'est que les modifications biologiques héréditaires ne déterminent pas le développement socio-historique de l'homme et de l'humanité ; celui-ci est désormais mu par d'autres forces que les lois de la variation et de l'hérédité biologiques (p. 253).

Vygotsky (1985) a également défendu ce point de vue. On le trouve clairement explicité dans son texte *Les bases épistémologiques de la psychologie*, reproduit dans l'ouvrage *Vygotsky, Aujourd'hui*, que Schneuwly et Bronckart (1985) lui ont dédié. Examinant les fondements épistémologiques de la psychologie de l'enfant, il constate : « On a formulé des lois

exclusivement naturelles ou exclusivement spirituelles, mais de toute façon non historiques, des lois éternelles de la nature ou de l'esprit, mais non pas des lois historiques » (p. 34). C'est cette position épistémologique qui justifie que

la représentation du monde et de la causalité chez l'enfant européen contemporain ou chez un enfant d'une quelconque tribu primitive, la conception du monde d'un enfant de l'âge de la pierre, du moyen âge et du XX^e siècle soient considérés comme phénomènes tout à fait identiques, statiques, égaux (p. 35).

À l'opposé, Vygotsky soutient qu'il faut regarder le comportement et la pensée d'un adulte contemporain comme « le résultat de deux processus différents de développement psychique » (p. 37). Toujours selon lui, « il y a, d'une part, le processus d'évolution biologique des espèces qui mène à l'apparition de *l'homo sapiens*, de l'autre, le processus de développement historique à travers lequel l'homme primitif a évolué culturellement » (p. 38).

On retrouve, dans la position épistémologique des psychologues soviétiques, une rupture radicale par rapport à la croyance en l'unité de la Nature. Croyance à laquelle adhéraient la plupart des philosophes, psychologues et pédagogues occidentaux depuis au moins trois siècles (Charbonnel, 1988).

L'enjeu du débat n'est pas purement théorique. Le rapport que l'homme peut envisager d'entretenir avec les lois est profondément différent selon que l'on suppose que celles-ci sont biologiques ou socio-historiques. Quel est donc notre rapport aux lois psychologiques : soumission à un ordre naturel ou capacité de dépassement d'influences environnementales transformables ? L'homme est-il contraint de se plier à un déterminisme inéluctable, universel et atemporel ou, au contraire, peut-il, en modifiant la structure de son environnement, modifier la structure de ses modes de fonctionnement psychologique ? Doit-il édicter ses normes en tenant compte de données empiriques inaltérables ou peut-il transcender les lois de son fonctionnement en vertu d'aspirations projetées dans le futur ?

La distinction entre deux ordres de phénomènes – biologique et socio-historique – ne couvre pas la diversité des phénomènes. Tout au long de sa carrière, Piaget (1970) a lutté pour faire reconnaître la spécificité de phénomènes purement psychologiques, ni psycho-biologiques, ni socio-psychologiques. Là aussi, l'enjeu épistémologique est essentiel ; il s'agit de conjurer le piège de deux réductionnismes : réduction du psychologique au biologique versus au sociologique. Pour le savant genevois, il conviendrait d'abord de reconnaître la spécificité de chaque ordre de faits avant de tenter leur articulation ou leur coordination. Cette position est explicitée et argumentée dans son *Épistémologie des sciences de l'homme* (1970). Il souligne

notamment combien il importe de concevoir le problème des relations entre le biologique, le psychologique et le social en termes d'interactions. Il écrit :

La question (...) est de discerner si, entre les structures organiques et les structures sociales, il existe des structures *générales* ou communes à tous les individus membres de la société, mais non exclusivement ou spécifiquement sociales, et quelles sont les interactions entre les trois sortes de réalités (1970, p. 170).

Un autre enjeu du débat épistémologique que nous survolons, a été souligné par Cronbach dans sa célèbre communication à l'AERA intitulée *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. Cronbach y reconnaît qu'il faut aujourd'hui remettre en cause la pérennité des découvertes psychologiques. Le temps serait source d'interaction. « Les régularités établies en 1970 pourraient se composer très différemment si elles étaient testées à nouveau en 1985. Nous avons tendance à parler de conclusions scientifiques comme si celles-ci étaient éternelles, mais, dans chaque domaine, les relations causales se modifient » (p. 12).

Les conséquences de pareille position épistémologique sont considérables :

Les généralisations perdent peu à peu de leur valeur. Dans un premier temps, une conclusion décrit très bien la situation existante. Un peu plus tard, elle en rend moins bien compte ; enfin, elle n'a plus qu'une valeur historique. La demi-vie d'une conclusion établie au départ d'une recherche peut être longue ou brève ; de plus, il est vraisemblable que plus le système est ouvert, plus courte sera la demi-vie d'une telle conclusion (Cronbach, 1974, p. 15).

Le temps dont Cronbach soupçonne l'influence sur les processus psychologiques est évidemment un temps social. C'est de l'influence de l'évolution des structures sociales sur le psychologique et le pédagogique qu'il importe de tenir compte. Ce recadrage historique-culturel des sciences psychologiques conduit nécessairement Cronbach à dénoncer le postulat positiviste qui nous pousse à envisager les phénomènes psychologiques et éducatifs comme des réalités fixes². Il implique nécessairement de réfléchir l'articulation du psychologique et du sociologique, ce dernier étant considéré dans sa dimension diachronique.

Pour notre part, nous proposons de suivre Piaget et de faire l'hypothèse de phénomènes d'ordre psycho-biologique (les chrono-rythmes de vigilance), d'autres d'ordre purement psychologique (le fonctionnement de la

2. Cronbach (1974) plaide, en définitive, pour un assouplissement de « la stratégie positiviste qui consiste à rendre fixes les conditions d'observation ou d'expérimentation de façon à aboutir à des généralisations solides... » (p. 16).

mémoire de travail) et d'autres encore empreints du sceau de la culture (influence de la rédaction sur la structuration de la pensée). Selon nous, si les deux premiers ordres de faits peuvent légitimement être l'objet d'ambitions nomologiques (au sens naturaliste du terme), il n'est pas assuré qu'il en aille de même en ce qui concerne les faits du troisième ordre. Ceux-ci relevant – en partie au moins – de déterminations socio-historiques, le travail des chercheurs doit se concentrer sur l'élaboration de *modèles d'intelligibilité* de ces réalités sociales, mouvantes parce que temporelles qui influent sur les états mentaux des individus.

Pour nous, la chose éducative, dans sa spécificité, relève principalement de la sphère psycho-culturelle. Elle est donc objet de modèles d'intelligibilité plutôt que d'explication au sens classique du terme. Dans cette conception galiléenne de la science, les événements sont supposés s'enchaîner selon des liaisons causales du type A produit B ou A rend probable B, et le signe d'une connaissance vraie est sa capacité de prédiction des événements. Ceci reste possible dans le domaine de l'humain tant que l'on peut mettre à l'écart les finalités, les intentions, les motifs et les désirs des acteurs. C'est – pensons-nous – le cas pour un sous-ensemble de phénomènes. Toutefois, la chose éducative est, en sa spécificité, une entreprise déterminée par les intentions des acteurs ainsi que par les significations qu'ils attribuent à leurs actions et, plus largement, à ce qui se passe autour d'eux. Ainsi que le soutient Erickson (1986),

la nature de la cause dans la société des hommes devient très différente de la nature de la cause dans le monde physique et biologique. (...) Puisque ces actions s'enracinent dans des choix de significations, elles sont toujours ouvertes à de nouvelles interprétations et au changement (p. 127).

L'enjeu de la démarche de recherche consiste-t-il dès lors à comprendre *le monde intérieur* de ces acteurs ? Faut-il, autrement dit, rejoindre le paradigme compréhensif ? Ce n'est pas notre option, car cette orientation épistémologique conduit subrepticement à l'enfermement dans la singularité de l'individu, dans le *hic et nunc* des subjectivités particulières. Selon nous, ce danger guette davantage *la phénoménologie* qui s'intéresse essentiellement à la logique des phénomènes subjectifs et aux contenus de la conscience que *l'herméneutique* qui est, à l'origine, l'art de l'interprétation des textes et met, aujourd'hui, l'accent sur l'interprétation des langages, de la culture (par ses artefacts : textes, documents, monuments) et de l'histoire. Alors que la phénoménologie risque de se perdre dans le particulier³, l'herméneutique postule qu'il faut avoir compris le tout pour comprendre les parties ; le *tout* étant – dans la sphère de l'humain – profondément social c'est-à-dire culturel et historique.

3. Dans *Sagesse et illusions de la philosophie*, Piaget (1972) écrit : « La grande lacune de la phénoménologie est sa négligence des points de vue historique et génétique » (p. 151).

Pour rendre la chose éducative intelligible, il convient – proposons-nous – de construire une architecture de concepts telle que ce qui est observé paraisse nécessaire. Pour atteindre ce niveau d’intelligibilité où les constats empiriques paraissent se déduire d’affirmations prises comme prémisses, il faut construire un modèle où les liens de causalité manipulés sur le plan de l’action sont traduits en implications logiques. Rendre intelligible, c’est dégager la raison des choses ou, du moins, proposer un modèle au sein duquel les informations recueillies, qu’il s’agisse de faits, de représentations, de performances ou autres, trouvent une raison d’être⁴.

Les modèles d’intelligibilité qu’ils élaborent, les chercheurs doivent les confronter à des données empiriques selon des protocoles rigoureux de collecte et ceci afin de contrôler la construction théorique et d’essayer de la valider. La démarche de recherche et de validation n’en reste pas moins légitime et même nécessaire. En articulant clarifications conceptuelles et rigueur méthodologique dans la conception et la critique des dispositifs de recueils de données, les chercheurs peuvent élaborer des modèles rendant les faits éducatifs de plus en plus intelligibles. Cette entreprise est œuvre de science dans la mesure où elle se soumet à l’épreuve de la réfutation par les faits.

LES SCIENCES DE L’ÉDUCATION, AU CARREFOUR DU SOCIOLOGIQUE ET DU PSYCHOLOGIQUE

Dès lors que l’on pose qu’en éducation, la rencontre de la psychologie et de la sociologie est inéluctable, l’enjeu principal du débat épistémologique consiste à éviter deux réductionnismes qui, tout en étant antagonistes, sont aussi pervers l’un que l’autre : celui du psychologisme et celui du sociologisme.

Faire des adultes était le titre d’un ouvrage d’Osterrieth (1966), un psychologue qui inscrit délibérément l’éducation dans le projet kantien d’humanisation de l’homme. Dans ses *réflexions sur l’éducation*, le philosophe allemand soutient que « l’espèce humaine doit, peu à peu, par son effort, tirer d’elle-même toutes les qualités naturelles de l’humanité » (Kant, 1985, p. 70). Considérant qu’il y a « beaucoup de germes dans l’humanité », Kant assigne à l’éducation la tâche de « développer d’une manière proportionnée les dispositions naturelles, de déployer l’humanité à partir de ses germes et de faire en sorte que l’homme atteigne sa destination » (p. 76). Dans cette conception ontologique de l’éducation, la pédagogie relève

4. La notion d’intelligibilité telle que nous la définissons est proche de l’acception donnée par Piaget (1974) au mot comprendre. « Comprendre – écrit-il – consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu’à les utiliser avec succès » (p. 242).

unilatéralement de la raison pratique et trouve ses fondements théoriques dans la psychologie et la philosophie. Mais la faille dans la conception kantienne de l'éducation vient de ce qu'elle ignore les conditions socio-historiques dans lesquelles s'inscrit *de facto* toute entreprise éducative. Ce faisant, elle imprime les présupposés naturalistes au cœur de la réflexion sur l'éducation.

Cette dérive naturaliste est patente chez des auteurs comme Claparède, Decroly, Montessori et, plus encore, chez Buyse. Ainsi, dans un essai rédigé en 1912 et intitulé *Pourquoi les sciences de l'éducation*, Claparède (1912) proclame « que l'édifice pédagogique doit être tout entier reconstruit sur une base nouvelle, et que cette base doit être la connaissance de l'enfant et le respect de ses droits » (p. 99). De même, Claparède tient pour évident qu'il existe des vérités pédagogiques⁵ dans la mesure où « la psychologie peut actuellement fournir à la pédagogie une base réellement scientifique » (p. 105). Cette sujétion de la pédagogie à la psychologie est indispensable, car « seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables » (p. 104).

Avec Durkheim (1985), les sciences de l'éducation sont installées dans un autre rapport de sujétion ; pour lui, « l'éducation est chose éminemment sociale, par ses origines comme par ses fonctions et, par suite, la pédagogie dépend de la sociologie plus étroitement que tout autre science » (p. 92). Pour lui, l'éducation est un processus de socialisation méthodique des cadets par les aînés, processus par lequel il s'agit de développer chez l'enfant les « états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (p. 51)⁶. C'est le social qui forme l'humain en l'homme. Mais, paradoxalement, cet axiome ne va pas sans un présupposé psychologique radical : celui d'une totale malléabilité de l'individu.

Aujourd'hui, ces deux *hégémonismes* paraissent désuets et réducteurs. Avec les avancées de la psychologie, il est difficile de nier l'existence de contraintes que nous qualifierons de fonctionnelles eu égard au processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, le rôle de la mémoire de travail dans tout apprentissage est désormais reconnu. Or, cette mémoire est dotée de capacités limitées en matière de volume et de temps de traitement. Par voie de conséquence, l'enseignant doit contrôler l'importance et la fréquence de ses apports afin d'éviter des phénomènes de *surcharge cognitive*. Symétriquement, on ne peut ignorer le poids des influences sociétales sur le processus d'enseignement.

5. Pour Claparède, celles-ci constituent et légitiment l'Éducation Nouvelle ou l'Éducation Fonctionnelle.

6. La position de Durkheim s'oppose évidemment à celle de Kant.

En définitive, les faits éducatifs échappent – au moins partiellement – à l’intelligibilité si on ne leur applique pas une grille d’analyse éco-systémique, qui articule dans leur temporalité le niveau macrosystémique propre à l’analyse sociologique et le niveau microsystémique propre à l’analyse psychologique. À cet égard, le cadre conceptuel élaboré par Bronfenbrenner (1979) est particulièrement fécond. Dans son *Ecology of human development*, il définit la psychologie comme

l’étude scientifique de l’adaptation progressive et réciproque entre un être humain actif, toujours en devenir, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu de ce que ce processus est affecté par les relations entre les différents milieux de vie de cet individu ainsi que par les contextes plus généraux dont ces milieux sont parties constituantes (p. 21).

Dans ce modèle théorique, l’individu comme son environnement sont en évolution permanente et, par conséquent, la nature des phénomènes socio-psychologiques relève toujours d’un processus à causalité circulaire. Par ailleurs, l’environnement social est structuré de façon hiérarchique. Chaque individu est l’épicentre d’un système enchevêtré d’écosystèmes s’emboîtant à la manière des poupées russes. Considérons un enfant de sept ou huit ans. Il est membre d’un premier *microsystème*, sa famille, au sein duquel il fait l’expérience d’un éventail structuré de rôles, d’activités régulières et de relations interpersonnelles, tout ceci prenant place dans un environnement matériel particulier (présence ou non de télévision, de livres, d’ordinateurs, etc.). Cet enfant fréquente aussi régulièrement un second microsystème (du moins, dans nos sociétés occidentales) : la classe. Là, il rencontre d’autres partenaires et s’insère dans une dynamique interactive d’une nature différente : la classe n’est pas la maison ; les rôles, les relations interpersonnelles, l’organisation matérielle et la palette des activités régulières sont différents. Les grands-parents, les clubs sportifs ou autres mouvements de jeunesse constituent d’autres microsystèmes au sein desquels l’enfant bénéficie (ou pâtit) de diverses constellations d’expériences. Ces différents microsystèmes, contextes immédiats de socialisation de l’enfant, véhiculent des représentations, des valeurs, des normes, des *habitus* et des *patterns* comportementaux qui entrent inévitablement en interaction. Ainsi, le milieu scolaire peut être porteur de normes et de valeurs opposées à celles vécues dans le giron familial. Les relations mutuelles s’établissant entre deux ou plusieurs microsystèmes du sujet en développement constituent ce que Bronfenbrenner appelle un *mésosystème*. Un mésosystème est donc un système de microsystèmes. Le mode de vie au sein d’un microsystème est également influencé par des exosystèmes, c’est-à-dire par des milieux au sein desquels la personne n’est pas directement impliquée, mais dans lesquels il se passe des événements qui affectent ce qui survient dans le contexte où évolue la personne en développement. Le milieu de travail du père est un exosystème dans la mesure où la nature des interactions

que celui-ci entretient avec l'ensemble de ses collègues peut rejaillir, d'une manière ou d'une autre, sur sa relation avec son enfant. Les conseils de gestion d'établissement organisés dans la plupart des écoles composent un autre exosystème puisque les décisions qui y sont prises ont des retombées sur la vie au sein de la salle de classe. Enfin, l'ensemble des écosystèmes qui s'articulent autour de chaque individu fait partie d'un *macrosystème*. Ce dernier concept renvoie aux croyances, représentations, valeurs, normes et structures sociales qui caractérisent une société dans son ensemble.

MULTIDIMENSIONNALITÉ DE LA CHOSE ÉDUCATIVE ET PLURALISME MÉTHODOLOGIQUE

L'école est un système institutionnel inscrit dans l'évolution historique de la société, au sein duquel prennent place des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette affirmation débouche logiquement sur trois champs thématiques : l'étude de l'évolution de ce système en relation avec celles des autres structures sociétales, l'analyse des caractéristiques et du fonctionnement (y compris de ses effets) de ce système et l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage. Il convient de noter que ces champs thématiques peuvent s'articuler puisque l'évolution de l'école explique – au moins, partiellement – ses caractéristiques et son fonctionnement actuel, lesquelles affectent le processus d'enseignement-apprentissage.

L'analyse historique des faits éducatifs

Avec son ouvrage *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim (1990) a donné une illustration fameuse de ce que l'analyse historique pouvait apporter à l'intelligibilité de la structure actuelle de l'école et des tensions idéologiques qui la traversent. C'est un même esprit qui anime le livre de Hameline (1986). Dans *Courants et contre-courants de la pédagogie contemporaine*, il soutient que l'éducation scolaire contemporaine est, pour l'essentiel, un produit du XVIII^e siècle, ou, plus précisément, « une manifestation de la modernité » (p. 15). Autre exemple : lorsque Léon (1980) retrace les grandes étapes de la différenciation des niveaux d'enseignement, il montre que l'édifice éducatif français, comme à peu près partout en Europe, a été construit à partir du sommet : niveau universitaire d'abord, puis le niveau secondaire et enfin le niveau primaire. Ce constat, complété de multiples indices mis en évidence à partir de documents divers, le conduit à dégager l'inspiration profondément intellectualiste et élitiste de ce système, ce qui aide à lire les débats actuels autour de la démocratisation. Cette mise en perspective offre une intelligibilité à la résurgence des discours dénonçant la baisse de niveau qui apparaissent comme une barrière idéologique élevée contre les réformes à visée égalitaire.

L'histoire des doctrines ou conceptions pédagogiques ainsi que celle des concepts psychologiques apparaît également comme indispensable à l'intelligibilité de l'évolution des systèmes éducatifs. Si les discours sur la baisse de niveaux semblent assumer une fonction défensive à l'encontre des mouvements réformateurs d'inspiration égalitaire, la genèse du concept d'aptitudes joue un rôle bien plus central dans l'émergence de la conception naturaliste de l'homme qui, au XX^e siècle, débouche sur l'orientation psychologique des élèves à l'aide de tests (Léon, 1980). On le voit : il est possible de retracer les conditions socio-historiques qui ont vu s'élaborer des idées et les concepts qui ont fortement influencé la structuration du système scolaire ainsi que les dispositifs d'orientation et les pratiques psychotechniques. Plus fondamentalement, ceci signifie que les dispositifs conceptuels qu'enseignants, parents, hommes politiques et même chercheurs utilisent pour penser l'éducation sont socio-historiquement déterminés.

Cette façon d'envisager l'histoire des faits éducatifs est évidemment fort proche d'une sociologie diachronique ou historique.

On doit à Weber d'avoir proposé une clarification intéressante des rapports entre causalité historique et causalité sociologique. L'exposé qu'en fait Aron (1967) est lumineux.

La recherche causale, selon Max Weber, peut s'orienter dans deux directions que l'on appellera, pour simplifier, la causalité historique et la causalité sociologique. La première détermine les circonstances uniques qui ont provoqué un certain événement. La seconde suppose l'établissement d'une relation régulière entre deux phénomènes. Cette relation ne prend pas nécessairement la forme : tel phénomène A rend inévitable tel phénomène B, mais peut se formuler : tel phénomène A favorise plus ou moins fortement tel phénomène B (p. 512).

Dans cette perspective,

l'analyse causale historique tend à distinguer ce qu'ont été, à un moment donné, l'influence des circonstances générales et l'efficacité de tel accident ou de telle personne. C'est parce que les individus et les accidents ont un rôle dans l'histoire, parce que la direction du devenir n'est pas fixée à l'avance qu'il est intéressant de procéder à une analyse causale du passé (p. 514).

Dit encore autrement, il s'agit de déterminer le rôle d'antécédents particuliers sur l'émergence d'un phénomène dont l'ampleur peut être variable.

L'analyse historique peut se faire quantitative dès lors que le chercheur s'attelle à construire des séries temporelles d'indicateurs et les met en relation avec certains événements, tels que des réformes scolaires. Celles-ci appartiennent assurément à la catégorie des antécédents singuliers dont les concepteurs espèrent des effets de grande ampleur sur le réel pédagogique.

L'étude menée par Prost et publiée en 1981 puis en 1992 sous le titre *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* relève de cette approche d'histoire quantitative. Pour le chercheur français, il s'agit de déterminer dans quelle mesure les aménagements successifs du système éducatif ont eu les effets escomptés : modifier le rapport à l'école des divers groupes sociaux et, en particulier, faciliter l'accès des enfants d'ouvriers aux filières les plus nobles. Il procède d'abord à l'examen des statistiques nationales entre 1936 et 1957. Ensuite, afin de vérifier la validité de ses hypothèses interprétatives, Prost examine les résultats d'une enquête menée dans l'agglomération d'Orléans. Les données recueillies dans ce cadre portent sur tous les établissements ; elles consistent en informations précises sur l'évolution des effectifs scolaires. En ce qui concerne l'évolution de la politique scolaire, Prost distingue six périodes délimitées, d'une part, par la guerre 40-45, d'autre part, par les modifications successives des dispositions légales en matière d'enseignement pour le reste : réforme Berthoin en 1959, réforme Fouchet en 1963 et Haby en 1975, décret Beulac de 1981, réforme Jospin de 1992 et contre-réforme Bayrou de 1993. En ce qui concerne les statistiques scolaires, il apparaît que, jusqu'à la fin des années 1950, la démocratisation de l'enseignement progresse de façon à la fois constante, régulière et importante. Par la suite, elle s'arrête, voire même s'inverse. Pour Prost (1992), ce retournement de tendance peut être mis en relation avec les réformes de l'enseignement. Ce serait la différenciation institutionnelle attachée à la création de filières (notamment de filières techniques) qui serait source de discrimination négative. Après 1980, on assiste à un nouvel effort d'unification, notamment sous l'égide des ministres Beulac (1981) et Jospin (1992). Conformément à l'hypothèse avancée ci-dessus, le regroupement de filières et la réduction des options décidées par ces ministres débouche sur une reprise de la démocratisation. Ce qui nous paraît particulièrement significatif ici, c'est que l'étude historique des effets engendrés par une succession de réformes pédagogiques de type structurel aboutit à une réfutation des hypothèses qui avaient cours dans les années 1960.

Hutmacher (1993) a eu recours à une approche analogue dans son ouvrage *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Il y analyse l'évolution des taux de redoublement dans le cycle primaire entre 1971 et 1991 dans le Canton de Genève et la met en relation avec des indicateurs de la politique scolaire menée pendant cette période. Cette démarche l'amène, d'abord, à constater que les redoublements ont diminué de 1971 à 1975, pour connaître une recrudescence à partir de 1980. Or, conformément aux dispositions prises par les décideurs politiques, pendant la même période, on observe une diminution constante et sensible des effectifs de classe. De plus, les fluctuations des taux de redoublement ne correspondent pas à l'évolution des taux d'élèves étrangers inscrits dans les écoles genevoises. Ces constats permettent à Hutmacher (1993) de réfuter deux des hypothèses qui ont cours dans l'école. D'une part, la réduction du

nombre d'élèves par classes n'a pas contribué à faire reculer l'échec ; d'autre part, « On ne peut pas retenir l'hypothèse qui expliquerait l'augmentation des taux de redoublement par l'augmentation des élèves étrangers » (p. 49). Pour appuyer la réfutation d'un lien entre l'accroissement de l'immigration et celle de l'échec scolaire, il applique aux séries temporelles un modèle d'analyse par régression et montre que lorsqu'on tient compte de l'origine sociale des élèves, leur origine nationale et l'immigration ont une relation statistiquement limitée avec la réussite scolaire.

Ces exemples sont intéressants sur le plan méthodologique puisqu'ils attestent de ce qu'il est possible d'utiliser l'outil statistique dans le cadre d'une approche relevant de l'histoire quantitative. Ils sont également intéressants sur le plan conceptuel. En effet, les conclusions des chercheurs sont en contradiction avec l'intuition de certains enseignants et décideurs politiques.

L'analyse comparée des systèmes éducatifs

À travers la publication des *Chiffres-clefs de l'éducation* par Eurydice et de *Regards sur l'éducation* par l'OCDE et, plus encore le démarrage des recherches PISA, l'éducation comparée est actuellement en plein essor. Toutefois, le rôle de pionnier a été joué par l'Association Internationale pour l'Évaluation du Rendement Scolaire (IEA). Cette organisation considère le monde comme un gigantesque laboratoire de pédagogie. En procédant à des évaluations comparatives du rendement scolaire par la technique des *surveys* normatifs, elle projette d'identifier scientifiquement les déterminants des effets éducatifs et, par la même voie, de soumettre à l'épreuve des faits les assertions sinon les clichés relatifs aux vertus et faiblesses des différents systèmes éducatifs.

Le *survey* normatif est une étude conçue pour déterminer les normes de performance pour certaines variables, dans une population donnée. Par exemple, on peut s'attacher à mesurer le rendement scolaire en mathématiques ou en sciences dans l'année terminale de l'enseignement secondaire d'un pays. Dans la plupart des *surveys* normatifs modernes, on s'efforce de dépasser le simple constat en recueillant des informations sur les variables de processus par la voie de questionnaires et, plus rarement, d'observations afin d'appliquer l'analyse corrélative à l'ensemble des données. Cette approche peut être appliquée à l'échelon international. C'est ce qu'a fait régulièrement l'IEA depuis 1961, date de sa création. Ceci suppose une coordination méticuleuse des équipes de recherche afin d'assurer l'harmonisation des opérations de recherche et, partant, la comparabilité des données.

Avec l'IEA, le comparatisme en éducation entre de plain-pied dans la sphère de l'analyse quantitative. Toutes les études de l'IEA répondent aux trois exigences suivantes :

- Les tests utilisés sont des outils de mesure valide, fiable et standardisée de telle sorte que les élèves testés dans chaque partie du monde sont confrontés aux mêmes tâches.
- Des questionnaires standardisés, voire des grilles d'observation, sont soumis aux enseignants et aux élèves de tous les pays participants afin de recueillir un maximum d'informations susceptibles d'expliquer les variations de rendement observées entre systèmes scolaires et à l'intérieur de chaque système.
- Les échantillons d'écoles et d'élèves soumis à l'épreuve dans chaque pays sont comparables et représentatifs des populations scolaires concernées.

Keeves (1995) a proposé un bilan à la fois exhaustif et synthétique des résultats de recherche engrangés par l'IEA depuis son origine. Il identifie 11 résultats de recherches qui se retrouvent de manière transversale dans les 15 premières études internationales réalisées par l'IEA et en tire des implications en matière de politique éducative. Ces résultats produits par des études strictement quantitatives, font percevoir le caractère socio-historique des faits éducatifs. Ainsi, Keeves souligne que la liaison entre l'origine sociale des élèves et le rendement scolaire fluctue selon les pays et les époques et est, en définitive, affecté par la qualité de l'environnement pédagogique. Parallèlement, l'effet des manuels scolaires est manifeste dans les pays en voie de développement, mais fluctuant dans les pays dits industrialisés. De même, les différences garçons-filles évoluent et sont probablement affectées par des facteurs culturels. Bref, les observations issues de 15 études comparées des systèmes éducatifs menées par l'IEA aboutissent à la même conclusion sur le plan épistémologique : en éducation, les lois ne sont ni éternelles, ni universelles contrairement à ce que l'on serait tenté de supposer au départ de postulats naturalistes transférés des sciences dites exactes vers les sciences de l'homme.

L'analyse du processus d'enseignement

À partir de 1960, les chercheurs en éducation se sont attachés à décrire avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe dans les classes. À cette époque, une multitude de systèmes d'observation a vu le jour. L'objectif de ce courant de recherche est, d'abord, de décrire l'enseignement tel qu'il se pratique dans les classes et, ensuite, de cibler des

recherches vers la relation entre les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Épistémologiquement, ce courant est à l'antipode du mouvement de l'Éducation Nouvelle. Pour des auteurs comme Smith (1960), Gage (1963), Rosenshine (1971), Rosenshine et Furst (1973), Dunkin et Biddle (1975), on ne peut déduire une théorie de l'enseignement de la psychologie de l'apprentissage ou encore de la psychologie de l'enfant ; il est donc aberrant de vouloir prescrire une pratique pédagogique sans avoir étudié au préalable ce qu'est l'enseignement. Le titre de l'ouvrage édité par Turney (1981) *The anatomy of teaching* dévoile l'ambition première de ces recherches. Postulant que l'activité d'enseignement a ses contraintes propres et, peut être, ses lois propres, ces chercheurs réclament un premier travail de description aussi objective et précise que possible de cette activité pratiquée de façon universelle. En effet, dans toute société, quel que soit son degré de développement, on observe des pratiques par lesquelles les adultes s'attachent à infléchir les conduites des plus jeunes, de telle sorte que ceux-ci respectent certaines normes sociales, mais aussi qu'ils maîtrisent des compétences considérées comme utiles, voire nécessaires au sein de ce groupe social. Il y a donc là un fait de nature psychosociale qui mérite d'être investigué. Par ailleurs, ce fait s'inscrit dans l'histoire de nos sociétés. En leur sein, les formes institutionnalisées de transmission des connaissances, des compétences, des normes et des valeurs ont évolué. À ce titre, on doit donc considérer que l'enseignement correspond à une réalité socio-historique, marquée par l'évolution culturelle et organisationnelle de la société au sein de laquelle il est étudié.

Le bilan des recherches relevant de l'analyse du processus d'enseignement est largement contre-intuitif. Plus exactement, les faits empiriques ne corroborent pas la *vulgate* pédagogique voulant faire des méthodes actives une panacée pédagogique. Il apparaît notamment que l'enseignement présente la même allure partout dans le monde et qu'il se pratique *grosso modo* de la même manière depuis plusieurs décennies (Crahay, 1989). Ce constat a conduit Gage (1986) à se demander si les pratiques d'enseignement étaient régies par des lois immuables. Pour d'autres auteurs (Bayer, 1986 ; Bayer & Ducrey, 1998 ; Bellack, Hyman, Smith & Kliebard, 1966 ; Crahay, 1989 ; Doyle, 1986), l'activité d'enseignement est soumise à des contraintes d'ordre divers qui génèrent un écosystème spécifique. Celui-ci est enchâssé dans un réseau de déterminations qui s'échelonnent du niveau microsystemique qu'est la classe au niveau macrosystemique des demandes qu'adresse la société. Car au niveau sociétal, l'école peut être considérée comme un organe de production de compétences ou une instance génératrice d'un réservoir de talents ou encore une banque faisant prospérer le capital humain des connaissances. Autrement dit, les attentes sociales à l'endroit de l'école sont importantes. Celle-ci obéit, comme toute

entreprise, à une organisation du travail et à une réglementation régissant les droits et devoirs des uns et des autres (Tardif & Lessard, 1999). Ainsi, les enseignants ont un horaire à respecter et des tâches à accomplir. Pour l'essentiel, il est attendu d'eux qu'ils assurent quotidiennement la surveillance d'une vingtaine d'élèves et leur offrent les opportunités de réaliser une série d'apprentissages définis dans le cadre de programmes d'études. Les élèves, quant à eux, sont tenus de fréquenter les cours et seront évalués eu égard aux apprentissages réalisés. C'est sur cette base que sera décidé leur promotion ou leur échec. Bref, les rôles sont distribués et une relation clairement dissymétrique est instituée. Il s'en déduit que les comportements des uns et des autres sont régis par des conventions implicites, appelés *scripts* ou encore *habitus*. Ce qui se passe en classe ne dépend donc que très peu de la personnalité des acteurs ; leurs marges de manœuvre sont étroites.

Cette dernière affirmation est, elle-aussi, contre-intuitive. En classe, l'enseignant n'est pas réellement maître à bord⁷. Avec Bayer et Ducrey (1998), nous pensons que, pour rendre intelligibles les phénomènes d'enseignement, il faut contextualiser leur analyse

[...] en remettant la classe à sa place, c'est-à-dire en ne la considérant que comme une partie d'un ensemble : partie d'un établissement scolaire, d'un ordre de scolarité défini et, dans cet ordre, d'une filière et d'un niveau scolaire eux aussi définis. L'enseignant et les élèves qui entrent dans une classe ainsi située y pénètrent nécessairement avec certaines représentations, l'un, de ses devoirs, les autres, de leurs attentes de formation (p. 267).

Ces représentations définissent des contraintes de programme qui, à côté de contraintes de fonctionnement (taille et composition des effectifs d'élèves, temps, espace et équipements disponibles, etc.) et de contraintes de forme (scénarios communicationnels associés aux tâches et contenus d'enseignement), définissent les déterminations qui affectent le jeu interactionnel des acteurs qui s'y côtoient.

Dans ce domaine, les avancées doivent beaucoup aux études ethnographiques de Jackson (1968), Kounin (1970), Kounin et Gump (1974), Kounin et Doyle (1975), Doyle et Ponder (1975), entre autres. Leurs analyses rendent intelligibles ce qui se passe en classe et aident à comprendre pourquoi les enseignants « résistent » à certaines recommandations pédagogiques qui font fi des contraintes propres à l'écologie de la classe. Plus précisément encore, elles expliquent pourquoi les transpositions didactiques des apports de la psychologie conduisent parfois l'enseignant à la déroute. Parallèlement, elles illustrent à merveille la nécessité de concevoir les relations entre le psychologique et le sociologique en termes

7. Par conséquent, l'évaluation des enseignants est un exercice périlleux ; elle est injuste si elle néglige de prendre en considération le contexte de leurs pratiques.

d'interactions. Si la classe constitue un champ social déterminé par des normes, représentations et *habitus* émanant de l'histoire culturelle et institutionnelle de l'école, les interactions qui s'y observent sont également conditionnées par les caractéristiques propres à notre fonctionnement cognitif.

EN RÉSUMÉ ...

... la pédagogie est un art difficile. Elle exige nécessairement un engagement axiologique au sein duquel les connaissances scientifiques sont mobilisées et organisées en fonction d'un plan d'action finalisé par un but et, partant, par des valeurs. La vouloir scientifique est une ambition scientifique dont les dérives nous effrayent : négation des questions de droit ou de valeurs et, partant, plongée dans la pensée unique et, à moyen terme, dans le totalitarisme.

Le projet d'appréhender scientifiquement la chose éducative et de construire à son propos un savoir articulé et validé est, quant à lui, réalisable et ambitieux. L'objet de l'entreprise est, par essence, pluridisciplinaire. L'approcher exclusivement au départ de la psychologie ou de la sociologie conduit inéluctablement au réductionnisme. Les mœurs éducationnelles relèvent de déterminations socio-historiques, tout en impliquant des mécanismes spécifiquement biologiques et psychologiques. La prétention nomothétique paraît, dès lors, inadaptée ; elle débouche sur l'ontologisme dont nous avons essayé de montrer qu'il était obsolète. Plus réalistement et, sans doute, plus modestement, nous assignons à la recherche en éducation l'objectif d'élaborer des modèles d'intelligibilité et de les soumettre à l'épreuve de la vérification des faits (empiriques et/ou historiques). Ce cadre épistémologique s'assortit logiquement d'un pluralisme méthodologique dont nous avons tenté d'illustrer la fécondité et la nécessité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aron, R. (1967). *Les étapes de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.
- Avanzini, G. (1987). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris : Privat (2^e édition).
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 483-507). Bruxelles : Labor.
- Bayer, E. & Ducrey, F. (1998). Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Coll. Raisons éducatives, pp. 243-277). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

- Bellack, A.A., Hyman, R.T., Smith, F.L. & Kliebard, H.M. (1966). *The Language of the Classroom*, New York : Teachers College Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*, Cambridge : University Press.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Bern : Peter Lang.
- Claparède, E. (1912). *Pourquoi les sciences de l'éducation*. In E. Claparède, *L'école sur mesure* (pp. 89-135). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situations et interactions maître-élève : changer sa façon d'enseigner. Est-ce possible ? *Revue Française de Pédagogie*, 88, 67-94.
- Crahay, M. & Lafontaine, D. (Éd.). (1986). *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- Cronbach, L.J. (1974). *Beyond the two disciplines of psychology*. Communication à l'Assemblée de l'American Psychological Association, Los Angeles, 1 septembre 1974.
- Darwin, Ch. (1996). *L'origine des espèces*. Paris : Flammarion (traduit par E. Barbier).
- Debesse, M. (1973). Défi aux sciences de l'éducation. *Revue Sciences de l'éducation*, 4, 7-19.
- De Ketele, J.M. (Éd.). (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxelles : Labor.
- Doyle, W. & Ponder, G.A. (1975). Classroom Ecology : Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on Teaching. *Contemporary Education*, 46, 183-188.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The Study of Teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF (5^e édition).
- Durkheim, E. (1938/1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York : Macmillan.
- Eurydice, (2000). *Les chiffres-clefs de l'éducation*. Luxembourg : Office des Publications officielles de la Communauté Européenne.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre théorie et pratique*. Paris : Dunod.
- Gage, N.L. (1963). Paradigms for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on teaching* (pp. 94-141). American Educational Research Association. Chicago : Rand McNally.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Éd.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles : Labor.

- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : ODIS.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. (Cahier no 36). Genève : Service de la Recherche sociologique.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classroom*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Kant, E. (1985). *Critique de la raison pure*. Paris : Gallimard, La Pléiade, Tome I.
- Kant, E. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Vrin (8^e édition).
- Keeves, J.P. (1995). *The World of School Learning. Selected Key findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague : The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Kounin, J.S. & Gump, P.V. (1974). Signal systems of lesson settings and the task related behavior of preschool children. *Journal of educational Psychology*, 66 (4), 554-562.
- Kounin, J.S. & Doyle, W. (1975). Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. *Journal of Educational Psychology*, 67, (2), 159-164.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : PUF.
- Leontiev, A.N. (1972). *Le développement du psychisme*. Paris : Éd. Sociales (3^e édition).
- OCDE (2002). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, édition 2002.
- Osterrieth, P. (1966). *Faire des adultes*. Bruxelles : Mardaga
- Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1972). *Sagesse et illusion de la philosophie*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Prost, A. (1992). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF. (2^e édition).
- Rosenshine, B.V. (1971). *Teaching behaviours and student achievement*. London : National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Rosenshine, B. & Furst, C. (1973). Use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching* (pp. 122-183). Chicago : Rand Mac Nally.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Smith, B.O. (1960). A concept of teaching. *Teachers' College Record*, 61, 5, 229-241.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

- Turney, C. (1981). *The Anatomy of Teaching*. Sydney : Lan Novak.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1985). Les bases épistémologiques de la psychologie. In B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Éd.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.