

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXVIII, n° 2, juin 1998, p. 363-379.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

CLARENCE EDWARD BEEBY

(1902-1998)

W. L. Renwick¹

Clarence Edward Beeby — Beeb pour ses amis et collègues — est né en juin 1902 à Leeds, dans le comté du Yorkshire, au Royaume-Uni, et a émigré avec sa famille à Christchurch (Nouvelle-Zélande) à l'âge de 4 ans. Devenu l'un des grands Néo-Zélandais du XX^e siècle, il est toujours resté conscient de ce que lui avait légué le Yorkshire. Il établissait d'ailleurs un lien entre cette région et certaines des qualités personnelles dont il a fait preuve tout au long de sa carrière, à savoir une capacité de travailler à un rythme soutenu, une détermination et un esprit de compétition alliés à un sens pratique, ainsi qu'une confiance en soi qui se traduisait notamment par une certitude absolue en la justesse de ses opinions et de ses décisions.

Influences formatrices

Les aptitudes scolaires de Clarence Beeby, que sa petite taille et son faible gabarit poussaient peu vers les sports d'équipe, de manifestèrent rapidement. Il fut l'un des meilleurs élèves du collège d'enseignement général de garçons de Christchurch, obtint une maîtrise en philosophie avec mention très bien au collège universitaire de Canterbury en 1923 et reçut l'une des très rares bourses qui étaient alors attribuées à des étudiants néo-zélandais pour qu'ils poursuivent des études de troisième cycle à l'étranger. Ses centres d'intérêt étaient surtout d'ordre intellectuel : il aimait la confrontation d'idées, le théâtre et les discussions sérieuses sur le but de l'existence, le tout étant émaillé de frasques d'étudiant destinées à le faire remarquer. Le fait qu'il devint à l'âge de seize ou dix-sept ans prédicateur laïc méthodiste témoigne notamment de sa précocité.

Clarence Beeby souhaitait devenir juriste lorsqu'il entrepris ses études universitaires, mais il changea d'orientation et se tourna vers la pédagogie sous l'influence de James Shelley qui, professeur chargé d'un cours d'introduction à la pédagogie, avait récemment fait irruption sur la scène de Canterbury. De nationalité anglaise et protégé de J. J. Findlay à l'Université de Manchester, Shelley devint l'incarnation locale de l'homme de la Renaissance, tant par l'ampleur qu'il donnait à son sujet que par l'étendue de ses intérêts culturels. Il présentait l'éducation comme une expérience humaine permanente s'inscrivant dans tous les cadres sociaux et institutionnels et offrant à chacun des possibilités multiples d'enrichir sa vie en découvrant en soi des dons et en les développant. Fascinés par son enseignement, ses étudiants se sentaient investis de la mission de contribuer à l'épanouissement personnel des enfants et des adolescents, et partant au progrès social et culturel des Néo-Zélandais. Sous sa direction, un certain nombre d'étudiants, dont Clarence Beeby, furent à l'origine d'importantes initiatives pédagogiques dans la ville et dans la province, et ce dernier joua ultérieurement un rôle majeur en transformant ces initiatives provinciales en politiques nationales.

Shelley était certes un personnage charismatique, mais les circonstances se prêtaient aussi à l'exploitation de ses idées. Sa vision de l'enseignement correspondait au message transmis par les deux textes que les étudiants en sciences de l'éducation des quatre collèges composant l'Université de Nouvelle-Zélande étaient tenus de lire : *Education : its data and first principles*, de Percy Nunn, et *School and society*, de John Dewey. L'ouvrage élégant de Nunn, qui défendait de manière sous-jacente la cause des élèves les plus doués, soulignait la primauté de l'individu et le rôle que l'éducation devait jouer pour que celui-ci puisse s'épanouir totalement. Pour Dewey, ce qui primait n'était pas l'individualité mais la nature de l'expérience que les enfants devaient avoir l'occasion de vivre au sein des établissements d'enseignement formel et non formel. Il ne fallait pas voir dans les individus et la société des entités opposées mais unies, au contraire, par des liens d'interdépendance. Dans une société démocratique, l'éducation devait permettre à chaque génération d'apprendre à connaître la société en s'ouvrant sur elle et donc, aux individus comme à la société de s'améliorer. Presque tous les enseignants entrés en fonction entre 1920 et 1950 avaient lu ou connaissaient Dewey et Nunn, et partageaient une vision commune des objectifs auxquels devait tendre l'éducation dans une démocratie. Ainsi, lorsque, en qualité de directeur du Conseil néo-zélandais pour la recherche pédagogique, puis de directeur de l'éducation à l'échelon national, Clarence Beeby a commencé à exprimer ses idées réformatrices, il a pu compter sur l'appui sans réserve d'hommes et de femmes qui occupaient également des postes influents dans l'enseignement.

Le très petit nombre d'étudiants néo-zélandais de la génération de Clarence Beeby qui entreprenaient des études de troisième cycle devaient en général s'expatrier à l'étranger pour effectuer celles-ci, le plus souvent dans des universités britanniques. Clarence Beeby partit pour Manchester, mais il se rendit souvent à Londres, où Charles Spearman, qui dirigeait ses recherches, le présenta à Cyril Burt, J. C. Flugel et à d'autres psychologues qui étudiaient l'intelligence, les capacités et les réalisations de l'homme. Il rencontra également les psychologues allemands Köhler et Koffka, et fut influencé par leur Gestalt-théorie.

Psychologie appliquée et recherche pédagogique

Clarence Beeby revint au département de philosophie du collège universitaire de Canterbury pour y enseigner la psychologie expérimentale et diriger un laboratoire de psychologie. Aimant la compagnie de ses semblables, il appréciait également la controverse et, malgré l'affaiblissement de ses convictions religieuses, son élan missionnaire se retrouvait clairement dans sa détermination d'appliquer les connaissances psychologiques aux problèmes pratiques de l'homme. Ses recherches portaient sur la psychologie du travail, la rééducation des jeunes délinquants, l'orientation professionnelle et l'utilisation des tests de connaissance. En 1929, il se rendit aux États-Unis d'Amérique et au Canada où il rencontra Lewis Terman dont il utilisait le test d'aptitudes intellectuelles, le criminologue Sheldon Glueck, Grace Fernald, qui faisait figure de précurseur dans la recherche sur l'enseignement de rattrapage en lecture, et Elton Mayo, dont les recherches à l'usine Western Electric de Hawthorne allaient enrichir le vocabulaire des sciences sociales. La carrière de Clarence Beeby, spécialiste de la psychologie appliquée, prenait désormais clairement forme : il enseignait et menait des recherches dans le collège d'une petite université éloignée des fronts de la pensée intellectuelle de l'Europe et des États-Unis, mais il nouait des liens professionnels avec des femmes et des hommes éminents dans les domaines dans lesquels il effectuait ses recherches.

En 1934, il eut à faire le premier choix difficile de sa carrière entre la chaire de philosophie du collège universitaire de Canterbury et le nouveau poste de directeur du Conseil néo-zélandais pour la recherche pédagogique. Bien que le financement de ce poste ne fût garanti que pour cinq ans, il opta pour la tâche ambitieuse consistant à mettre sur pied un

nouvel organisme doté d'attributions accrues dans le domaine de la recherche pédagogique. En qualité de directeur de cet organisme, il noua des relations de travail avec la fondation philanthropique américaine qui avait financé sa création, la Carnegie Corporation, laquelle non seulement devait avoir une influence sur la suite de sa carrière mais devait aussi lui fournir un modèle de réforme de l'enseignement.

Grâce à son personnel et à un réseau de spécialistes dans de nombreux domaines, la Carnegie Corporation constituait un centre d'échanges d'idées aussi bien que d'initiatives novatrices. Les bourses de voyage qu'elle attribuait aux fins de voyages d'études permettaient à des spécialistes de l'éducation de renom de prendre connaissance d'évolutions importantes qui avaient lieu dans d'autres pays. Par ailleurs, en donnant la possibilité à des experts étrangers de travailler avec les spécialistes chargés de mettre en œuvre de nouvelles initiatives dans leur pays, elle était à l'origine de ce que l'on a appelé plus tard des formations de contrepartie. Clarence Beeby a su tirer parti des avantages offerts par ces formes de coopération pendant les quatre années qu'il a passées à la tête du Conseil pour la recherche pédagogique ; ils lui ont été utiles pour instaurer des changements au sein du système d'éducation néo-zélandais lorsqu'il est devenu directeur de l'éducation en 1940. Et après la guerre, lorsqu'il a occupé les fonctions de sous-directeur général chargé de l'éducation de l'UNESCO au cours des premières années d'existence de l'Organisation, il a associé les approches appliquées par la Carnegie Corporation aux méthodes de travail de cette dernière.

Vers l'égalité des chances en matière d'éducation

À la fin de 1935, les Néo-Zélandais élirent leur premier gouvernement travailliste. Sa volonté de réformer l'éducation est apparue clairement lorsque le vice-premier ministre, Peter Fraser, a été nommé ministre de l'éducation et entrepris la réforme la plus complète de l'éducation que l'on ait vue depuis plus d'un demi-siècle. Fraser devint premier ministre en 1940 et, la Nouvelle-Zélande est en droit d'affirmer que sous son gouvernement, elle fut le premier pays à réorganiser son système d'enseignement public dans le but d'assurer l'égalité des chances devant l'enseignement. À la fin de la seconde guerre mondiale, lorsque cet objectif se généralisa dans les autres pays du monde occidental, la réorganisation du système d'éducation néo-zélandais était déjà bien avancée.

Clarence Beeby fut nommé sous-directeur de l'éducation en 1938 et directeur de l'éducation en 1940, et il resta conseiller général du gouvernement pour les questions d'éducation jusqu'à ce qu'il prenne sa retraite en 1960. La vision politique de Fraser combinée à l'esprit d'initiative dont Clarence Beeby fit preuve dans son domaine constituent un phénomène unique dans l'histoire de l'éducation en Nouvelle-Zélande. Sans la volonté de Fraser de mettre un terme à l'inégalité en matière d'accès à l'éducation, la réorganisation de l'éducation à laquelle présidait Beeby n'aurait bénéficié d'aucun soutien politique. Et sans les qualités particulières de Beeby, on peut difficilement penser que Fraser aurait pu donner à ses projets de réforme l'ampleur qu'ils ont eue dans les faits.

De nombreuses raisons expliquent le succès de Beeby : son esprit acéré, sa compréhension des problèmes, sa foi en ce qu'il faisait, son pouvoir de persuasion dans la discussion comme dans ses écrits, sa volonté de réussir, son énergie et sa résistance. Il eut la chance, en qualité de directeur de l'éducation, d'être également membre du Conseil de l'Université de Nouvelle-Zélande, lequel définissait les grandes orientations de l'enseignement universitaire. Pour pouvoir être mises en place avec succès, les réformes du gouvernement dans le domaine de l'éducation nécessitaient une étroite coopération entre le Conseil et le Ministère de l'éducation, et Clarence Beeby, grâce à son expérience préalable de professeur d'université, avait en main des atouts irremplaçables pour favoriser cette coopération. Les

facteurs qui ont contribué à en faire un grand administrateur de l'enseignement sont sa compréhension de ce que devait être l'éducation, non seulement dans les établissements scolaires et dans les classes, mais aussi dans la vie courante des garçons et des filles comme des hommes et des femmes, sa capacité de concevoir un système d'éducation réformé comme un ensemble structuré, et la chance suprême qu'il a eue d'être la bonne personne, au bon moment, au bon endroit, et qui plus est de pouvoir rester à cet endroit suffisamment longtemps pour concrétiser les projets de réforme de Fraser.

Réformer intégralement un système d'éducation est une entreprise de longue haleine qui est tributaire d'éventuels changements politiques sur lesquels les administrateurs de l'enseignement n'ont aucune maîtrise. Plusieurs ministres se succédèrent au cours de la mise en œuvre de la réforme et il y eut même un changement de gouvernement alors qu'elle n'était qu'à moitié appliquée, mais le fait que le programme de réforme élaboré par un gouvernement de centre-gauche ait été approuvé par son successeur de centre-droite témoigne de la confiance que les ministres de l'éducation des deux partis politiques concernés avaient dans le jugement de Clarence Beeby.

De nombreuses mesures prévues par la réforme prévoyaient la création d'établissements et de services éducatifs nouveaux, et il fut à même de mettre ceux-ci sur pied en tenant compte des vues divergentes que pouvaient exprimer les divers acteurs intervenant dans l'éducation. L'accroissement des naissances au cours de l'après-guerre ayant rendu nécessaire la construction d'un grand nombre d'écoles nouvelles, un nouveau type d'établissement fut créé — l'école polyvalente postprimaire — dotée d'un personnel chargé d'appliquer un nouveau programme d'enseignement postprimaire. La formation professionnelle au niveau tertiaire n'existait pour ainsi dire pas encore et se prêtait par conséquent à l'innovation sans que l'université ou les établissements de formation pédagogique se sentent menacés dans leurs rôles. Les organismes bénévoles s'occupant d'éducation de la petite enfance et d'éducation des adultes se félicitèrent des initiatives prises par les pouvoirs publics dans leur domaine et étaient donc résolument prêts à coopérer. Le corps enseignant lui-même, rajeuni par un apport de nouvelles recrues, appuyait vigoureusement des mesures que la plupart de ses membres estimaient justifiées dans une démocratie. Face à une certaine opposition qui, bien sûr, ne manquait pas de s'exprimer, Clarence Beeby avait toujours un argument à opposer. Le mouvement progressiste dans lequel s'est inscrite l'éducation en Nouvelle-Zélande au cours de années 30, 40 et 50 a dû beaucoup à de nombreux hommes et femmes, mais à personne autant qu'à Clarence Beeby.

L'éducation dans les pays du tiers monde

En 1945, les responsabilités de Clarence Beeby en qualité de conseiller général du gouvernement pour les questions d'éducation furent élargies au Pacifique Sud, tout d'abord au Samoa occidentale, territoire sous tutelle des Nations Unies, puis aux îles Cook, à Niue et aux îles de Tokelau, territoires administrés par la Nouvelle-Zélande et qu'il fallait préparer à l'autonomie. Il était préoccupé par le fait que, après avoir évalué la situation de l'enseignement dans ces petites îles, il ait à y préconiser des mesures dont il déplorait l'existence et qu'il cherchait à remplacer en Nouvelle-Zélande. Puis, en 1946, commença ce qui allait devenir une participation active aux programmes de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation, et, à mesure que s'élargirent ses connaissances de l'éducation dans les pays en développement, il élaborait une théorie des étapes du développement de l'éducation.

Clarence Beeby fit immédiatement impression lors de la première Conférence générale de l'UNESCO en 1946. Probablement le seul chef d'une délégation nationale à être un théoricien de l'éducation *et* l'administrateur en chef d'un système d'enseignement national, il pouvait

parler de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles et d'autres établissements d'enseignement, ainsi que des difficultés liées à la réforme d'un système d'éducation national, en se fondant sur son expérience personnelle. Élu président du Comité de vérification des pouvoirs, puis du Comité du programme, il se fit remarquer par son humour, son emphase, ainsi que par son aptitude à rallier des personnes ayant des opinions divergentes à des conclusions établies d'un commun accord. Il joua un rôle important au sein de divers organes de l'UNESCO jusqu'au milieu des années 60, et fut régulièrement consulté en sa qualité de vétéran de la vie politique jusqu'à son quatre-vingt-dixième anniversaire, en 1992.

À sa retraite, qu'il prit en 1960, Clarence Beeby fut nommé ambassadeur de Nouvelle-Zélande en France, ce qui lui permit de s'intéresser de plus près aux travaux de l'UNESCO. Il fut élu en 1960 membre du Conseil exécutif, dont il fut le Président en 1963. Il joua également un rôle actif au sein de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE), organisme de formation de l'UNESCO accueillant des administrateurs de l'enseignement de pays en développement. Il fut le rédacteur en chef des vingt-deux premiers titres de l'influente série de l'IPE *Principes de la planification de l'éducation*. Au cours de sa carrière, il développa une passion pour la mise en forme de textes, et chacun des auteurs dont un texte fut revu par lui, trouva cette expérience stimulante et enrichissante. Ses fonctions de directeur du Colloque sur la qualité de l'éducation et de directeur de publication du Rapport du Colloque marquèrent le couronnement de son action dans le cadre de l'IPE.

Vers le milieu des années 60, la connaissance de Clarence Beeby en matière de développement de l'éducation était sans égal. Le développement de l'éducation dans les pays du tiers monde était une question délicate — non qu'on l'envisagea dans la perspective progressiste qui devait alimenter les débats quelques années plus tard — mais en raison de l'ampleur de l'écart séparant le tiers monde des pays industrialisés. Pendant une bonne partie des années 60, la plupart des programmes de développement nationaux mis en œuvre dans le tiers monde ont continué à envisager la modernisation en fonction des modes occidentaux de développement institutionnel. La majorité des apports dont ces programmes faisait l'objet de la part de spécialistes — dont Beeby était un exemple typique — provenaient de pays occidentaux et leurs origines de leur expérience historique. La majeure partie des dirigeants des pays en développement avaient eux-mêmes fait des études dans des pays métropolitains et continuaient de prendre leurs établissements et leurs systèmes d'éducation comme modèles aux fins de leur propre développement national.

Leurs problèmes étaient énormes et ils étaient poussés par le sentiment qu'il fallait agir d'urgence. Ils espéraient parvenir, en une dizaine d'années, à des résultats en matière de développement de l'éducation que les pays industrialisés avaient mis un siècle, voire davantage de temps, à atteindre. L'économiste américain W. W. Rostow séduisit les esprits à l'aide d'un modèle de croissance économique dont une caractéristique fondamentale était le concept de « développement » économique, à la suite de quoi les responsables de la planification nationale des pays en développement se consacrèrent à la mise en place des conditions devant permettre ce décollage. Les plans nationaux se caractérisaient par des prévisions d'expansion quantitative alors que les pays considérés possédaient des infrastructures éducatives qui étaient, au mieux, modestes. Il y avait un décalage énorme entre les coûts que devait engendrer la généralisation de l'enseignement primaire et la capacité des pays en développement à financer celle-ci ou à l'inscrire dans la durée. Le recours éventuel à des ressources pédagogiques telles que la télévision, la radio et l'enseignement programmé pour éviter les fortes dépenses qu'entraînerait l'emploi d'enseignants formés faisait l'objet d'ardentes discussions.

Clarence Beeby connaissait bien ce type de planification du développement et s'étonnait de la place qu'il faisait au développement quantitatif, l'éducation n'étant considérée que comme une composante de la planification nationale et sa dynamique interne de sous-culture

pas véritablement comprise. La raison qui, selon lui, était essentiellement à l'origine de cette situation était l'absence d'écrits sur la question dont les planificateurs appartenant à d'autres disciplines auraient pu s'inspirer pour aborder les questions d'éducation qui se posaient dans le cadre de la planification et de la réalisation de programmes de développement national. Des théoriciens de l'éducation qui, comme lui-même, avaient été absorbés par les aspects politiques de la planification du développement, ils disaient qu'ils avaient été tellement occupés à sauver leur âme qu'ils en avaient négligé leur théologie.

La qualité de l'éducation

Depuis sa première communication pour la British Association for the Advancement of Science en 1961, jusqu'à son dernier échange de vues avec Gerard Guthrie dans la *Revue internationale de pédagogie* en 1980, Clarence Beeby s'intéressa à ce qu'il estimait être la question théorique centrale du développement de l'éducation dans les pays du tiers monde : comment instaurer des changements qui permettraient d'améliorer la qualité d'un système d'éducation. Un séjour à l'Université Harvard lui permit d'écrire un livre sur la qualité de l'éducation dans les pays en développement, *The quality of education in developing countries* (1966), son ouvrage le plus connu au plan international².

Cet ouvrage recouvre un domaine plus étroit que son titre pourrait le laisser penser car il faut se souvenir qu'il a été rédigé au milieu des années 60. Généraliser l'enseignement primaire et éliminer l'analphabétisme chez les adultes était la question brûlante du moment. Quiconque contribuait aux efforts tendant à la réalisation de ces objectifs, était bombardé d'estimations quantitatives : le pourcentage d'analphabètes, le pourcentage d'enfants ne bénéficiant d'aucune forme de scolarisation primaire, l'offre d'enseignants dans certains pays et les pourcentages d'enseignants formés et non formés, la demande d'enseignants et les projections concernant le nombre d'enseignants nécessaires pour répondre à cette demande, etc. Clarence Beeby avait été administrateur de l'enseignement suffisamment longtemps pour savoir que les planificateurs avaient besoin de ce type d'information, mais il savait également que la qualité du fonctionnement d'un système d'éducation soulève des questions d'un tout autre ordre auquel il fallait donner des réponses pratiques. Une question était à ses yeux fondamentale : il s'agissait de la qualité des enseignants du niveau primaire, qui était à ses yeux le facteur le plus important devant contribuer aux objectifs éducatifs des plans de développement nationaux. Il faisait abstraction de toutes les autres influences d'ordre éducatif susceptibles d'intervenir dans le développement des enfants et se concentrait sur l'institution éducative — l'école primaire — qui était alors au centre des préoccupations des gouvernements du tiers monde soucieux de modernisation. Et il était convaincu que ceux-ci ne pouvaient emprunter aucun raccourci pour améliorer la qualité des systèmes d'enseignement nationaux.

Évoquant l'expérience historique des nations industrialisées depuis le début du XIX^e siècle, il soutenait que si l'on considérait le niveau de qualité que leurs enseignants avaient atteint, ils avaient tous progressé par étape. Psychologue, Clarence Beeby savait manier l'analogie : il emprunta sa métaphore relative au développement d'un système d'éducation non pas à Rostow, dont il n'avait pas lu l'ouvrage à cette époque, mais à un psychologue d'une génération antérieure, G. Stanley Hall, dont il avait lu les écrits sur les étapes du développement des enfants lorsqu'il était étudiant.

Clarence Beeby a identifié quatre étapes jalonnant le développement d'un système d'enseignement primaire, chacun d'entre eux étant associé à des enseignants de formations professionnelles différentes et dont l'enseignement avait des caractéristiques spécifiques.

FIGURE 1. Étapes de la croissance d'un système d'enseignement primaire

Étape	Enseignants	Caractéristiques
I. École enfantine	Niveau de connaissances insuffisant, pas de qualification	Manque d'organisation, symboles relativement dénués de sens ; programmes d'enseignement très restreints — connaissances de base (lecture, écriture, calcul) ; normes très faibles ; importance fondamentale accordée à la mémorisation.
II. Formalisme	Niveau de connaissances insuffisant, qualifications	Extrême organisation ; symboles au sens limité ; rigidité des méthodes — « une bonne façon de faire » ; un seul manuel ; examens externes ; accent placé sur l'inspection ; discipline rigoureuse et externe ; mémorisation fortement privilégiée ; absence générale de prise en compte de la vie affective.
III. Transition	Meilleur niveau de connaissance, qualifications	Mêmes objectifs, en gros, que ceux de l'étape II, mais davantage de succès dans leur réalisation ; accent plus important, mais encore insuffisant, placé sur la signification de l'enseignement qui reste relativement rigide ; les programmes d'enseignement et les manuels ont une portée moins restreinte mais les enseignants hésitent à faire usage de la plus grande liberté qui leur est offerte ; les examens sanctionnant la fin des études constituent souvent une entrave à l'expérimentation ; on tient un peu compte en classe de l'émotivité et de la créativité de l'enfant.
IV. Signification	Bon niveau de connaissances, qualifications adéquates	Accent placé sur la signification et la compréhension ; programmes d'enseignement légèrement plus larges, diversité des contenus et des méthodes ; différences individuelles prises en compte ; méthodes actives, résolution de problèmes et créativité ; prise en compte des aspects affectifs, esthétiques aussi bien qu'intellectuels de la vie ; renforcement des relations avec la collectivité ; l'amélioration des bâtiments et des équipements est un élément déterminant.

Source : C. E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les en développement]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, p. 72.

Pour passer de la description à la théorie, Clarence Beeby propose deux hypothèses :

- A. On constate des étapes dans le développement de la qualité de la plupart des systèmes d'enseignement primaire, et chaque étape, dotée de ses caractéristiques propres, est le prélude nécessaire à l'étape suivante.
- B. Le passage d'une étape à l'autre est tributaire du niveau d'instruction générale et de qualifications professionnelles des enseignants.

Ayant lui-même enseigné la logique, Beeby observe que l'hypothèse A pourrait être vraie et l'hypothèse B fautive et que des modifications apportées à l'hypothèse B sont nécessaires mais non suffisantes pour modifier l'hypothèse A.

D'après les thèmes développés par Beeby³ dans *The quality of education in developing countries* ainsi que dans des écrits ultérieurs, il est clair que la théorie des étapes qu'il propose constitue une première version d'une théorie du développement de l'éducation. Il espérait qu'en situant des questions liées à la qualité de l'éducation dans le contexte de plans et de programmes de développement national et qu'en proposant un cadre conceptuel permettant d'analyser l'évolution de l'éducation dans le temps, il inciterait les chercheurs en économie et en éducation à collaborer dans le cadre d'études empiriques destinées à déterminer les facteurs associés à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les pays en développement. Il fut, à cet égard, bien déçu. L'absence de dialogue entre les spécialistes de l'éducation et de l'économie en ce qui concerne les aspects théoriques du développement de l'éducation était à l'origine d'un vide que Clarence Beeby entendait combler, mais l'insularité disciplinaire est telle que les spécialistes de l'éducation comme de l'économie travaillant sur des questions de développement ont continué à mener leurs recherches indépendamment les uns des autres. John Vaizey, auteur d'une critique caustique de l'ouvrage de Clarence Beeby, déclara qu'il ne pouvait identifier aucun économiste qu'il connaissait dans l'interprétation que l'auteur donnait de « l'économiste ». Les spécialistes de l'éducation, pour leur part, s'identifièrent facilement à l'image qui était donnée d'eux⁴.

Il faut voir dans la théorie du développement de l'éducation par étapes une tentative courageuse d'élaborer un schéma explicatif qui serait applicable aux systèmes d'éducation des pays en développement comme à ceux des pays développés. Elle suscita cependant des critiques car on lui reprochait de procéder à des généralisations à partir de cas particuliers multiples tirés de pays différents ayant atteint des stades de développement divers. Les spécialistes de l'éducation de plusieurs pays en développement ont pris la théorie des étapes pour base de projets de recherche et ont estimé, tout en formulant certaines réserves, qu'elle offrait un modèle de recherche intéressant⁵. Quinze ans après sa publication, Gerald Guthrie procéda à une analyse minutieuse de la théorie dans *The international review of education*, à laquelle Clarence Beeby répondit⁶. Ce fut un échange de vues courtois.

D'après Guthrie, la théorie ne proposait pas un modèle de recherche valable parce qu'elle reposait sur un ensemble de valeurs non exprimées et que, sur un plan théorique, les quatre étapes n'étaient pas suffisamment distinctes et ne pouvaient donc pas former une base de recherche empirique valable. Beeby répondit en déclarant, avec justesse il me semble, que tout développement de l'éducation, par le fait même qu'il vise la réalisation de certains objectifs, est inévitablement et par définition normatif. L'intérêt de cet échange de vues tient notamment au fait qu'il a mis en lumière la difficulté de définir des critères permettant de réaliser des évaluations comparées des systèmes d'éducation. Beeby convint que certaines des critiques de Guthrie concernant le langage utilisé pour décrire les quatre étapes étaient fondées, reconnut que sa définition des écoles primaires au cours de l'étape IV faisait une place privilégiée à ses propres valeurs « progressistes » et proposa une nouvelle formulation pour mettre un terme à cette situation.

C'est dans le secteur de l'éducation, en particulier parmi les administrateurs et les personnes associées à la formation d'enseignants ainsi que d'administrateurs de l'éducation dans les pays en développement, que *The quality of education* eut un véritable impact. Il exerça sur eux un effet tonique. L'ouvrage traitait en effet de questions pratiques qui les intéressaient particulièrement en utilisant une langue qu'ils comprenaient, et le faisait avec une clarté éblouissante et sous la caution d'un administrateur de l'éducation internationalement reconnu. Par dessus tout, il leur fournissait des arguments leur permettant de plaider auprès des responsables nationaux pour qu'ils s'engagent à assurer la formation professionnelle d'enseignants au niveau primaire et à mettre en place des services de soutien. C'est par conséquent davantage en qualité d'auxiliaire pédagogique et de source d'argument que comme ferment de recherche visant à vérifier la théorie de Clarence Beeby que *The quality of education* s'est imposée.

La qualité doit être considérée à de nombreux niveaux d'un système d'éducation, et ce qui a caractérisé l'ensemble des écrits de Clarence Beeby depuis 1940, date à laquelle il est devenu conseiller général auprès d'un gouvernement pour les questions touchant un système national d'enseignement, a été sa capacité à saisir une situation et à définir — il faut bien le dire de manière spectaculaire — ce qui devait être fait en fonction des circonstances du moment pour améliorer la qualité d'un système d'éducation considéré comme tel. L'expérience lui avait également appris à réagir avec sagesse par rapport aux nombreux obstacles sur lesquels pouvaient achopper les plans de réforme les mieux conçus, et il utilisait souvent l'image du parallélogramme pour illustrer les forces s'exerçant sur l'enseignement dans la pratique. L'éducation progresse, soutenait-il, selon une voie qui se situe quelque part entre les forces opposées de la réforme et de la résistance. Les personnes n'appartenant pas au corps enseignant identifiaient la résistance au changement à une chose, le conservatisme des enseignants. Clarence Beeby exposa chacune des raisons de cette résistance : des objectifs de réforme qui n'étaient pas clairement articulés, des enseignants qui ne comprenaient pas ce que l'on attendait d'eux ou qui n'y croyaient pas, le fait que les enseignants étaient eux-mêmes le produit du système au sein duquel ils travaillaient, et en ce qui concerne nombre d'entre eux, ils avaient pratiquement passé toute leur vie, l'isolement des enseignants dans leurs classes et la diversité de leur qualification professionnelle.

On trouve l'illustration du parallélogramme dans *The quality of education in developing countries*, à droite du schéma (voir figure 1) à l'aide duquel Clarence Beeby décrit les étapes du processus de croissance de l'éducation. Le parallélogramme symbolise la stratégie suivie par un administrateur chargé d'appliquer une réforme pour améliorer la qualité d'un système d'éducation. La ligne verticale X—Y représente la progression de l'étape I à l'étape IV. La qualité fondamentale de l'administrateur-réformateur, écrit-il, réside dans sa capacité à déterminer les facteurs susceptibles d'entraîner la formation d'un angle CBQ le plus aigu possible, angle que nous pourrions appeler, de manière quelque peu pompeuse, l'angle de la réforme⁷.

Revenant en 1980 sur le passé, avec l'expérience conférée par les années, il était évident pour lui que les problèmes auxquels devaient faire face les pays en développement étaient déjà différents de ceux qui se posaient au début des années 60. Désormais, c'était l'enseignement secondaire qui était plus que jamais à l'ordre du jour. De nouvelles stratégies, telles que l'éducation permanente, posaient de nouvelles questions en matière de priorité et d'objectifs de l'éducation. On ne pouvait plus assimiler la recherche de qualité dans l'enseignement aux efforts tendant à améliorer la qualité des maîtres de l'enseignement primaire d'un pays. Pas plus que l'on ne pouvait s'attendre à ce que la qualité de l'enseignement primaire dans les pays en développement soit évaluée par rapport à une échelle cognitive unidimensionnelle, l'universalité apparente des valeurs éducatives occidentales étant largement contestée. Des

valeurs que Clarence Beeby avait reconnues mais n'avait pas intégrées dans son étude du rôle institutionnel des établissements primaires — valeurs religieuses, ethniques, culturelles et collectives — étaient à cette époque au cœur des débats sur l'éducation dans tous les pays, qu'ils soient développés et en développement, ce que l'on n'avait plus vu depuis le début des années 60.

La théorie de Clarence Beeby représentant la première contribution à l'élaboration de théories dans le domaine du développement de l'éducation, on pouvait s'attendre à ce que la plupart des questions qu'elle soulève soient centrées sur la valeur du modèle explicatif qu'elle propose. L'hypothèse selon laquelle une étape du processus de croissance est le prélude nécessaire à l'étape suivante a suscité beaucoup moins d'intérêt. Quelle que puisse être l'utilité de la théorie du développement de l'éducation par étapes dans l'évaluation de la qualité des systèmes d'éducation, il reste à savoir s'il est possible pour un gouvernement d'accélérer les processus devant entraîner une amélioration qualitative. Telle était la question qui se posait aux gouvernements au début des années 60, époque à laquelle Clarence Beeby a commencé à s'y intéresser, et elle reste un problème fondamental pour les planificateurs de tous les systèmes d'enseignement, qu'ils soient développés ou en développement.

Adoptant le principe de la falsifiabilité de Karl Popper, Beeby écrivit que si un seul pays en développement sautait une étape en amenant ses maîtres du primaire à l'étape quatre, celle du sens, cette exception réfuterait sa thèse, ou du moins l'amènerait à être largement modifiée. Cela ne s'est pas produit, et risque fort peu de se produire dans un avenir prévisible, pour une très bonne raison. L'une des caractéristiques de tous les systèmes d'enseignement public est l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage formel sous forme d'industrie artisanale. Les enseignants, dont les connaissances professionnelles constituent leur ressource la plus importante, sont des maîtres-artisans qui, à l'aide des outils à leur disposition, enseignent de sorte que les élèves de leur classe puissent apprendre. L'enseignement est une activité à forte intensité de main-d'œuvre, et les traitements des enseignants, dans tous les systèmes, sont de loin le principal poste de dépense des budgets de l'éducation. Tant que ce modèle persistera, on ne pourra procéder qu'à des évaluations partielles des améliorations qualitatives intervenant dans un système d'éducation, et la perspective de sauter des étapes ou d'amener rapidement l'ensemble des élèves à un niveau prédéterminé reste éloignée.

L'enseignement sous forme d'industrie artisanale est le modèle que Clarence Beeby a connu tout au long de sa carrière d'enseignant et d'administrateur, et, parce que ce modèle était celui que les pays en développement s'étaient vus contraints d'adopter, il a axé son attention sur l'enseignement des maîtres plutôt que sur l'apprentissage des élèves, ainsi que sur la salle de classe dans les systèmes d'éducation formels dont il pensait qu'elle était le lieu d'enseignement par excellence. Il eut été irréaliste d'attendre de lui qu'il proposa un modèle entièrement nouveau, car, étant un administrateur de l'éducation expérimenté, il savait qu'il devait agir sur le monde de l'éducation tel qu'il se présentait. Mais tant que le paradigme de l'apprentissage des élèves ne se substituera pas à celui de l'enseignement des maîtres, et tant que les gouvernements n'auront pas la possibilité et la volonté de consacrer un pourcentage beaucoup plus important des budgets de recherche et de développement nationaux à l'apprentissage des élèves, ainsi qu'aux moyens d'améliorer et de faciliter pour l'ensemble des élèves cet apprentissage, l'hypothèse formulée par Clarence Beeby ne pourra être vérifiée.

En un sens, les possibilités qu'offrent désormais les technologies de l'information et de la communication sont la panacée du moment, de même que la radio, la télévision et l'enseignement programmé l'étaient dans les années 60. On notera cependant une différence essentielle, en ce sens qu'en intégrant l'enseignement dans des logiciels éducatifs, en étant à même d'individualiser l'apprentissage en le rendant interactif, et en étant capable d'adapter cet apprentissage à la situation des apprenants, la technologie de l'information offre une possibilité

réelle de réorganiser les systèmes d'enseignement en fonction des élèves qui apprennent, plutôt que des maîtres qui enseignent. Il s'agirait cependant d'une révolution par rapport à la façon dont les systèmes d'enseignement public sont conçus et financés : ils devraient passer du stade de l'industrie artisanale à celui d'une industrie à forte intensité de capital sous forme de connaissance professionnelle et spécialisée. Jusqu'aux années 60, le problème qui se posait aux pouvoirs publics était non pas de savoir comment remplacer les enseignants ou leur fournir une aide sous forme d'auxiliaires pédagogiques, mais comment utiliser leur connaissance — tout d'abord pour mettre au point des matériels d'apprentissage complexes, et ensuite pour mener à bien, où que ce soit, l'apprentissage de leurs élèves. L'une des maximes de Clarence Beeby était qu'un bon enseignement coûte toujours plus cher qu'un mauvais. L'évolution des systèmes d'enseignement au cours des trente années qui ont suivi la rédaction de *The quality of education in developing countries* donne fortement à penser qu'un paradigme différent, ainsi que davantage de crédits, seront nécessaires pour permettre à tous les élèves d'un système d'éducation de bénéficier de changements d'ordre qualitatif programmés.

Leçons qui se dégagent

Ce qui caractérise la vie de Clarence Beeby est une interaction permanente de l'action et de la réflexion. Au cours des années 60, 70 et 80, il fut conseiller auprès de gouvernements et d'organismes internationaux dans le cadre de nombreux projets de développement de l'éducation et cela lui permit d'approfondir sa réflexion sur l'amélioration qualitative du système d'éducation. On retiendra en particulier qu'il occupa, au cours des années 70, un poste de conseiller auprès du Gouvernement indonésien dans le cadre de la planification et de la mise en œuvre du deuxième plan quinquennal de l'éducation. Ce gouvernement demanda à la Fondation Ford de réaliser une évaluation extérieure de la mise en œuvre du plan, et Clarence Beeby joua un rôle prépondérant dans la conception, la planification et la réalisation de cette évaluation. Il fut ainsi amené à consacrer l'ensemble de ses aptitudes professionnelles à un nouveau projet d'une grande importance pratique. Ce projet exigeait également que l'on fît preuve d'un grand doigté dans sa réalisation, car il était inhabituel à l'époque de soumettre ses propres résultats à un examen extérieur et de convenir qu'un ouvrage rendant compte de cet examen fût publié.

Un rapport fut donc publié sous le titre *The assessment of Indonesian education : a guide in planning* (1979). Comme toujours, Clarence Beeby s'intéressait aux résultats qualitatifs du plan et l'ouvrage est un long commentaire sur l'interaction s'exerçant entre le contexte politique dans lequel s'inscrivait le plan, les objectifs énoncés dans ce dernier et les nombreux facteurs ayant contribué au résultat escompté, à savoir l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Indonésie. L'importance de l'ouvrage tient au cas particulier qu'il présente. Une réforme de l'enseignement est toujours fonction d'une société et de son système d'éducation, à une époque donnée au cours de laquelle s'exercent des contraintes diverses, et elle se déroule toujours dans un contexte politique bien spécifique. L'ouvrage a été rédigé à l'intention des responsables politiques et des administrateurs indonésiens, mais, pour les planificateurs du développement, il offre un intérêt plus large comme étude de cas des questions que Clarence Beeby avait traitées sur un plan général dans *The quality of education in developing countries*.

Clarence Beeby rentra en Nouvelle-Zélande en 1968, et le NZCER offrit à son premier directeur honoraire un bureau où il pût travailler. Ce fut un retour au sens intellectuel également. Comme de nombreux autres hommes et femmes de Nouvelle-Zélande, il devait sa carrière aux possibilités que le système d'enseignement public lui avait offertes. Le directeur qu'il avait été de l'éducation avait largement contribué à ce que l'égalité des chances en la

matière dépasse le stade de la formule pour devenir un objectif de réforme, et il avait vu cet objectif, dans le cadre de ses activités internationales de l'après-guerre, devenir l'un des grands idéaux de la planification de l'éducation. Il décida donc d'analyser le sens de son expérience et de rédiger un ouvrage à ce sujet.

Cet ouvrage est pertinemment intitulé *The biography of an idea*. Dans les pages sur la « biographie d'une idée », il s'agit en effet en grande partie d'une autobiographie, mais celle-ci s'ordonne autour du thème cher à Clarence Beeby. Il s'ouvre sur le récit fascinant de la façon dont un jeune universitaire doué et impérieux, brillamment diplômé par un système d'enseignement public compétitif et sélectif, a été chargé de réorganiser ce système dans le but d'en démocratiser l'accès. Il décrit ensuite comment, alors que cela allait à l'encontre de son expérience préalable, l'idée de l'égalité des chances devant l'éducation est devenue l'un des éléments essentiels de sa réflexion et de la politique de l'éducation de la Nouvelle-Zélande ; comment cette idée s'est développée au sein des conditions très diverses que connaissaient les différents pays du tiers monde dans lesquels il a travaillé ; et comment, revenant sur le passé, il a évalué la façon dont lui-même appréhendait cette idée au cours des années 40, 50 et 60, alors qu'il n'y avait aucun précédent ni expérience valable sur lesquels se fonder.

Ce qui fait tout l'attrait de l'ouvrage, et lui donne son unité, est la passion de son auteur pour l'explication et sa détermination d'aller à la racine même des problèmes. Les qualités qui parent son récit sont les mêmes que celles qui le distinguent comme grand théoricien de l'éducation nationale et internationale : une alliance du cœur et de l'esprit pour aborder les questions appelant une réponse ; une intelligence inquisitrice qui remettait sans cesse en question tant les faits observés que sa propre interprétation de ceux-ci ; la capacité de définir des mesures pratiques concrétisant des idées abstraites et ses convictions ; et le don de communiquer à d'autres sa vision des possibilités qui s'offraient à l'avenir. À la lecture de sa prose claire et ciselée, on comprend pourquoi il avait un tel talent pour définir les objectifs à atteindre et, ce qui est à peine moins important, pour s'en faire le brillant défenseur.

Il réfléchissait également au fait que toute action pédagogique visait une fin. En reprochant à sa théorie du développement par étapes son caractère téléologique, Guthrie avait pensé porter à celle-ci un coup mortel, mais Clarence Beeby estimait pour sa part :

« que les mythes dans le domaine de l'éducation sont aux réformateurs de l'enseignement ce que les paradigmes sont aux scientifiques. Les grands mythes de l'éducation, soutenait-il, sont favorablement accueillis parce qu'ils énoncent des objectifs, et qu'il n'y a pas grand-chose d'important à dire en ce qui concerne l'éducation si l'on ne se fonde pas sur une base téléologique. Les théories de l'éducation qui dépassent les simples aspects pratiques ne sont jamais neutres. C'est le fait qu'il repose sur des motivations, souvent profondément ancrées, qui confère à ce type de mythe sa signification particulière et sa ténacité. J'en suis venu à croire que le mythe dominant est à l'éducateur ce que le paradigme est au spécialiste des sciences naturelles. Le mythe offre à ceux qui l'acceptent un objectif commun unitaire, une confiance partagée en des objectifs qui ne sont pas trop précisément définis, et il suppose une absence d'incrédulité provisoire et tacitement convenu car, par définition, un mythe ne peut être totalement vrai. Au sein d'une profession où il se révèle presque aussi nécessaire de faire preuve d'un scepticisme salutaire que de foi, ce n'est pas chose facile que d'élaborer un tel mythe. Ce n'est possible que si le mythe est l'expression, dans une optique éducative, d'objectifs sociaux largement acceptés par la collectivité ; ce n'est pas en effet la prérogative de la profession de fabriquer entièrement de nouveaux mythes⁸.

À l'heure de ses quatre-vingt-dix ans, Clarence Beeby avait activement contribué à l'innovation éducative depuis soixante-dix ans et était lui-même devenu un véritable mythe dans le domaine de l'éducation⁹. La rédaction d'un hommage en son honneur, l'organisation d'un séminaire international ainsi que de nombreuses autres activités et célébrations et l'envoi de messages de gratitude et de félicitations par des hommes et des femmes du monde entier marquèrent le

couronnement de la vie publique d'un homme qui était le modèle même de l'administrateur de l'éducation qui chérissait la réflexion.

Notes

1. William Renwick (Nouvelle-Zélande) Directeur général de l'éducation pour la Nouvelle-Zélande de 1975 à 1988, auteur de *Moving targets : six essays on education policy* [Cibles mouvantes : six essais sur les politiques de l'éducation], et, depuis 1988, Professeur honoraire attaché au Centre de recherche de Stout pour l'étude de l'histoire et de la culture de la société néo-zélandaise, Université Victoria de Wellington, Wellington (Nouvelle-Zélande).
2. Phillip Coombs, « Recalling the origins of UNESCO's International Institute for Educational Planning » [Souvenirs des débuts de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO], dans : *The Beeby fascicles*, n° 1, p. 50-51 ; Jacques Hallak, « Educational planning today » [La planification de l'éducation aujourd'hui], *ibid.*, n° 6, p. 10 et 21-22.
3. C. E. Beeby, *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966, p. 72.
4. J. E. Vaisey, analyse critique de « The quality of education in developing countries », *Harvard educational review* (Cambridge, Massachusetts), vol. 36, n° 4, 1966, p. 533-536.
5. J. M. Barrington, « The teacher and the stages of growth of educational development » [L'enseignement et les étapes de croissance du développement de l'éducation], *British journal of teacher education* (Royaume-Uni), vol. 6, n° 2, 1980, p. 100-114.
6. Gerard Guthrie, « Stages of educational development : Beeby revisited » [Les étapes du développement de l'éducation : Beeby revisité], *Revue internationale de pédagogie* (Hambourg, IUE), vol. 26, n° 4, 1980, p. 411-438 et 445-459 ; C. E. Beeby, réponse à Gerard Guthrie, p. 439-444 et « The thesis of stages fourteen years later » [La thèse des étapes quatorze ans après], p. 451-474.
7. C. E. Beeby, *The quality of education in developing countries*, *op. cit.*, p. 74.
8. C. E. Beeby, Introduction à W. L. Renwick, *Moving targets : six essays on education policy* [Cibles mouvantes : six essais sur la politique de l'éducation], 1986, p. xiii.
9. Diplômes et titres universitaires : maîtrise (M. A.) de philosophie avec mention « Très bien » de l'Université de Nouvelle-Zélande ; doctorat (Ph. D.) de l'Université de Manchester ; doctorats honoraires des Universités d'Otago, de Canterbury et de l'Université Victoria de Wellington. Distinctions professionnelles : la médaille Mackie récompensant une action éminente dans le domaine de l'éducation en Australie et en Nouvelle-Zélande, la médaille UNESCO « Routes de la soie » (1992) et titre de membre associé étranger de l'Académie nationale de l'éducation des États-Unis. Distinctions civiles : compagnon des ordres de St Michel et de St George, et membre de l'ordre de la Nouvelle-Zélande, la plus haute distinction publique de ce pays, qui n'est décernée qu'à une vingtaine d'hommes et de femmes et dont il fut l'un des membres fondateurs.

Bibliographie choisie

- Beeby, C. E. (dir. publ.). *Les aspects qualitatifs de la planification de l'éducation*. Paris, UNESCO, IPE, 1969.
- . *The quality of education in developing countries* [La qualité de l'éducation dans les pays en développement]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1966.
- . *Assessment of Indonesian education. A guide in planning* [Évaluation de l'éducation en Indonésie : guide pour la planification]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1979.
- . « The thesis of stages fourteen years later » [La thèse des étapes quatorze ans après]. *International review of education*. (Hambourg, IUE), vol. 26, n° 4, p. 451-474.
- . *The biography of an idea : Beeby on education* [La biographie d'une idée : Beeby sur l'éducation]. Wellington, New Zealand Council for Educational Research, 1992.
- Pickens, K. ; Shipley, C. « Select bibliography of C. E. Beeby » [Bibliographie choisie de C. E. Beeby]. Dans : *The Beeby fascicles*, n° 6, p. 25-39, 1992.
- Renwick, W. L. « Portrait of a reforming director » [Portrait d'un directeur réformateur]. Dans : *The Beeby fascicles*, n° 1, p. 3-29, 1992.