

# PERSPECTIVES

Revue trimestrielle  
d'éducation comparée

Numéro cent onze  
111

La recherche en éducation

Vol.XXIX, n°3, septembre 1999

---

NUMÉRO CENT ONZE

# P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée  
Vol. XXIX, n° 3, septembre 1999

---

Éditorial

341

## POSITIONS/CONTROVERSES

L'enseignement supérieur privé : thèmes et variations  
dans une perspective comparative

*Philip G. Altbach* 345

## DOSSIER : LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

La recherche en éducation

*Soledad Pérez  
et Pierre R. Dasen* 363

La recherche pédagogique en Inde

*R. C. Mishra* 373

Possibilités et contraintes de la recherche en éducation  
et en développement humain en Afrique :  
l'évaluation et l'éducation spéciale

*Robert Serpell* 387

La recherche éducationnelle en Amérique latine :  
réflexions sur quelques exemples

*Soledad Pérez  
et Abdeljalil Akkari* 407

La recherche éducationnelle en Europe

*Armin Gretler* 423

La recherche éducationnelle en France

*Dominique Groux* 441

Deux exemples de relations internationales

*Michel Carton  
et Orlando Mella* 455

La recherche en sciences de l'éducation :  
réflexions et tendances

*Ferran Ferrer* 459

## TENDANCES/CAS

L'enseignement secondaire au Ghana à l'aube  
du XXI<sup>e</sup> siècle : profil, problèmes, perspectives

*Hubert O. Quist* 479

## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Françoise Dolto (1908-1988)

*Éric Binet* 505



Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue à :  
Rédacteur en chef, *Perspectives*,  
Bureau international d'éducation,  
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.  
Pour en savoir plus sur  
le Bureau international d'éducation,  
ses programmes, ses activités,  
ses publications, on pourra consulter  
la page d'accueil du BIE sur Internet :  
<http://www.ibe.unesco.org>

Toute correspondance concernant  
les abonnements doit être adressée à :  
Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202,  
1190 Bruxelles, Belgique.  
Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)  
(Voir notre bulletin d'abonnement  
à la fin de ce numéro.)

Publié en 1999  
par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP,  
France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO 1999

## **PERSPECTIVES**

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTEUR DU COMITÉ

Jacques Hallak

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

## **RÉDACTION**

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Khromchenko

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Françoise Bouillé, Jacques Lecavalier, Claire Louca

RÉDACTION ANGLAISE :

Mark Bloch, Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

Jean-Marie Dominguez-Luengo

---

# ÉDITORIAL

---

En décembre 1998, nous avons envoyé un questionnaire à tous les lecteurs de *Perspectives*. Vous étiez invités à nous faire part de ce qui vous plaît ou vous déplaît dans la revue. Vos réponses ont maintenant été analysées et nous vous en présentons les résultats.

Tout d'abord, nous tenons à remercier les 215 lecteurs de 51 pays qui ont bien voulu prendre le temps de répondre ; ce chiffre inclut 131 bibliothécaires (des bibliothèques universitaires en particulier ont été nos correspondants les plus actifs) et 84 enseignants et chercheurs universitaires. Nous sommes particulièrement reconnaissants aux 102 lecteurs qui nous ont envoyé leurs commentaires et propositions concrètes quant au contenu et à l'amélioration de la revue.

Ce sondage a montré que nos propositions de produire un index cumulatif couvrant tous les numéros de *Perspectives* depuis les années 1970, et de mettre tous les textes de la revue à partir de cette date à disposition sur Internet, ont rencontré un écho très favorable. Nous espérons pouvoir réaliser ce projet dans nos prochaines activités. Il en va de même au sujet de la parution d'une version de *Perspectives* sous forme de CD-ROM. Comme vous le savez, seuls les tables des matières et les articles introductifs aux « Dossiers » sont disponibles sur notre site Internet pour le moment. Le site Internet du BIE est actuellement en pleine réorganisation et il y aura peut-être la possibilité, à l'avenir, de s'abonner à *Perspectives* via Internet.

Beaucoup d'entre vous ont apprécié la série des « Penseurs de l'éducation » et la suite de celle-ci sous forme des « Profils d'éducateurs ». Nous continuerons à publier des profils d'éducateurs célèbres dans la revue, et lorsque nous en aurons atteint un nombre suffisant, nous envisagerons de les publier sous la forme d'un livre.

Plusieurs correspondants nous ont fait des propositions de thèmes et de sujets à paraître dans *Perspectives*. Ceux d'entre vous qui estiment qu'il faudrait accorder plus d'attention aux problèmes régionaux seront heureux d'apprendre que le numéro de septembre 2000 sera consacré à « L'éducation en Asie » ; nous espérons que d'autres numéros sur d'autres régions du monde suivront. La situation actuelle et les possibilités de perfectionnement des enseignants intéressent beaucoup d'entre vous. Ces questions seront abordées dans un numéro sur « Le professionnalisme de l'enseignement », prévu pour juin 2000.

La plupart des réponses comprenaient des commentaires positifs sur le contenu et la présentation de *Perspectives*. Néanmoins, un certain nombre de correspondants se sont plaints de difficultés à souscrire à un abonnement ou à le renouveler. De même vous nous avez fait part de certaines irrégularités dans la livraison. Nous vous



prions de bien vouloir nous en excuser. Tous ces problèmes sont pris en considération et nous ferons de notre mieux pour y remédier dans les meilleurs délais.

Enfin, nous aimerions donner suite à la proposition de plusieurs lecteurs en introduisant une rubrique « Courrier des lecteurs » dans *Perspectives*. Cette page est une invitation à participer à ce nouveau dialogue. Veuillez nous envoyer vos commentaires sur les articles que nous publions, vos idées et propositions afin d'améliorer la qualité de la revue. Nous serons heureux de répondre à vos questions et de publier les lettres les plus intéressantes.

LA RÉDACTION

---

# POSITIONS/CONTROVERSES

---

# L'ENSEIGNEMENT

---

## SUPÉRIEUR PRIVÉ :

---

### THÈMES ET VARIATIONS

---

### DANS UNE PERSPECTIVE

---

### COMPARATIVE

---

*Philip G. Altbach*

---

À l'aube du <sup>xx</sup><sup>e</sup> siècle, l'enseignement supérieur privé est, de tous les secteurs de l'enseignement postsecondaire, le plus dynamique et celui qui se développe le plus rapidement. Il a été poussé sur le devant de la scène par une demande sans précédent de places dans le supérieur, dont les pouvoirs publics ne pouvaient ou ne voulaient pas assumer la charge. Les établissements privés, qui ont déjà une longue histoire dans de nombreux pays, voient croître leur importance et leur nombre, et occupent de plus en plus de place dans des régions du monde où prédominait naguère le secteur public. Un phénomène analogue s'observe dans certains pays avec la « privatisation » d'établissements publics. Avec l'augmentation des frais de scolarité et autres frais, les établissements publics et privés se ressemblent de plus en plus.

---

*Langue originale : anglais*

*Philip G. Altbach (États-Unis d'Amérique)*

Titulaire de la chaire J. Donald Monan SJ d'enseignement supérieur et directeur du Center for International Higher Education du Boston College. Rédacteur en chef de la *Review of higher education* [Revue de l'enseignement supérieur]. Expert associé auprès de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Dr Altbach collabore actuellement au projet de Harvard sur les nominations dans l'enseignement supérieur (Harvard Project on Academic Appointments). Auteur de *Comparative higher education : student politics in America* [Enseignement supérieur comparé : le mouvement étudiant en Amérique] et d'autres ouvrages. Directeur de publication de *International higher education : an encyclopedia* [Enseignement supérieur international : encyclopédie] et de *Private Prometheus : private higher education and development* [Un Prométhée privé : enseignement supérieur privé et développement].  
Courrier électronique : altbach@bd.edu

L'enseignement supérieur privé est depuis longtemps prépondérant dans les systèmes d'enseignement supérieur du Japon, de la République de Corée, de la Province chinoise de Taiwan et des Philippines. L'enseignement postsecondaire s'est massivement converti au privé en Amérique latine, au point qu'au Brésil, au Mexique, en Colombie, au Pérou et au Venezuela la moitié au moins des étudiants fréquentent désormais des universités privées. L'enseignement supérieur privé est le secteur qui se développe le plus vite dans beaucoup de pays d'Europe centrale et orientale, et dans ceux de l'ex-URSS. Dans de nombreux pays, cette croissance sans précédent s'explique essentiellement par l'incapacité de l'État à financer l'expansion du secteur public.

Non seulement la demande a été trop forte par rapport aux moyens financiers dont disposaient les pouvoirs publics, mais encore la manière dont on considère l'enseignement supérieur a sensiblement changé. L'idée qu'un titre de l'enseignement supérieur est un « bien privé », qui profite à l'individu, et non un « bien public » au service de la société s'est désormais largement imposée. La logique des économies de marché contemporaines et une idéologie de la privatisation ont contribué à la résurgence de l'enseignement supérieur privé et à la création d'établissements privés là où il n'en existait pas auparavant.

Compte tenu du caractère mondial de cette progression de l'éducation, il est indispensable de réfléchir à la situation de l'enseignement supérieur privé et à ses problèmes particuliers. Si les établissements privés ont des origines communes avec les établissements publics et ont des fonctions analogues, ils ont aussi leurs caractéristiques propres, la plus importante étant leur assise financière, puisqu'ils assurent leur propre financement. Parmi les autres facteurs qui les distinguent, on citera la direction et la gestion internes, la relation avec l'État et les pouvoirs publics, et la planification au niveau de l'établissement.

Nous chercherons ici à élucider les paramètres de l'enseignement supérieur privé à l'échelle mondiale. Nous mettrons en lumière ce qu'ils ont en commun et ce par quoi ils diffèrent, ainsi que les défis auxquels les établissements privés sont confrontés. Le secteur privé parviendra-t-il à relever de manière créative les défis que représentent l'accroissement des effectifs, les nouvelles formes de responsabilité et la nécessité d'appliquer des programmes novateurs qui mettent à profit les avancées technologiques ? Ou bien, va-t-on voir s'y multiplier les établissements de seconde zone qui offrent des programmes médiocres conduisant à des diplômes, certes, mais de peu de valeur ? Est-ce que les grandes universités privées, qui dans certains pays figurent parmi les meilleures, pourront aider de leurs conseils les établissements d'origine récente ? Créera-t-on des organismes spécialement chargés de surveiller la qualité et de représenter les intérêts des étudiants comme ceux de la société dans ce nouvel environnement éducatif, qui relève de l'entreprise privée ?

## Thèmes et variations

L'enseignement supérieur privé se caractérise par une extrême diversité à l'échelle internationale. Avec sa dotation qui se mesure en milliards de dollars, l'Université

de Harvard pourrait difficilement être plus différente d'une nouvelle « université garage » d'El Salvador, qui offre une formation spécialisée dans un petit nombre de domaines. Certains établissements privés, comme la mondialement célèbre Institution européenne d'administration des affaires (INSEAD) de Fontainebleau, sont extrêmement spécialisés. Il existe, par ailleurs, de grandes universités polyvalentes, comme la Far East University de Manille, qui compte plus de 100 000 étudiants, alors que d'autres n'acceptent que quelques centaines d'inscriptions. Certaines figurent parmi les institutions les plus prestigieuses de leur pays, comme Waseda ou Keio au Japon, Yale aux États-Unis, l'Ateneo de Manille aux Philippines ou l'Universidad Javieriana en Colombie. La plupart des établissements postsecondaires assurent leur propre financement, encore que certains reçoivent des fonds de l'État. En Inde, par exemple, plus de 2 000 collèges privés sont financés en grande partie par des fonds publics. Certains pays laissent aux établissements privés une liberté quasi complète, tandis que d'autres, comme la République de Corée, les contrôlent de très près.

Si l'enseignement supérieur privé se développe partout dans le monde, la situation varie sensiblement d'un pays à l'autre et, parfois même, à l'intérieur d'un même pays. L'Europe occidentale reste en majeure partie dominée par les universités publiques. Si leur nombre et leur rôle dans les systèmes d'enseignement augmentent, les établissements privés constituent toujours une petite minorité. Certains sont des universités religieuses, catholiques pour la plupart, ou des séminaires, tandis qu'un nombre croissant sont des établissements spécialisés, des écoles de commerce, par exemple. Quelques-uns, comme l'Université de Buckingham, au Royaume-Uni, sont des universités privées polyvalentes. Plus de 95 % des étudiants d'Europe occidentale continuent de fréquenter des établissements publics. Il est intéressant de noter que, dans toute l'Europe, c'est en Europe orientale et dans les pays de l'ex-URSS que l'enseignement supérieur privé a le plus de succès. Dans cette région, les gouvernements ne sont pas en mesure de consacrer suffisamment de ressources au développement des universités publiques; l'idée de la prédominance de l'État a été discréditée après la chute du communisme, et le nouveau secteur privé est peu réglementé.

Aux États-Unis, alors que les universités les plus célèbres sont pour beaucoup privées, plus de 80 % des étudiants fréquentent des établissements publics. Le pourcentage d'étudiants inscrits dans des collèges et des universités publics n'a cessé d'augmenter au cours des cinquante dernières années, et le rapport 80/20 paraît stable. Dans ce pays, les établissements privés se répartissent en plusieurs catégories. Parmi les plus cotés figurent des universités comme Harvard, Yale, Princeton, Stanford, l'Université de Chicago et le Massachusetts Institute of Technology, ainsi que des collèges privés comme Amherst, Smith, Williams et Swarthmore. Ces prestigieux établissements pratiquent une sélection très rigoureuse, et tous ont une importante dotation. Les universités et les collèges confessionnels, qui vont d'établissements de haut niveau, comme Georgetown, Notre-Dame et Boston College, à une multitude de petites écoles de théologie (*Bible colleges*) et de collèges de lettres et sciences humaines, désargentés dépendant d'organisations aussi bien catholiques que protestantes, constituent une autre catégorie importante du secteur privé. Il existe, en outre, un grand nombre de collèges et d'universités privés laïques. Il faut tenir

compte, enfin, bien que peu soient agréés, d'une catégorie d'établissements spécialisés à but lucratif peu connus, petits pour la plupart. Ces écoles n'occupent pas une place primordiale dans l'enseignement supérieur aux États-Unis. Les 2 000 et quelques collèges et universités privés américains sont très divers. La très grande majorité d'entre eux vivent des droits de scolarité de leurs étudiants. Ils constituent un secteur extrêmement dynamique et varié de l'enseignement supérieur.

Par comparaison, l'enseignement supérieur privé est particulièrement puissant en Asie. Dans un certain nombre de pays, parmi lesquels le Japon, la République de Corée, les Philippines et l'Indonésie, les établissements postsecondaires privés occupent une place prépondérante dans les systèmes d'enseignement supérieur en termes d'effectifs, puisqu'ils regroupent plus de 80 % des étudiants. Si les universités publiques sont les plus prestigieuses dans chacun de ces pays, plusieurs établissements privés se placent parmi les meilleurs. Il existe un secteur privé assez important également en Thaïlande et dans la Province chinoise de Taiwan. Dans les pays d'Asie où le secteur public est traditionnellement prédominant, comme la Malaisie, le secteur de l'enseignement supérieur qui se développe plus vite est le privé. Même en Chine communiste et au Viet Nam, l'enseignement supérieur privé connaît un essor rapide. Il existe 2 000 écoles postsecondaires privées en Chine, bien que quelques-unes seulement soient officiellement reconnues par le gouvernement. En Inde, l'enseignement supérieur du premier cycle est assuré pour l'essentiel par des collèges privés rattachés à des universités publiques. Contrairement à ce qui se passe dans la totalité des autres pays d'Asie, les collèges privés indiens bénéficient d'un financement public considérable.

En Amérique latine, l'enseignement supérieur privé est traditionnellement dominé par l'Église catholique ; les établissements les plus anciens dépendent de l'Église, et figurent parmi les plus prestigieux. Mais, depuis quelques dizaines d'années, un certain nombre d'établissements laïques ont vu le jour. Dans la plupart des pays, ceux-ci sont désormais plus nombreux que les universités confessionnelles. Ce nouveau groupe comprend des universités polyvalentes qui offrent des diplômes dans des domaines où le marché est très demandeur, mais aussi des écoles spécialisées dans une seule et unique discipline, de la gestion au tourisme. Quelques-unes ont acquis prestige et respect, mais la plupart sont peu cotées. Cette croissance extraordinaire a donné naissance à un secteur privé qui éduque maintenant la majorité des étudiants au Brésil, au Mexique, en Colombie et ailleurs.

Mis à part l'Europe occidentale, la région où l'enseignement supérieur public occupe la plus grande place est l'Afrique subsaharienne, mais là encore l'enseignement privé est le secteur de l'enseignement postsecondaire qui connaît la plus forte croissance. En raison des traditions des grandes puissances coloniales — la Grande-Bretagne et la France —, qui étaient dotées d'un fort secteur public, et des modestes ressources financières à la disposition du secteur privé dans la plupart des pays africains, l'enseignement supérieur privé y occupe traditionnellement une place mineure. Cependant, au cours des dernières années, celui-ci a connu une croissance spectaculaire, et ce en grande partie parce que les gouvernements ne pouvaient plus assurer le financement des universités. Les organisations religieuses catholiques œuvrent dans toute la région, de même que les groupes protestants au Zimbabwe

et dans plusieurs autres pays, et l'on voit en outre s'amorcer d'autres initiatives à caractère privé. Mais, avec la pénurie de capitaux et le manque de ressources des étudiants, qui ne peuvent payer leurs études, le développement de l'enseignement supérieur privé est plus difficile et plus lent en Afrique que dans la plupart des autres régions.

Ce résumé général de l'évolution de l'enseignement supérieur privé fait apparaître des variations d'un pays et d'une région à l'autre. Il met par ailleurs en évidence une spectaculaire expansion — l'enseignement postsecondaire privé est désormais une force considérable presque partout. Les établissements privés offrent une grande diversité, mais c'est dans le « bas de l'échelle » que l'on note l'essor le plus rapide. Le rôle joué par l'enseignement supérieur privé, qui est capable de s'adapter rapidement à l'évolution des conditions du marché, des désirs des étudiants et des besoins de l'économie, ne peut qu'aller croissant.

## Problèmes et tendances

Avec la progression du secteur privé dans les systèmes d'enseignement supérieur partout dans le monde, un certain nombre de grandes tendances et de problèmes cruciaux s'imposent à la réflexion, et demandent une analyse dans une perspective comparative.

### LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ

Le financement de l'enseignement supérieur privé revêt de nombreuses formes. Le plus souvent, ce sont les droits de scolarité qui constituent l'assise financière de l'établissement, qui ne saurait vivre sans eux. Ce modèle nécessite une planification soigneuse, qu'il s'agisse du nombre des étudiants, du coût par étudiant et des niveaux de dépense. Une erreur de calcul, un nombre d'inscriptions inférieur aux prévisions ou des dépenses imprévues peuvent désorganiser complètement le budget de l'établissement et, parfois même, mettre ce dernier en danger. La plupart des établissements postsecondaires privés de création récente manquent de réserves en matière financière. Ce mode de financement suppose aussi que les étudiants ont les moyens d'acquitter les droits qui leur sont demandés, ce qui, par conséquent, influe sur l'origine sociale des inscrits et le type de programmes offerts. Il s'ensuit que les établissements privés peuvent contribuer à exacerber les antagonismes de classes et autres divisions dans la société.

Une proportion relativement faible d'établissements privés dispose d'autres ressources financières. Les universités dépendant d'organisations religieuses sont parfois financées par celles-ci, ou peuvent tout au moins compter sur leur aide en matière de personnel. Dans quelques pays, un petit nombre d'universités ont des dotations ou d'autres fonds qui leur viennent d'anciens élèves ou d'autres bienfaiteurs. C'est le cas en particulier aux États-Unis, où une minorité assez importante d'écoles privées dispose de dotations substantielles, qui contribuent en permanence au financement de leurs frais de fonctionnement. Cela étant, la quasi-totalité de ces collèges et universités reste tributaire des droits de scolarité. Il existe des pays où les

établissements postsecondaires privés ont accès à des fonds publics. Aux États-Unis, si ces établissements ne peuvent bénéficier directement de financements publics, leurs étudiants ont droit à des prêts et à des bourses de l'État, et les universités privées peuvent présenter des demandes de subventions publiques au profit de leurs projets de recherche. En Inde, la grande majorité des étudiants des collèges privés bénéficie de bourses de l'État. Les Philippines ont un fonds qui fournit quelques ressources aux universités privées. Le Japon et quelques autres pays accordent, quoique dans certaines limites, une aide financière aux écoles privées. Avec peut-être l'exception de l'Inde, le gros des ressources des établissements postsecondaires privés leur vient de leurs propres activités. Nul doute que, avec le développement du secteur privé, le débat sur le problème du financement, en particulier sur la question de savoir si ce type d'établissements doit avoir accès aux programmes d'aide à la recherche, aux étudiants et à la construction d'écoles mis en place par les gouvernements, est appelé à s'amplifier.

#### PROPRIÉTÉ ET REVENUS

Les collèges et les universités sont traditionnellement des établissements à but non lucratif qui enseignent, font de la recherche et mènent différentes autres activités liées à l'enseignement sous l'autorité légale de l'État. Ces établissements appartiennent à des organismes à but non lucratif, tels qu'organisations religieuses et sociétés savantes, qui sont juridiquement habilitées à les posséder et à les gérer. Le plus souvent, ces établissements ne sont pas autorisés à faire de profits, mais se voient en revanche garantir un haut degré d'autonomie. Dans certains cas, l'université est la propriété d'une organisation qui en assure la gestion, dans d'autres, ce rôle est tenu par le personnel enseignant et les administrateurs, dans d'autres encore, par un conseil d'administration ou de gouverneurs, qui peut être composé en partie d'universitaires ou comprendre essentiellement des personnes de l'extérieur. Sur le plan juridique, la situation varie d'un pays à l'autre.

Cela fait longtemps que les organisations religieuses créent et financent des établissements d'enseignement supérieur. Beaucoup parmi les plus anciens furent fondés par l'Église catholique, non seulement en Europe, mais aussi, plus tard, en Amérique latine et en Asie. La seule parmi les universités actuelles qui soit plus ancienne que les universités médiévales d'Europe est l'Université d'Al-Azhar au Caire, qui est un établissement islamique. Les organisations religieuses protestantes ont aussi beaucoup fait pour l'enseignement supérieur, notamment en créant les premiers établissements aux États-Unis. Les premières universités qui ont vu le jour en Asie — aux Philippines, en Corée, en Chine, au Japon et ailleurs — ont aussi été créées par des organisations chrétiennes, motivées surtout par le désir d'établir solidement l'influence du christianisme sur les élites locales et, en définitive, de convertir les populations. Dans certains cas, comme aux Philippines, il s'agissait aussi d'instruire le clergé. Les organisations hindoues en Inde, shintoïstes et bouddhistes au Japon, bouddhistes en Thaïlande et musulmanes en Malaisie, en Indonésie et ailleurs ont toutes contribué à créer des établissements d'enseignement. De nos jours, si ceux-ci



ont des buts différents, des organisations religieuses de toutes sortes continuent d'œuvrer dans l'enseignement supérieur privé partout dans le monde.

Dans certains pays, parmi lesquels le Japon et la République de Corée, il est possible pour un particulier ou un petit groupe, à caractère souvent largement familial, de créer une université et de la contrôler par l'intermédiaire d'un conseil d'administration. Dans ce type de cas, l'établissement demeure juridiquement à but non lucratif, mais la frontière entre but lucratif et non lucratif est parfois difficile à discerner. Les groupes propriétaires, tels qu'administrateurs ou gouverneurs, ont souvent la possibilité de désigner leurs propres successeurs et de se maintenir ainsi pendant de longues périodes à la tête des établissements.

Les établissements privés à but lucratif tendent à se multiplier. Certains sont spécialisés dans des domaines comme la gestion d'entreprises, l'informatique ou autres domaines faisant l'objet d'une forte demande, mais il peut s'agir aussi parfois d'établissements polyvalents. Leur existence est conditionnée par les dispositions légales en vigueur dans un pays donné. Ils ne sont expressément autorisés par la loi que dans un petit nombre de pays. Dans beaucoup d'autres, tirer des profits de l'enseignement est une chose qui n'est pas encore acceptée culturellement ou légalement, de sorte que certaines nouvelles écoles contournent la réglementation en vigueur ou l'infléchissent dans un sens favorable au profit. Aux États-Unis, il existe depuis longtemps une catégorie largement méconnue d'établissements postsecondaires privés à but lucratif, qui s'intéressent essentiellement à des domaines de formation professionnelle relativement peu prestigieux. Rarement autorisées à décerner des diplômes, ces écoles délivrent des certificats de formation professionnelle. L'Université de Phoenix est récemment entrée dans cette catégorie. Cet établissement, qui est coté à la Bourse de New York, offre des programmes d'enseignement dans des domaines qui font l'objet d'une forte demande et ne nécessitent qu'un faible investissement en matériel. Il ne possède pas de campus, mais opère à partir de bureaux répartis dans une douzaine de villes, ou plus, situées pour la plupart dans l'ouest des États-Unis, et fait appel aux ressources de la technologie pour dispenser son enseignement. C'est aujourd'hui la plus grande université privée des États-Unis, et elle est agréée par l'un des organismes d'habilitation.

Aux Philippines, il existe depuis longtemps des universités à but lucratif, parmi lesquelles plusieurs sont cotées en Bourse depuis de nombreuses années. En Amérique latine, où ce type de pratique n'est le plus souvent pas autorisé, quelques-uns au moins des établissements de création récente semblent vouloir produire des revenus pour ceux qui les ont fondés et les contrôlent. On observe des tendances analogues dans d'autres pays, notamment en République de Corée et en Malaisie.

L'enseignement supérieur à but lucratif est un phénomène important aujourd'hui dans le monde, et il ne fait guère de doute qu'il continuera de se développer. Il faudra que les systèmes d'enseignement supérieur s'y adaptent. Là où ils sont autorisés, les établissements à but lucratif et non lucratif parviennent à coexister. Rares, si tant est qu'il y en ait, sont les établissements à but lucratif de grand prestige. Il s'agit pour la plupart de petites écoles de formation professionnelle, dont beaucoup ne sont pas autorisées à délivrer de diplômes. Elles offrent néanmoins des services

très demandés et font des profits considérables. Le secteur à but lucratif pose des problèmes particuliers en matière d'habilitation et de contrôle, dans la mesure où il opère souvent dans des secteurs très peu réglementés du marché de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les modes de propriété et de financement, il existe et continuera d'exister une grande diversité. Les universités les plus prestigieuses ou qui aspirent à le devenir seront des établissements à but non lucratif. Leurs normes et leurs valeurs sont les mêmes que celles des grandes universités en termes de libertés académiques et de participation du corps professoral à la direction de l'établissement. En revanche, il y a des chances que les universités polyvalentes et les écoles postsecondaires spécialisées peu cotées soient des établissements à but lucratif. Quel qu'en soit le mode de propriété, ces établissements auront moins d'autonomie sur le plan de l'enseignement, et l'emprise de la direction y sera plus forte. Le mode exact de propriété dépendra du cadre juridique et, dans une certaine mesure, des traditions nationales en matière d'enseignement supérieur.

#### L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ ET LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE

Avec le développement de l'enseignement supérieur et l'augmentation des effectifs, les universités non seulement se multiplient, mais encore se différencient davantage quant au type, au rôle et aux fonctions qui sont les leurs. Les universités traditionnelles ne peuvent plus faire face à la demande. Par ailleurs, on observe parmi les étudiants eux-mêmes davantage d'hétérogénéité, une plus grande diversité d'intérêts et d'objectifs éducatifs, et des écarts beaucoup plus considérables quant aux capacités. Un établissement d'enseignement supérieur, qui dans l'univers traditionnel servait 2 ou 3 % de la population en âge de fréquenter l'université, se transforme dès lors qu'il est appelé à éduquer un quart ou plus de la cohorte en question, et à accueillir, entre autres, des étudiants de type « non traditionnel ». Cette expansion et cette différenciation conduisent à prendre des dispositions afin d'imprimer une direction quelque peu systématique à l'enseignement supérieur. Or, l'enseignement supérieur privé fait bien sûr partie de ce système postsecondaire.

Comme nous l'avons noté, les établissements universitaires ont vu leur nombre, leur variété et leur taille augmenter, et sont entrés dans des systèmes multi-institutionnels. Les ministères de l'éducation et autres autorités gouvernementales ont cherché à comprendre et à maîtriser le phénomène de masse dont ce secteur a été le théâtre. Dans certains pays, on a créé des organismes de coordination chargés de veiller à ce que les établissements postsecondaires répondent aux besoins de la société, en évitant au maximum les doubles emplois. Dans d'autres, les établissements universitaires ont été regroupés au sein de systèmes centralisés qui répartissent responsabilités et ressources. La coordination et le contrôle se sont avérés difficiles et d'un coût, juridique et financier, très élevé.

L'enseignement supérieur privé est devenu un élément essentiel des systèmes nationaux. Il est toutefois encore plus difficile à coordonner que le secteur public,

parce que ses ressources ne proviennent pas de sources publiques, parce que les établissements n'appartiennent pas à l'État et qu'ils rendent compte de leurs activités à une multitude d'institutions et de groupes. Le système d'enseignement supérieur de la République de Corée, par exemple, se caractérise par un contrôle strict du secteur privé. Les organismes gouvernementaux ont le pouvoir de limiter les inscriptions, l'enseignement, le nombre des enseignants, les salaires et autres. Cette réglementation a été récemment modifiée, mais la République de Corée et, dans une moindre mesure, le Japon sont des exemples de pays où l'État surveille de très près le secteur privé. Pour leur part, les États-Unis s'appuient sur leur système d'habilitation non gouvernemental pour veiller au maintien d'un niveau acceptable de qualité dans les établissements privés.

Ces derniers s'efforcent de trouver leur place dans le système universitaire national, dans la mesure où il leur est indispensable, pour survivre, d'attirer des étudiants et d'offrir des « produits » qui les intéressent et leur sont utiles. Comme nous l'avons déjà noté, dans la plupart des pays, en particulier dans le monde en développement, les écoles privées de création récente sont, dans l'ensemble, peu cotées. Cela tient au fait qu'il faut du temps pour s'imposer et se faire une réputation dans le domaine universitaire, mais aussi que ces établissements se limitent dans leurs programmes aux sciences appliquées, et disposent de ressources très modestes.

Il existe bien sûr d'importantes exceptions, y compris parmi les établissements jeunes. Au Pakistan, l'Université Aga Khan, qui est généreusement financée par la Fondation Aga Khan, s'est classée parmi les meilleures en un temps très court. En Argentine, plusieurs nouvelles universités privées, notamment San Andres et DiTella, se sont acquises une réputation extraordinaire. L'école d'administration INSEAD de Fontainebleau est parvenue à s'imposer presque dès le départ. Et, dans l'histoire de l'enseignement supérieur aux États-Unis, des établissements privés comme Stanford et l'Université de Chicago, créés tous deux à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, ont vite atteint le plus grand prestige. Dans tous ces cas, c'est à l'existence de ressources financières considérables et à une direction avisée que l'on doit ce développement rapide, qui a d'ailleurs bénéficié d'un environnement universitaire et social où le besoin se faisait sentir d'établissements novateurs de ce genre.

#### L'AUTONOMIE ET SES LIMITES

L'enseignement supérieur privé jouit d'une autonomie considérable dans la plupart des pays, et ce en grande partie parce que les établissements de ce secteur reçoivent, quand c'est le cas, peu de fonds publics et parce qu'il n'existe pas, la plupart du temps, de dispositifs juridiques restreignant les activités ou les programmes universitaires. Leur autonomie n'est bien sûr pas complète. Il existe trois niveaux possibles de réglementation : les lois régissant les organismes à but non lucratif, les textes réglementaires relatifs à l'enseignement supérieur en général et, parfois même, des lois traitant plus particulièrement de l'enseignement supérieur privé.

Beaucoup de questions qui touchent directement à la nature même et au rôle de l'enseignement supérieur privé demandent à être posées. De quel degré d'autonomie

l'enseignement supérieur privé doit-il disposer ? Ces établissements doivent-ils être totalement libres de déterminer leurs objectifs, leurs normes, leurs droits de scolarité, leurs programmes, leurs politiques en matière de personnel, leurs critères d'enseignement et autres ? Ou vaut-il mieux soumettre les écoles privées à des contrôles, pour s'assurer que les normes de qualité et les pratiques universitaires nationales y sont respectées ? Les universités privées doivent-elles être considérées comme faisant partie intégrante du système universitaire placé sous l'autorité des pouvoirs publics ? Faut-il en évaluer la qualité ou l'utilité ? Dans quelle mesure l'enseignement supérieur privé est-il responsable du bien commun ? Dans quelle mesure l'enseignement supérieur privé doit-il être comptable de son action ? Doit-il y avoir en la matière des différences selon les conditions d'ordre sociétal ? L'enseignement supérieur privé doit-il jouir de la même autonomie dans les pays en développement et dans les pays riches ?

Ces questions importantes ont reçu des réponses différentes selon les pays. Certains ont imposé des mesures de contrôle assez strictes aux établissements privés, mais la plupart leur accordent une autonomie relativement importante. À l'échelle internationale, on observe une tendance à laisser davantage de liberté à l'enseignement supérieur privé, tout en insistant pour qu'il soit, dans une certaine mesure, tenu responsable de son action, en veillant à ce qu'il informe correctement les étudiants potentiels, maintienne un niveau minimal de qualité et soit géré correctement sur le plan financier.

#### LA MULTINATIONALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PRIVÉ

De plus en plus souvent, les établissements d'enseignement supérieur d'un pays établissent des relations, et passent des accords de collaboration avec les universités d'autres pays ou y créent des centres. Ce mouvement de « multinationalisation » s'opère principalement à partir de l'hémisphère Nord en direction du Sud. Cette collaboration peut prendre de nombreuses formes différentes : il peut s'agir d'offrir des programmes diplômants et de créer des centres universitaires à l'étranger aussi bien que du « franchisage » de programmes et de diplômes. Par exemple, plusieurs grandes écoles de gestion appartenant à des universités privées américaines ouvrent actuellement des instituts de gestion en Inde, en collaboration avec des entreprises commerciales locales. La multinationalisation est un phénomène qui concerne surtout les établissements postsecondaires privés, parce que ceux-ci font l'objet de contrôles externes moins sévères, et que l'esprit d'entreprise est plus vigoureux dans le secteur privé.

La multinationalisation permet aux établissements privés de mettre rapidement sur pied de nouveaux programmes d'enseignement en les important de l'étranger et, le cas échéant, d'utiliser les « meilleures pratiques » venues d'autres pays. Cependant, d'une manière générale, l'établissement « importateur » est tributaire de ses fournisseurs étrangers en matière de cursus et de programmes d'enseignement. On observe peu de collaboration véritable s'agissant de créer de nouvelles structures et d'élaborer de nouveaux programmes. On a également été amené à s'interroger sur la mesure de la qualité et sur les questions de responsabilité concernant les programmes

universitaires transfrontaliers. Cela étant, les initiatives multinationales permettent aux universités privées de mettre très vite en place des programmes qui répondent à la demande du marché local.

## **Les responsabilités de l'enseignement supérieur privé**

L'enseignement supérieur est traditionnellement considéré comme un bien à la fois « public » et « privé ». Il fournit un « produit » unique en son genre, à savoir des connaissances et les titres permettant de les appliquer dans la société moderne ; il confère donc à l'individu des compétences que celui-ci utilise pour gagner sa vie et accéder à une carrière plus prestigieuse. Dans le même temps, il produit les ressources humaines de qualité nécessaires au développement de la société et au fonctionnement d'une économie moderne. On a beaucoup débattu ces derniers temps de la nature de l'apport de l'enseignement supérieur. La grande question est de savoir si cet apport est avant tout d'ordre privé et si, par conséquent, l'individu et sa famille doivent payer, ou bien s'il s'agit essentiellement d'une contribution au bien de la collectivité.

L'information rassemblée dans la quasi-totalité des pays montre que l'enseignement postsecondaire assure un revenu plus élevé et davantage de possibilités aux diplômés. Les comparaisons entre ceux qui ont fréquenté un collège ou une université et les autres font apparaître des avantages certains du côté des titulaires de diplômes. Même ceux qui ont fait des études supérieures sans obtenir de diplôme s'en tirent mieux que les autres. À quelques variations près d'un pays à l'autre, dans l'ensemble, c'est ainsi que les choses se passent.

Les universités jouent un rôle considérable dans la société, rôle qui ne se limite pas, et de loin, à l'enseignement et à la délivrance de diplômes. Elles sont, de par l'existence de leurs bibliothèques, d'importants dépositaires de savoirs. Elles sont des centres de recherche-développement et, dans la plupart des pays, elles sont à l'origine de l'essentiel de la recherche fondamentale. Elles sont souvent de grands centres culturels qui parrainent des maisons d'édition, des ballets ou des orchestres, et ouvrent leurs locaux à des représentations et à des institutions culturelles. Dans beaucoup de pays, les universités figurent parmi les rares endroits où se développe une réflexion indépendante et critique. Autant de responsabilités majeures qui sont difficiles à quantifier et ne produisent généralement pas de revenus.

L'enseignement supérieur privé se doit également d'informer le public concernant la qualité de ses programmes, l'utilité des diplômes et des certificats, et les autres aspects de ses prestations. Or, le plus souvent, c'est au client (à l'étudiant) de se méfier. Les systèmes d'habilitation, là où ils existent, assurent un certain contrôle de la qualité des programmes d'enseignement. Une partie du problème est commun à l'ensemble de l'enseignement supérieur. Le marché de l'éducation est particulièrement complexe, la mesure du « produit éducatif » étant une tâche délicate, et il existe peu de traditions bien établies en matière de contrôle de qualité. Les mesures obligeant les établissements à rendre compte de leur gestion, tout au moins en ce qui concerne

l'utilisation de leur budget et la bonne exécution des programmes d'enseignement, sont assez développées dans les universités publiques, mais il n'en va pas de même de l'enseignement supérieur privé, où la transparence fait souvent défaut.

Quelle est la position des établissements privés par rapport à ces fonctions essentielles de l'enseignement supérieur ? La plupart des universités et des établissements postsecondaires privés, où que ce soit dans le monde, dispensent une formation et délivrent des diplômes dans leurs domaines de compétence, mais vont rarement au-delà. À l'exception des universités gérées par des organisations religieuses, le sens des responsabilités sociales tend à faire défaut dans ce type d'établissement. Peu d'écoles privées sont en mesure de servir de centres de recherche ou d'entretenir de grandes bibliothèques.

Les établissements privés accueillent ceux qui ont les moyens de payer pour s'instruire. Peu d'universités privées sont en mesure d'offrir des bourses aux étudiants d'origine modeste ou d'organiser des programmes de soutien à l'intention de ceux qui sont insuffisamment préparés. Il s'ensuit qu'elles contribuent peu à la mobilité sociale ou à offrir des chances aux étudiants brillants mais de milieu défavorisé. Laisser les forces du marché déterminer seules qui étudie dans les universités privées a pour conséquence que seuls les fréquentent ceux qui en ont les moyens.

Le corps enseignant est un élément essentiel dans toute université, de sorte que la relation entre les établissements privés et la fonction enseignante demande à être examinée. Les libertés académiques et l'autonomie des enseignants sont indissociables de la notion d'université moderne, mais elles apparaissent parfois comme étant en contradiction avec la relation que l'enseignement supérieur privé entretient avec le marché. Traditionnellement, le corps enseignant joue un rôle central dans la conception des programmes, et la liberté de poursuivre une quête désintéressée de la connaissance dans l'enseignement doit être garantie. Ces valeurs traditionnelles s'acquièrent avec le temps. Or, le secteur privé est en grande partie d'origine récente ; il est donc particulièrement important que ces valeurs trouvent, dès le départ, leur place dans les normes de ces établissements et de leurs facultés.

## L'avenir en question

L'enseignement supérieur privé, en raison précisément de son développement rapide et du rôle accru qu'il joue dans les systèmes d'enseignement supérieur du monde, se trouve confronté à des tâches et à des défis particuliers. Un certain nombre de questions demandent à être examinées.

- Quels sont les éléments qui constituent l'enseignement supérieur privé ? Quels types d'établissements comprend-il ? Nous savons très peu de choses des modes de développement de l'enseignement supérieur privé dans le monde et de sa place dans le système d'enseignement supérieur.
- L'enseignement supérieur privé est en grande partie assujéti aux lois du marché. Jusqu'où l'influence du marché doit-elle aller ? Faut-il lui imposer des limites ? Comment ces restrictions fonctionnent-elles dans les pays où elles existent, comme en République de Corée ?

- Quelle relation les établissements privés anciens, bien implantés et souvent prestigieux, doivent-ils entretenir avec les établissements plus récents et moins bien dotés ? Les premiers ont-ils des responsabilités particulières s'agissant d'aider et de suivre les universités nouvelles ?
- Quel est l'équilibre à observer dans le secteur privé de l'enseignement supérieur entre l'obligation de rendre des comptes et l'autonomie ?
- Quel doit être le mode d'habilitation des établissements privés d'enseignement supérieur ?
- Comment le télé-enseignement peut-il s'intégrer de manière satisfaisante dans l'enseignement supérieur privé ? Étant d'un bon rapport coût-efficacité, il est nécessairement appelé à en faire partie.
- Quel doit être le rôle des pouvoirs publics par rapport à l'enseignement supérieur privé ? Quel doit être le mode d'interaction entre les établissements publics et les établissements privés ? L'enseignement supérieur privé doit-il recevoir des fonds de sources publiques ? Comment les mécanismes de financement doivent-ils fonctionner ?
- Comment les organismes de coordination chargés de veiller à ce que les besoins d'une nation en enseignement supérieur soient satisfaits doivent-ils traiter l'enseignement supérieur privé, considéré comme partie intégrante du système d'enseignement postsecondaire ?
- Quel doit être le rôle des nouveaux établissements de formation professionnelle postsecondaire dans le système d'enseignement supérieur ?
- En Amérique latine en particulier, mais aussi dans d'autres régions du monde, quel doit être le rôle des organisations religieuses dans l'enseignement supérieur ? Quelles doivent être les responsabilités des universités confessionnelles dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur ?

## **Liberté et responsabilité à l'ordre du jour du XXI<sup>e</sup> siècle**

À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, l'enseignement supérieur privé est, dans maints pays, le secteur le plus dynamique de l'enseignement postsecondaire. Dans les pays en développement, il jouera indubitablement un rôle déterminant s'agissant de répondre aux besoins dans les décennies à venir. Ce rôle prédominant est lié à l'idéologie de la privatisation, si influente actuellement, et à la tendance mondiale à réduire les dépenses publiques. L'incapacité où se trouve l'État, partout dans le monde, à assurer le nombre de places voulu dans l'enseignement postsecondaire contribue à la montée du secteur privé. Pour ces raisons, celui-ci poursuivra inévitablement son essor.

Les caractéristiques générales des établissements privés n'ont rien d'absolu. Si beaucoup sont petits et spécialisés, s'ils sont peu cotés et ne s'intéressent pas à la recherche, il y a des exceptions. Nous avons déjà donné des exemples d'établissements privés de grand prestige et de grandes universités polyvalentes, ainsi que d'universités privées qui s'occupent de recherche.

On observera une tendance croissante à la multinationalisation du secteur privé

dans l'enseignement supérieur, tendance qui contribue encore à estomper les distinctions aussi bien que les frontières nationales. Dans les pays en développement ou ceux qui se caractérisent par un revenu de niveau moyen, les établissements privés s'associent à des universités, publiques ou privées, du monde industrialisé afin d'offrir des programmes d'enseignement et des diplômes. Cette multinationalisation rend le contrôle et la surveillance plus difficiles encore. Le secteur privé s'intéresse plus que les établissements publics à la constitution d'alliances à l'échelle internationale.

Le secteur privé doit trouver un équilibre entre autonomie et responsabilité. Il faut l'encourager à fonctionner suivant de nouveaux modèles et de nouvelles démarches alliant recherche de rentabilité et approche expérimentale. Dans le même temps, il faut le rendre comptable de son enseignement, pour faire en sorte que ces nouvelles approches se traduisent par un produit éducatif de qualité. L'habilitation et le contrôle de la qualité sont indissociables du développement de l'enseignement supérieur privé.

Dans un certain nombre de pays, l'apparition d'établissements postsecondaires privés à but lucratif pose des problèmes particuliers. Ces écoles sont peut-être en mesure de dispenser des types spécifiques de formation postsecondaire, mais elles ne peuvent, de par leur nature même, se transformer en universités, avec les valeurs, les programmes et l'esprit qui leur sont propres. Les ambitions limitées qui sont les leurs ne le permettent tout simplement pas. L'enseignement supérieur à but lucratif joue peut-être un rôle dans certains pays, mais il nécessite une surveillance et une attention particulières, précisément parce que les valeurs du privé et du marché sont, dans une certaine mesure, en contradiction avec les valeurs traditionnelles de l'université.

En dépit des grandes promesses et de l'évidente utilité de l'enseignement supérieur privé en un temps où les effectifs se multiplient, l'avenir n'est pas sans poser de problèmes. L'enseignement supérieur privé risque d'être dominé par le marché et la nécessité de répondre à des objectifs immédiats, et ce à un point tel qu'il ne lui serait plus possible de remplir les missions traditionnelles de l'enseignement supérieur que sont la quête de la connaissance et de la vérité et le respect des valeurs attachées à la liberté de la recherche. Tous les établissements d'enseignement ne sont pas obligés d'encourager la recherche ou d'imiter Oxford ou Harvard, mais les critères académiques traditionnels sont importants pour tous. Même les écoles qui s'intéressent exclusivement à la formation professionnelle et à la délivrance de diplômes spécialisés devraient cultiver le professionnalisme, respecter les libertés académiques et s'efforcer d'offrir des programmes d'enseignement de haut niveau.

On se préoccupe trop peu de la question de la responsabilité sociale de l'enseignement supérieur privé. L'enseignement supérieur a pour tâche en effet d'entretenir les valeurs associées au mérite, tout en encourageant la mobilité sociale. Traditionnellement, les établissements de ce type offrent des possibilités d'avancement et se livrent à l'analyse de la société. Ils apportent les bienfaits de la science et de la technologie à la société, grâce à des initiatives telles que programmes ouverts au public et éducation permanente. Ces objectifs et les programmes correspondants figurent rarement à l'ordre du jour des établissements privés d'enseignement supérieur.



Le <sup>xxi</sup>e siècle verra croître encore l'importance de ce secteur dans beaucoup de pays, plus particulièrement dans les pays en développement et les pays à revenu moyen. Même dans les pays riches d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord, il occupera davantage de place dans les systèmes d'enseignement. Il importe donc de comprendre ce phénomène et de faire en sorte qu'il réponde non seulement aux besoins du marché, mais aussi à ceux de la société.

---

**D O S S I E R**

LA RECHERCHE  
EN ÉDUCATION

---

# LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

---

*Soledad Pérez et Pierre R. Dasen*

---

## Introduction

Au cours des dernières décennies, les conceptions, théories et pratiques ont considérablement changé dans le domaine de la recherche en éducation. L'éducation ne se limite plus aux dimensions de l'instruction et devient, par conséquent, un phénomène social global qui concerne un grand nombre d'acteurs. Dans les pays développés comme dans les pays en développement, l'objectif général est de doter

---

*Langue originale : français*

*Soledad Pérez (France)*

Docteur en sciences de l'éducation, elle participe à l'enseignement de l'éducation comparée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, en Suisse. Elle mène des recherches, et elle a publié plusieurs ouvrages et des articles traitant de l'éducation comparée et de la planification de l'éducation, notamment des problématiques suivantes : minorités linguistiques et éducation en Europe ; régionalisation de l'éducation en Europe et en Amérique latine ; travail, emploi et formation en Europe ; femmes et éducation, en Europe et ailleurs. Elle vient de publier un ouvrage intitulé *La mosaïque linguistique. Regards éducatifs sur les pays industrialisés*, chez l'Harmattan, à Paris.

Courrier électronique : Soledad.Perez@pse.unige.ch

*Pierre R. Dasen (Suisse)*

Pierre R. Dasen est professeur ordinaire en approches interculturelles de l'éducation à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Il a fait des études de psychologie génétique à Genève et a été assistant de J. Piaget. Il est titulaire d'un doctorat de l'Université nationale australienne de Canberra. Il a étudié le développement cognitif d'enfants aborigènes en Australie, inuit au Canada, baoulé en Côte d'Ivoire et kikuyu au Kenya. Ses intérêts portent actuellement sur le savoir quotidien, l'éducation informelle, les ethnothéories parentales, les systèmes numériques et l'orientation spatiale. Il dirige depuis quelques années une équipe d'enseignement et de recherche qui travaille sur les approches interculturelles de l'éducation. Ses enseignements portent sur l'anthropologie de l'éducation et sur la psychologie interculturelle comparative. Pierre R. Dasen est le coauteur ou le corédacteur de plusieurs ouvrages et manuels de psychologie interculturelle et d'éducation interculturelle. Courrier électronique : Pierre.Dasen@pse.unige.ch

les individus d'une éducation de base pour en faire des acteurs sociaux adaptés à un monde en changement. Le passage de l'école à la vie active et l'apprentissage permanent préoccupent tous les pays. Toutefois, il subsiste toujours un décalage entre le monde économique, en perpétuelle transformation, et des systèmes éducatifs relativement statiques et conservateurs, qui résistent aux innovations et qui s'adaptent difficilement aux mutations technologiques. Le clivage est encore plus important entre les pays riches et les pays pauvres, les uns investissant des moyens considérables qui leur permettront de s'adapter à ces changements, tandis que les autres font face à des difficultés financières croissantes dans le développement et dans la réforme de leurs systèmes éducatifs. Pour les acteurs de l'éducation, cette nécessaire adaptation exige une parfaite connaissance du fonctionnement toujours plus complexe des systèmes sociaux et éducatifs, que la recherche peut aider à fournir. La situation de la recherche en éducation varie donc en même temps que le contexte, selon les conditions socio-économiques, historiques, géographiques, politiques, éducatives et linguistiques, que ce soit au niveau international, au niveau national ou à l'échelle locale.

Examiner la situation de la recherche en sciences de l'éducation appelle quelques considérations. Notre propos n'est pas de discuter ici du concept des sciences de l'éducation d'un point de vue épistémologique. Il nous importe peu, par exemple, de débattre de la question de savoir si les sciences de l'éducation constituent un ensemble cohérent susceptible de représenter un champ autonome de l'activité scientifique. Pour nous, la diversité évidente des approches, des objets d'étude et des méthodologies est une grande richesse<sup>1</sup>.

Notre objectif est de voir dans un certain nombre de cas particuliers, reflétant les réalités aussi bien au Nord qu'au Sud, ce qui se fait concrètement dans la recherche en sciences de l'éducation. Nous voudrions attirer l'attention sur l'abondance de celle-ci dans ces différents contextes, ainsi que sur les conditions, parfois difficiles, de sa production.

## Origines de ce numéro spécial

Les textes réunis dans ce numéro spécial proviennent en grande partie de deux colloques organisés à l'Université de Fribourg, en Suisse, dans le cadre de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE). Celle-ci comporte une commission de relations internationales et, en particulier, de coopération avec des collègues de pays du Sud et de l'Est. Cette commission favorise les échanges entre des chercheurs de ces pays et des chercheurs suisses. En parallèle avec ces échanges, cette commission a organisé une journée d'études sur la recherche en éducation dans ces pays, en 1995, et un symposium dans le cadre du congrès annuel de la SSRE, en 1997. Les objectifs avaient été définis de la façon suivante :

1. Attirer l'attention sur l'intérêt de la recherche dans les sciences sociales, en particulier dans les sciences de l'éducation, dans les pays du Sud et de l'Est. Il est vrai que ces recherches sont souvent peu connues ; ce sont souvent des travaux de diplômés ou de thèses, qui ne sont pas publiés. On a considéré qu'il était important de faire le point sur les domaines de recherche les plus courants dans ces pays.

2. Nous informer des conditions de travail de nos collègues chercheurs dans ces pays.

Toutes les interventions n'ont pas été publiées dans ce numéro sous la forme de textes ; nous reprenons dans cette introduction quelques extraits de l'intervention de Jean Tano, professeur de psychologie à l'Université d'Abidjan, en Côte d'Ivoire, qui présente les conditions de la recherche en Afrique de l'Ouest. Par ailleurs, nous avons sollicité, à la demande de la revue *Perspectives*, la rédaction de deux autres textes qui apporteront un reflet de la recherche européenne, et un texte de synthèse.

## **Les domaines de la recherche en sciences de l'éducation**

En Inde, Mishra analyse l'enseignement primaire qui, pour le gouvernement, est une priorité. La situation éducative change radicalement d'une région à une autre. Parvenir à l'universalisation de l'éducation primaire dans un pays immense comme l'Inde n'est pas chose aisée, cela en raison de différents facteurs (travail des enfants, prostitution, traditions culturelles et religieuses). L'auteur fait remarquer que la collaboration entre chercheurs et pouvoirs publics est essentielle à l'évaluation des innovations pédagogiques.

Serpell, quant à lui, insiste sur les difficultés qui existent en Afrique entre les organismes donateurs et les chercheurs. Dans sa contribution, il adresse une sévère critique aux donateurs du Nord. Pour cet auteur, il est important de privilégier les relations scientifiques entre les pays du Sud si l'on souhaite développer des études conjointement. Il signale la méconnaissance de certains chercheurs du Nord, qui sont envoyés dans les pays du Sud afin d'y appliquer leurs techniques, souvent inadaptées aux réalités du Sud.

Pérez et Akkari se sont intéressés à l'Amérique latine. Parler de la recherche en Amérique latine est particulièrement complexe, car le continent latino-américain connaît des situations différentes d'un pays à un autre et, même, à l'intérieur d'un même État, d'une région à une autre. Il est pourtant intéressant, d'une part, de constater que certaines lignes directrices sont communes à plusieurs pays et de souligner, d'autre part, la richesse des recherches menées dans ces contextes latino-américains.

En Europe, Gretler observe, d'un point de vue historique, l'évolution de la recherche en éducation, et il rappelle que les années 60 ont représenté un tournant décisif de la recherche, en raison de l'intérêt de plus en plus pressant montré par les acteurs-décideurs à l'égard de l'éducation. Il examine la situation de la recherche universitaire et non universitaire dans les pays européens, les associations nationales, et le rôle des différentes organisations internationales.

Groux analyse la situation de la recherche en France et prend pour exemple la situation dans une île : la Réunion. Elle montre une localisation sélective de la recherche dans quelques départements et instituts. Comme Gretler, Groux constate l'importance des relations entre les pouvoirs publics et le monde de la recherche. Elle se pose la question suivante : comment concilier indépendance de la recherche et relations avec les pouvoirs publics ?

Les réseaux entre chercheurs du Nord et du Sud se développent. Carton nous décrit la situation de NORRAG, qui compte plus de 200 membres appartenant aux universités, agences, ONG et au secteur privé ; Mella décrit un réseau d'Amérique Latine, REDUC.

Ferrer dresse un bilan des tendances de la recherche en établissant des différences et des similitudes entre les différents articles, tout en proposant des perspectives à la recherche. Pour lui, la création de réseaux de collaboration entre les chercheurs est une nécessité entre les pays du Nord et/ou du Sud.

Dans la plupart des États, comme on le voit à travers certains exemples choisis, les acteurs-décideurs mettent l'accent sur l'efficacité et sur l'efficience de la recherche financée par les pouvoirs publics et les organismes de financement. Les dirigeants demandent que l'on procède à des évaluations afin de s'assurer que les sommes allouées à la recherche soient correctement utilisées en des temps de rigueur budgétaire, de réorientation de leur aide à la recherche, de rationalisation ou de réduction de la taille des organismes de recherche et d'accroissement de la productivité de la recherche.

## Évaluation de la recherche

Tout d'abord, les universités elles-mêmes élaborent des systèmes d'auto-évaluation : par exemple, en Autriche, en Belgique et en Suisse, les universités jouent un rôle important dans les évaluations, car leurs personnels académiques y participent. Dans des pays comme le Japon, des directives gouvernementales encouragent les efforts d'auto-évaluation dans chaque université, alors que l'Italie a voté l'adoption d'un système de groupes d'évaluation dans chaque université et l'instauration d'un observatoire au niveau national. Ensuite, les agences privées et publiques, qui financent directement les projets et les équipes de recherche, élaborent des évaluations pour sélectionner les bénéficiaires de bourses et pour contrôler les résultats de leurs activités de recherche. Le Mexique révisé le travail des chercheurs universitaires tous les trois ans afin de déterminer les promotions et les augmentations de salaires. De même, des pays comme la France se sont dotés d'organismes de recherche publics à caractère universitaire et ont établi des systèmes d'évaluation dans la gestion du personnel et des instituts (Groux, 1999). Dans plusieurs pays, des comités d'éthique ont été créés soit au niveau des facultés, soit au niveau universitaire, et proposent des recommandations aux chercheurs pour qu'ils mènent à bien leurs recherches.

L'OCDE (1998) relève que l'équilibre entre les critères quantitatifs (rapports de recherche, par exemple) et les critères qualitatifs (définis par les pairs) est toujours difficile à maintenir. Il est important de prendre en compte les résultats directs de la recherche (articles, découvertes, etc.), mais également ses résultats plus indirects, tels que la contribution au développement des techniques, l'amélioration de l'instrumentation et la diffusion des connaissances. Pour les universités, ces fonctions sont notamment l'enseignement et la formation, le transfert de connaissances à d'autres secteurs économiques et sociaux, les liens internationaux, et l'impact sur la culture nationale et internationale.

L'université, institution historique, mène depuis longtemps une mission inter-

nationale en ce sens que la recherche de la connaissance est une valeur universelle, et l'engagement de libre-échange des connaissances s'inscrit dans la tradition de l'université depuis sa création. Si les étudiants et le corps enseignant ont été marqués par cette ouverture internationale aussi bien que par les différents échanges (Erasmus, Socrate, etc.) entre les universités, l'enseignement supérieur de masse lance de nouveaux défis. Des liens extrêmement souples ont été noués entre des universités de plusieurs pays du Nord et du Sud, depuis ceux, bilatéraux, entre individus de départements analogues à un niveau élémentaire, jusqu'aux réseaux multidisciplinaires. Mais il n'est pas inutile de rappeler ici que, si les pays du Nord sont tournés vers ces échanges, les pays du Sud, quant à eux, ont du mal à gérer financièrement ce genre d'initiatives, et font souvent appel aux États du Nord pour financer des recherches et des bourses de chercheurs.

## Les acteurs de la recherche

Dans les contributions, nous pouvons déceler divers acteurs impliqués dans la recherche en éducation : les organismes étatiques, les universités et les centres de recherche indépendants, les ONG (nationales et internationales, religieuses et laïques), et les agences de coopération régionales et internationales. Ils ont été différemment abordés par les auteurs. Il est intéressant d'exposer quelques idées sur la recherche aux États-Unis d'Amérique, même si elle ne fait pas l'objet d'un article.

Les ONG américaines les plus importantes dans le domaine de la recherche en éducation sont les fondations d'envergure nationale Ford, Spencer et Fulbright, et d'autres. L'influence croissante des États-Unis dans le domaine de l'éducation s'exerce à la fois par le financement d'ONG latino-américaines (par exemple) par des ONG américaines (ainsi, Ford a financé l'ONG brésilienne Vargas), mais également par les agences de coopération régionales et internationales comme l'USAID et la Banque mondiale, entre autres. Les multinationales américaines comme Kellogg ou Microsoft financent également des projets de recherche en éducation liés ou non à leur domaine. Dans chaque État américain, de plus petites entités sont impliquées dans des projets éducatifs locaux. Durant ces dernières années, les principaux centres urbains ont fait l'objet d'une attention particulière des chercheurs.

Aux États-Unis, les acteurs de la recherche se répartissent de la manière suivante : les organismes étatiques sont souvent chargés de l'information et de la documentation ; les universités s'occupent de la recherche théorique et les ONG se tournent vers les recherches appliquées et les recherches-actions. Les instituts de formation des enseignants, quant à eux, s'occupent surtout de la recherche appliquée. Ces recherches portent, pour l'essentiel, sur la formation professionnelle et continue des enseignants, et sur les tests de mesures des compétences scolaires. Notons également que, au sein des départements de psychologie et de sociologie des universités américaines, de multiples équipes de recherche travaillent à l'élaboration de thématiques théoriques comme le développement cognitif, l'éducation multiculturelle et l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement.

Dans un rapport officiel de 1997 réalisé par l'Office of Educational Research

and Improvement (Robinson, 1998), l'agenda des priorités de la recherche en éducation a été établi autour de sept lignes directrices : l'apprentissage au cours de la petite enfance ; les acquisitions des élèves ; l'efficacité de l'enseignement ; le renforcement des établissements scolaires ; la diversité culturelle ; l'apprentissage extrascolaire ; et les compétences des adultes. Rappelons que la priorité accordée à la recherche en éducation a abouti à la création, au milieu des années 60, du système système ERIC (Educational Resources Information Center) par l'Office de recherche en éducation (OERI) du Département américain de l'éducation. L'objectif actuel du système ERIC est de mettre à disposition des usagers (chercheurs, enseignants, parents et décideurs) la littérature produite sur l'éducation par l'intermédiaire de banques de données, de publications et par le biais d'autres services. Initialement, le système ERIC recensait en particulier la littérature produite par les différents services du Département américain de l'éducation. Toutefois, le champ d'ERIC a été étendu jusqu'à couvrir l'ensemble des publications relatives à l'éducation. Aujourd'hui, cet organisme collecte, analyse, répertorie, indexe, résume, annote et rend disponibles tous les documents produits par les sources publiques ou privées, locales et internationales.

Dans les années 90, la recherche en éducation aux États-Unis est tournée vers les nouvelles technologies de l'information. L'usage des ordinateurs s'est intensifié à la fois en milieu scolaire et en milieu familial. De plus, les CD-ROM et l'Internet offrent de nouvelles possibilités aux chercheurs par l'exploitation de vastes banques de données et par l'échange d'informations provenant du monde entier. Cet état de choses est bien représentatif des pays du Nord ; les pays du Sud offrent, pour leur part, des exemples contrastés, par exemple dans le domaine des conditions de travail.

## Les conditions de travail

Si l'on compare les contributions qui proviennent de pays du Sud à celles du Nord, une chose saute immédiatement aux yeux : la recherche ne diffère pas tant par ses contenus que par les conditions de sa production et de sa diffusion. Nous ne saurions mieux illustrer ce fait qu'en citant un large extrait de la communication que le professeur Jean Tano avait présentée lors de la journée d'études de 1995. Et les conditions qu'il y décrit n'ont certes pas changé depuis !

Tano remarquait que, parmi les pays francophones de l'Afrique de l'Ouest, le Bénin, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Niger, le Sénégal et le Togo pratiquent, à quelques variantes près, le même système éducatif, en particulier au niveau universitaire, qui est calqué sur le modèle français traditionnel. Les sciences de l'éducation sont enseignées surtout dans les institutions de formation des enseignants, qui ne pratiquent pas de recherche, sauf dans les écoles normales supérieures (ENS), où les enseignants-chercheurs suivent au moins la recherche nécessaire aux diplômes qui servent à leur promotion, ou une recherche sous mandat. Les sciences de l'éducation s'insèrent aussi dans les structures universitaires à Ouagadougou au Burkina Faso, à Abidjan en Côte d'Ivoire, au Togo et, depuis peu, à Dakar au Sénégal. Il faut relever que, dans certains cas (Burkina Faso, Togo), ces départements ne



possèdent pas de professeur de rang magistral, si bien qu'il est encore nécessaire de se rendre à l'étranger pour obtenir les diplômes supérieurs.

Ces pays d'Afrique de l'Ouest sont membres du Conseil africain et malgache de l'enseignement supérieur (CAMES), une institution supranationale chargée de contrôler la promotion des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur. Ainsi, la poursuite des diplômes (maîtrise, DEA, doctorat d'université, doctorat d'État), au moyen de recherches et de publications, est la seule façon d'obtenir une promotion. Du moins, ce système assure la présence de recherche académique, même si elle doit se faire dans des conditions souvent très difficiles. Néanmoins, comme les résultats de presque toutes ces recherches sont rédigés dans des mémoires ou dans des thèses qui ne sont pas publiés, il ne peut en résulter ni une accumulation du savoir dans la région ni un échange avec l'extérieur. Ce fait est parfaitement illustré, dans ce numéro, par l'article de Mishra, dans lequel on constate, de façon frappante, que la plus grande partie des références utilisées proviennent de travaux non publiés. Le lecteur ne manquera pas d'être frustré par la difficulté d'accès à ce matériel, à moins d'entreprendre un tour des universités indiennes... Et encore, en Inde, il existe un assez grand nombre de revues et de centres de documentation, ce qui n'est pas le cas de l'Afrique.

Voici la description que Jean Tano faisait de la situation en Afrique de l'Ouest :

Que retenir de cette présentation sommaire de l'état des sciences de l'éducation et de la psychologie en Afrique de l'Ouest? Au-delà des quelques différences que nous avons stigmatisées, nous pouvons relever des similitudes qui peuvent être regroupées sous trois chefs principaux : les ressources humaines, les moyens logistiques et le financement. D'abord, nous avons les ressources humaines, au double plan de la qualité et de la quantité : les politiques de recrutement pratiquées dans chacun de ces pays, en ce qui concerne, d'une manière générale, l'enseignement et la recherche scientifique, n'incitent guère à l'optimisme. Devant les difficultés économiques du moment, et à cause des différents plans d'ajustement structurels imposés par les institutions financières internationales, ces pays ont procédé, à la fois, à une réduction des effectifs existants (par des mesures de mise à la retraite) et à la réduction des salaires. Ces deux effets conjugués ont fait que, d'une part, des enseignants-chercheurs expérimentés et de rang magistral sont remerciés sans qu'ils soient remplacés et, d'autre part, les postes budgétaires ouverts pour les nouveaux restent sans candidats. Par conséquent, alors que les effectifs étudiants croissent sans cesse, les effectifs enseignants-chercheurs diminuent régulièrement, ce qui affecte dangereusement les activités de recherche dans toutes les disciplines, notamment dans les sciences humaines et sociales.

Cette politique de l'urgence exclusive conduit à faire baisser le niveau de l'enseignement, et dégarrit, disloque ou fragilise les équipes de recherche. En effet, ce type de situation ou de choix dans les réductions des dépenses publiques, qui ont pour cible l'école, prépare, pour un avenir plus ou moins proche, la disparition de la recherche et pose, en corollaire, le problème même de l'existence de l'enseignement supérieur dans nos pays d'Afrique. Tout cela n'est pas fait non plus pour stimuler la recherche et apporter quelques solutions aux multiples maux de nos sociétés africaines.

Le second ordre de difficulté qui compromet les activités de recherche en Afrique de l'Ouest est relatif aux moyens logistiques. Il s'agit des structures de travail, de l'accès à la documentation et de la diffusion des informations. Les autorités politiques de ces pays ont,

en général, une attitude ambiguë à l'égard de ces disciplines, d'une part, qu'elles soupçonnent d'être à l'origine des troubles causés par les étudiants ou par la population et, d'autre part, face au développement économique dont elles ne voient pas l'intérêt pratique. Aussi, ces autorités ne sont-elles pas disposées à leur ouvrir des structures de travail. Elles ne sont pas, non plus, disposées à dégager des moyens susceptibles de faciliter l'accès à la documentation et à la diffusion des résultats des travaux de ces disciplines, réputées secondaires ou inutiles au développement tel que conçu ici. Or, étant donné la nature de la psychologie et des sciences de l'éducation, les chercheurs dans ces domaines ont besoin, peut-être encore plus que dans les sciences exactes, de confronter leurs résultats avec ceux de leurs homologues d'autres lieux ou d'autres continents, et de suivre l'évolution des théories et des techniques de recherche. Le handicap est tel que les chercheurs de ces pays d'Afrique sont obligés de se rendre physiquement et fréquemment dans les pays du Nord pour tenter, en quelques jours, ou quelques semaines, ou quelques mois de séjour, de procéder à une mise à jour de leurs informations. Bien souvent, et malheureusement, les moyens manquent pour assurer les frais de voyage et de séjour de ces chercheurs pleins de bonne volonté. Par ailleurs, les travaux effectués ne sont pas diffusés, faute de moyens. Pour inimaginable que cela puisse paraître, la diffusion des travaux ne dépasse guère la filière ou le laboratoire qui les a vus naître, et atteint, tout au plus, l'espace de la faculté, ou celui de l'université. Il est donc difficile de pratiquer en la matière des échanges interuniversitaires, d'abord Sud-Sud, ensuite Sud-Nord. Les quelques rares travaux diffusés à l'extérieur le sont, d'une part, grâce à des relations personnelles et, d'autre part, grâce aux organismes extérieurs qui ont financé ces travaux. Ainsi, une quantité impressionnante de données plus ou moins intéressantes croupissent sur les bureaux des chercheurs qui ont dirigé ces études, qui, dès lors, demeureront superbement ignorées de la communauté scientifique, faute des moyens et des structures qui permettraient de financer, tant soit peu, leur diffusion.

Cette limitation matérielle nous fait aborder enfin le troisième ordre de difficulté, qui a trait au financement. Dans les pays du Nord, en général, la recherche a trois grandes sources de financement : l'État, les entreprises privées, ou parapubliques, et les fondations. Dans nos pays, dans le meilleur des cas, il y a seulement l'État qui finance la recherche. Or, comme nous l'avons dit plus haut, à cause des préjugés dont sont victimes la psychologie et les sciences de l'éducation auprès des pouvoirs publics, mais aussi par les pressions qu'exercent les bailleurs de fonds, l'État n'est pas à même d'octroyer des moyens financiers à ce type de recherche. En résumé, disons que la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation, dans les pays de l'Afrique de l'Ouest, a encore besoin de grands moyens et de beaucoup d'imagination si l'on veut qu'elle soit entreprise et diffusée, à l'image, tant soit peu, du mouvement général pratiqué et entretenu dans les pays du Nord.

La situation décrite par Tano reflète bien les difficultés des pays du Sud, comme le relèvent Mishra au sujet de l'Inde, Serpell parlant de l'Afrique, et Pérez et Akkari quant à l'Amérique latine. Le clivage Nord-Sud demeure réel dans la recherche en éducation, malgré plusieurs initiatives qui permettent de briser ces différences.

## Note

1. Si le lecteur le désire, il peut consulter, entre autres, le recueil de textes dirigé par R. Hofstetter et B. Schneuwly, 1998.

**Références**

- Groux, D. 1999. « La recherche éducationnelle en France ». *Perspectives* (Paris), vol. XXIX, n° 3.
- Hofstetter, R. ; Schneuwly, B. (dir. publ.). 1998. *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- IIPE. 1998. *Lettre d'information de l'IIPE*, (Paris), vol. XVI, n° 4, OCDE.
- OCDE. 1998. *La recherche universitaire en transition*. Paris, OCDE.
- Robinson, S. P. 1998. *La construction du savoir destiné à une nation d'apprenants : un cadre à la recherche éducationnelle*.  
Lecture sur le site : <http://www.ed.gov/office/oeri/rschpriority/plan/index.html>
- Tano, J. 1995. *La situation de la recherche en éducation*. Fribourg, Société suisse de recherche en éducation (SSRE), Commission de relations internationales.

---

# LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

---

## EN INDE

---

R. C. Mishra

---

En Inde, l'éducation des enfants est l'une des principales préoccupations du gouvernement central et des gouvernements des États depuis une vingtaine d'années. Les questions de l'accès limité à l'éducation, de la médiocrité de l'enseignement et des enseignants, ainsi que des taux élevés d'abandon scolaire et de redoublement chez les enfants du primaire, déjà considérées comme les plus préoccupantes dans le premier Plan quinquennal (1952-1957), ont continué de retenir l'attention dans tous les plans qui ont suivi. Toutefois, en ce qui concerne les investissements, il semble que la priorité aille nettement au développement de l'éducation. L'augmentation du nombre d'enfants inscrits dans les écoles a été le principal critère utilisé pour évaluer le succès des plans dans le domaine de l'éducation. C'est ainsi que des écoles primaires ont été implantées à proximité du domicile des enfants, de sorte qu'un plus grand nombre d'entre eux puisse y aller à pied. Des programmes d'éducation non formelle répondent aux besoins éducatifs des enfants non scolarisés qui vivent dans des petites localités où il n'y a pas d'école.

Ces initiatives font que l'Inde compte aujourd'hui près de 760 000 écoles primaires et environ 250 000 centres d'éducation non formelle, près de 1,75 million d'enseignants et quelques 110 millions d'élèves (gouvernement de l'Inde, 1996a). Selon les estimations du dernier recensement, il y a dans le pays environ 115,6 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire, ce qui donne à penser que 95 % des enfants fréquentent des écoles primaires reconnues par le gouvernement (gouvernement de l'Inde, 1991).

---

*Langue originale : anglais*

*R. C. Mishra (Inde)*

Docteur en philosophie de l'Université d'Allahabad. Professeur de psychologie à l'Université hindoue de Bénarès (Varanasi). Chargé de recherche postdoctorat et titulaire de la bourse de recherche Shastri à Queen's University (Canada). Professeur invité aux Archives Jean Piaget et à l'Université de Genève. Centre d'intérêt : l'influence de la culture sur le développement humain. A collaboré à la rédaction de nombreux articles pour des revues ou des ouvrages sur les thèmes de l'acculturation, la scolarité, la cognition et les études transculturelles. Coauteur (avec J. W. Berry et D. Sinha) d'*Ecology, acculturation and psychological adaptation* (1996) [Écologie, acculturation et adaptation psychologique (1996)] et corédacteur (avec J. W. Berry et R. C. Tripathi) de *Psychology in human and social development : lessons from diverse cultures* [La psychologie dans le développement humain et social : l'exemple de différentes cultures] (sous presse).

Si les effectifs scolaires paraissent impressionnants, il en va autrement de l'efficacité, de la qualité de l'éducation et des résultats des élèves. Des études montrent qu'il faut en moyenne environ huit ans et demi aux enfants pour terminer le cycle primaire (Conseil national de recherche et de formation pédagogiques, 1994 ; Banque mondiale, 1996), et que, même à la fin du primaire, le niveau d'instruction est désespérément faible. La situation est la même aussi bien dans les États considérés comme « avancés » sur le plan de l'éducation (Kerala, Tamil Nadu) que dans les États « en retard » (Assam, Madhya Pradesh) (Banque mondiale, 1997). Plus de 50 % des enfants inscrits en première année ne finissent pas leurs études primaires. Dans certains États (Bihar, Rajasthan), le taux d'abandon est d'environ 70 % (gouvernement de l'Inde, 1996b). D'où les gros efforts accomplis par le gouvernement au cours des dernières années pour prévenir les abandons scolaires.

Les études sur les caractéristiques du développement de l'éducation en Inde donnent à penser qu'il y a eu, pour l'ensemble de l'enseignement, une poussée positive sur le plan de la quantité et négative sur celui de la qualité.

L'enseignement primaire étant le point de départ de l'éducation, les chercheurs ont intensifié leurs efforts pour déterminer les causes des reculs à ce niveau. Les problèmes rencontrés aux niveaux secondaire et supérieur sont d'une tout autre nature, du fait non seulement des objectifs de l'éducation, mais aussi des processus de transmission du savoir. Je m'intéresserai d'abord à l'enseignement primaire (jusqu'à la 5<sup>e</sup> année) et aux principales questions qu'il soulève. L'enseignement primaire supérieur consiste en trois années supplémentaires. Ces huit années constituent l'« éducation fondamentale » en Inde.

## **L'enseignement primaire**

La principale caractéristique de l'enseignement primaire en Inde est que, au cours des vingt dernières années, les écoles primaires ont poussé comme des champignons. Nombre d'entre elles ne disposent même pas du minimum indispensable (locaux, maîtres, tableaux noirs). Outre le gouvernement, beaucoup d'organismes privés, de fondations, d'organisations bénévoles et de groupes religieux et ethniques dispensent aujourd'hui un enseignement à ce niveau. Le développement a été si phénoménal que la qualité et la pertinence de l'éducation ont été reléguées au second plan. Le gouvernement lui-même semble avoir oublié ses propres directives concernant la nécessité de doter toutes les écoles d'un minimum de moyens et d'installations. Il en résulte quelques établissements excellents, mais aussi un grand nombre qui laissent beaucoup à désirer (Aggarwal, 1997). Comment s'étonner, dans ces conditions, que certaines écoles soient équipées de moyens technologiques modernes (télévisions, ordinateurs) alors que d'autres ne disposent même pas du minimum indispensable (tableaux, craies, gommages, etc.) ?

Pour améliorer cet état de choses, un programme spécial (Opération tableau noir) a été élaboré pendant le septième Plan quinquennal (1987-1992). S'il a aidé les États à doter les écoles de moyens de base tels que locaux, enseignants, matériels d'enseignement et d'apprentissage, il n'a malheureusement pas suffi pour améliorer

sensiblement la qualité de l'enseignement. Aussi est-ce maintenant sur la qualité des maîtres que l'on commence à mettre l'accent.

#### LES PETITES ÉCOLES

La recherche montre que les petites écoles (moins de 50 élèves) sont un obstacle majeur au rétablissement de la qualité de l'enseignement, étant donné qu'elles ont peu de chances de réussir à attirer et à conserver les ressources nécessaires pour rivaliser avec des écoles de plus grande taille et de bonne qualité (Aggarwal, 1997). Ces écoles sont néanmoins considérées comme indispensables à long terme pour atteindre l'objectif de l'éducation primaire pour tous. Divers arguments militent en leur faveur : elles sont facilement accessibles, répondent à une demande locale, sont mieux gérées et mieux contrôlées, font appel à des concours locaux et permettent une meilleure interaction dans les classes (Aggarwal, 1997). Des enquêtes indiquent qu'environ 30 % des écoles rurales n'accueillent pas plus d'une cinquantaine d'enfants et à peu près la moitié en accueillent moins de 75. Les écoles dont les effectifs sont plus importants (150 enfants ou plus) sont caractéristiques des États plus avancés comme le Kerala, le Maharashtra et le Tamil Nadu ; les écoles sont généralement plus petites dans les États moins avancés. La répartition régionale des petites écoles a conduit à y analyser le processus éducatif. On a tendance à penser que les groupes de population desservis par ces écoles sont homogènes et qu'ils ont des objectifs éducatifs communs, et à en conclure qu'un programme commun pourra répondre aux besoins éducatifs de petits groupes, puisque les problèmes socio-économiques auxquels ils se heurtent sont bien souvent les mêmes. Les études empiriques jettent le doute sur la validité de cette hypothèse. Ainsi, Mishra (1996) constate que même les populations tribales, qui présentent de nombreuses caractéristiques socioculturelles communes, n'ont pas la même perception des avantages de la scolarité. Certains groupes (par exemple, les Birhors du Bihar qui vivent de la chasse et de la cueillette) pensent encore aujourd'hui que l'école marginalise les enfants sur le plan culturel.

Malheureusement, la dimension psychologique n'est pas suffisamment prise en compte, que ce soit dans la recherche sur les processus éducatifs ou dans la planification et les politiques de l'éducation. Le gouvernement semble attacher une grande importance à l'éducation des enfants des villages. Il faut analyser les caractéristiques psychologiques des habitants de ces villages, leurs besoins essentiels et ce qu'ils attendent de l'éducation pour comprendre pourquoi l'école les tente si peu. Comme Sinha et Mishra (1997) le font observer, la mesure dans laquelle l'enseignement primaire peut satisfaire les besoins immédiats et les attentes des communautés rurales éloignées doit être considérée comme un critère important pour évaluer le succès de l'enseignement primaire.

### Les problèmes majeurs

L'expansion des écoles primaires dans les régions rurales éloignées a soulevé divers problèmes liés aux maîtres, au programme scolaire, à la pédagogie et à la langue

véhiculaire. À ce jour, aucune réponse satisfaisante n'y a été apportée. Les principaux aspects de ces problèmes sont examinés brièvement ci-après.

## LES MAÎTRES

Le rôle d'enseignant est décisif dans tous les processus éducatifs. Or, les maîtres du primaire sont généralement peu disposés à travailler dans des régions rurales éloignées, notamment parce qu'elles sont difficiles d'accès et manquent d'infrastructures. Face à cette situation, les gouvernements de nombreux États obligent les nouvelles recrues à commencer leur carrière loin des villes. Se pose alors une question importante : à qui doit-on confier l'éducation des enfants des populations démunies qui vivent dans des régions isolées — à un enseignant inexpérimenté ou à un enseignant expérimenté ? Dans quelle mesure un maître réticent peut-il améliorer la qualité de l'éducation dans une école où l'engagement et le sens des responsabilités sont essentiels ? Comment surveiller les maîtres qui manquent d'enthousiasme ? Faut-il obliger les enseignants à travailler dans les zones rurales ou existe-t-il des moyens (par exemple, des primes) d'attirer des personnes d'expérience ?

Les conclusions de la recherche donnent à penser que c'est la motivation de l'enseignant, plus que sa compétence, qui donne des résultats. Pourtant, les programmes d'orientation pédagogique privilégient la compétence plutôt que la motivation. Sarma, Dutta et Sarma (1992) observent qu'environ 50 % des enseignants qualifiés n'appliquent pas leurs aptitudes pédagogiques en classe. Ce problème, apparemment dû à un manque de motivation, doit retenir l'attention sans tarder.

## LE PROGRAMME SCOLAIRE

L'éducation, comme instrument du changement, est étroitement subordonnée au programme scolaire. Le débat reste animé entre les psychologues et les éducateurs quant à la question de savoir quel programme enseigner aux enfants des écoles primaires. Dans le passé, l'accent était mis sur un programme « commun » pour tous, mais les dix dernières années ont été marquées par quelques efforts pour adapter le programme aux besoins des groupes locaux. Ces initiatives n'ont pas donné de véritables résultats, les planificateurs n'ayant pas suffisamment réfléchi au type d'enseignement le mieux adapté aux communautés rurales et aux moyens de le dispenser. L'utilité d'un programme uniforme a été contestée, et d'aucuns ont plaidé pour l'élaboration d'un programme respectueux de la culture et de la dignité des groupes, et qui leur donne les moyens de subvenir à leurs besoins (Sinha et Mishra, 1997). Cela est d'autant plus important qu'une majorité d'enfants ne peut suivre le programme normal et abandonne l'école au bout de quelques mois. Comme le relève Dave (1997), reste à savoir si les nouveaux programmes ou autres ensembles pédagogiques sont plus souples, adaptés aux besoins, pertinents, productifs et plus axés sur l'apprenant que les programmes traditionnels.

## LA PÉDAGOGIE

Tant le contenu que la forme de l'enseignement ont de vastes conséquences sur la vie ultérieure de l'enfant. Les systèmes d'éducation formels ne font aucune place à la méthode qui consiste à « apprendre en faisant ». Les enfants sont obligés de se concentrer sur des techniques qui leur permettent d'obtenir de bonnes notes aux examens. Le système ne les favorise pas à acquérir et à maîtriser les compétences requises pour bien fonctionner dans les principaux secteurs de la vie (par exemple, à la maison ou sur le lieu de travail). Aussi a-t-on tendance aujourd'hui à voir dans l'école un « centre de distribution de certificats » plutôt qu'un « centre d'apprentissage ». L'approche commerciale de l'éducation, apparue au cours des dernières années, a légitimé la notion de « profit » dans ce domaine. En conséquence, les écoles privées agréées par l'État prolifèrent. En dépit de leurs multiples maux (Tilak, 1998), ces écoles se sont considérablement multipliées au fil des ans pour répondre aux besoins éducatifs des enfants. Elles sont largement acceptées par les membres de la société qui ont les moyens d'y envoyer leurs enfants.

## LA LANGUE

La langue est l'élément le plus important de la communication et de l'interaction. La politique relative à la langue véhiculaire est très contraignante pour beaucoup d'enfants. Dans certains États, les élèves peuvent faire toute leur scolarité dans leur langue maternelle, alors que, dans d'autres, ils la commencent dans cette langue et doivent la poursuivre dans une autre. Dans de nombreux États, les enfants doivent maîtriser au moins trois langues (une langue régionale, une langue « officielle » et une langue étrangère). Bien qu'en théorie toutes les langues soient égales, il semble exister dans la pratique une hiérarchie entre elles, l'anglais venant au premier rang. Ainsi, envoyer son enfant dans une école où l'enseignement se fait en anglais est un symbole de réussite sociale, en ville comme à la campagne. Le fait qu'aujourd'hui les anglophones trouvent plus facilement un emploi a fait beaucoup de tort aux écoles publiques, notamment dans les villes, où faire des études en anglais est plus facile qu'à la campagne. Certains chercheurs sont d'avis qu'il faudrait adopter une politique uniforme concernant la langue de l'enseignement, alors que d'autres y voient une contrainte qui pèse sur le processus éducatif. La question de la langue véhiculaire a fait l'objet de nombreuses études. Il en ressort une préférence pour le bilinguisme (voire le multilinguisme), en raison de ses effets positifs sur le développement cognitif et l'interaction sociale (Mohanty, 1994; Mohanty et Perregaux, 1997). Toutefois, plusieurs questions complexes en rapport avec l'éducation bilingue ou multilingue méritent un examen approfondi afin de mettre au point une politique rationnelle concernant la langue utilisée à l'école.

**Relever les défis**

Pour relever les défis de l'enseignement primaire, plusieurs innovations ont été introduites au fil des ans. Elles sont si nombreuses et variées qu'on peut dire de l'Inde qu'elle est



une mine dans ce domaine. Plusieurs projets novateurs ont été mis en œuvre avec le concours d'organisations internationales comme l'UNESCO et l'UNICEF, et celui du British Council. Ces projets portent non seulement sur la petite enfance et l'enseignement primaire, mais aussi sur de nombreux aspects essentiels de l'éducation tels que les sciences, la nutrition, la santé et l'environnement, l'éducation des handicapés et l'éducation extrascolaire des enfants. Dave (1997) présente une analyse assez détaillée de bon nombre de ces projets. Plusieurs critères objectifs ont été utilisés pour évaluer l'impact des innovations sur les processus éducatifs. Les lacunes semblant évidentes dans les domaines de la planification, de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation, il est facile d'en conclure que ces innovations sont loin d'avoir eu l'effet prévu.

## **L'enseignement secondaire**

L'accès à l'enseignement secondaire s'est nettement amélioré ces dernières années par suite de l'augmentation des effectifs du primaire et du nombre d'enfants qui ont terminé leur scolarité à ce niveau. Aujourd'hui, l'enseignement secondaire est une composante importante de l'éducation, non seulement parce qu'il est essentiel pour passer aux échelons supérieurs, mais aussi parce qu'il répond aux besoins de beaucoup de ceux qui souhaitent entrer dans le monde du travail.

## **Problèmes et options**

La pertinence et la qualité de l'enseignement secondaire posent de sérieux problèmes aux planificateurs et aux responsables de l'éducation. Les renforcer est essentiel pour développer pleinement l'aptitude des enfants à faire des études supérieures ou à trouver un emploi. Différentes stratégies sont élaborées en vue de restructurer l'enseignement secondaire. La philosophie nationale elle-même a sensiblement évolué, en ce sens que l'objectif est d'ouvrir les enfants au monde d'aujourd'hui et de veiller à ce qu'ils s'y intègrent. Si la structure du programme scolaire est une préoccupation majeure, les méthodes de transmission du savoir retiennent beaucoup l'attention des chercheurs. L'utilisation éventuelle des technologies modernes de la communication dans toutes les écoles est à l'étude. La recherche d'autres options pour l'enseignement secondaire transparaît dans les initiatives prises au niveau national, pour le concevoir dans l'optique du développement rural en particulier, et du développement national en général. En conséquence, les questions touchant à l'enseignement professionnel, l'éducation non formelle, l'éducation en matière de population et l'éducation à distance reviennent constamment dans le débat sur l'enseignement secondaire. Leur importance en tant que sujets de recherche est largement reconnue, mais on manque encore d'études sur un grand nombre de questions essentielles.

## **Thèmes de recherche**

L'examen des recherches sur l'enseignement secondaire montre que les chercheurs analysent plus facilement des problèmes comme la nouvelle structure de l'éducation,

l'attitude face aux systèmes éducatifs, l'abandon scolaire, les innovations, les habitudes de travail et les facteurs liés aux résultats scolaires (Anand, 1997). Bon nombre de ces thèmes constituent depuis toujours le fond de la recherche sur l'éducation. Cependant, plusieurs points concernant chacun d'entre eux préoccupent toujours les chercheurs.

#### L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : PROGRAMMES ET FACTEURS

On a beaucoup fait pour évaluer le niveau de l'enseignement professionnel dispensé dans le cadre du secondaire. Les rapports indiquent que le système n'a pas réussi à mettre en œuvre des programmes d'activités professionnelles (Gautam, 1988), au point que les cours sont dispensés de la même manière que l'enseignement des sciences sociales ou humaines. Si les enseignants et les élèves attachent une grande valeur aux cours à orientation pratique, un grand nombre d'écoles manquent cruellement des installations (laboratoires, ateliers, fermes, outils et matériel) nécessaires pour les assurer. La conclusion quasi unanime est que la médiocrité de l'enseignement professionnel est due au manque de personnel, de locaux, de matériel et de moyens financiers. Par ailleurs, des études montrent que le niveau des facteurs (élèves, enseignants, installations, climat scolaire, direction, moral et motivation des enseignants, etc.) n'a pas satisfait l'évolution rapide des besoins éducatifs (Bhatta, 1989). Les résultats (performance des élèves, aptitude des écoles à innover) sont donc restés à un niveau moyen dans bon nombre d'écoles.

#### L'ABANDON SCOLAIRE

Tous les élèves qui entrent dans le secondaire ne vont pas nécessairement jusqu'au bout, mais le problème est moins grave qu'au niveau primaire. L'étude de l'abandon scolaire dans le secondaire se borne donc pour l'essentiel aux travaux de recherche faits par le gouvernement ou des instances nationales de l'éducation. On s'est récemment rendu compte que les facteurs associés à l'abandon scolaire n'étaient pas du tout les mêmes dans le secondaire. Les difficultés financières des familles et les échecs répétés des élèves aux examens ont été cités comme des facteurs décisifs dans certaines régions (Padhy, 1990). Mais on ne sait pas si les mêmes causes produisent les mêmes effets ailleurs. Pour bien comprendre ce phénomène, il faut en analyser la dimension psychologique et le contexte socioculturel.

Les Occidentaux se sont souvent intéressés à la question de la médiocrité des aptitudes et des résultats scolaires des élèves dans la quasi-totalité des pays du tiers monde (Murphy, 1987). Selon eux, la scolarité de ces enfants répond essentiellement à un seul objectif : réussir aux examens. La compréhension des matières et l'acquisition de compétences sont moins importantes. Dans une étude consacrée à des enfants de 7<sup>e</sup> année, Chelini (1991) constate que la majorité d'entre eux ne comprend pas bien les principes fondamentaux des sciences, des mathématiques et des sciences sociales. Ces lacunes se retrouvent même au niveau secondaire, essentiellement en raison de mauvaises habitudes d'études, d'aptitudes insuffisantes et d'un manque de goût pour

l'éducation. Par exemple, Devarajan (1992) constate qu'au Kerala les élèves aiment lire des romans en malayalam (la langue locale), mais qu'ils manifestent peu d'intérêt pour les manuels scolaires. Si on leur demande pourquoi ils vont à l'école, ils répondent généralement que c'est pour arriver à la « réussite sociale » ou pour avoir « un meilleur emploi » (Ghalsasi, 1988). L'abandon, la stagnation et la déperdition scolaires dans le secondaire n'ont pas été étudiés en fonction de ces facteurs.

#### LES PROBLÈMES DES ENSEIGNANTS

Comme on l'a dit plus haut, les enseignants jouent le rôle le plus important dans tous les processus éducatifs. Les problèmes des enseignants du secondaire sont non seulement nombreux, mais aussi très divers. On peut, grosso modo, les classer dans les catégories suivantes : personnels (motivation), professionnels (satisfaction dans le travail), interpersonnels ou administratifs. Souvent, ces problèmes ont été étudiés en comparant des enseignants des écoles publiques avec leurs collègues des écoles privées. Bien qu'ils partagent de nombreux problèmes dans le travail, le taux de satisfaction des enseignants semble être plus élevé dans les écoles publiques que dans les écoles privées (Mohapatra, 1991). On obtient des résultats analogues en ce qui concerne la motivation, les enseignants des régions rurales se montrant généralement plus motivés que ceux des régions urbaines (Das, 1988). L'analyse des relations interpersonnelles à l'école a moins retenu l'attention. Les quelques études faites à ce sujet montrent que les relations entre collègues ne sont pas très conviviales. Bien que les profils sociométriques des enseignants soient très variables d'une école à l'autre, il y a manifestement des tensions entre les enseignants et les chefs d'établissement, hommes ou femmes (Mohanty, 1990). Les facteurs qui contribuent à la médiocrité des relations interpersonnelles entre les enseignants ne sont pas connus. Ils méritent d'être analysés, d'autant plus que la convivialité est une caractéristique de la société indienne (Kakar, 1971).

#### LES INNOVATIONS

Le dynamisme d'un système éducatif ne peut être évalué que par rapport à son aptitude à l'innovation. En comparaison avec l'enseignement primaire, les innovations ont été trop peu nombreuses dans le secondaire pour avoir une influence majeure sur l'ensemble du processus d'enseignement/apprentissage. On l'a déjà dit, l'introduction de cours de formation professionnelle dans le secondaire a été une grande innovation, qui n'a pas été bien gérée. Une autre nouveauté qui ne manque pas d'intérêt est l'ouverture d'écoles administrées au niveau central — les Navodaya (un nouveau type d'internats) —, qui visent à promouvoir une éducation de qualité dans les régions rurales du pays. Ces écoles disposent d'enseignants bien formés, d'un vaste campus et de locaux imposants, mais les laboratoires ne répondent pas aux besoins éducatifs, et les installations destinées à la santé et aux loisirs sont loin d'être satisfaisantes (Haridas, 1992). De plus, leur efficacité pour les enfants membres de castes ou de tribus « énumérées » (Scheduled Castes, Scheduled Tribes) suscite le doute.

## Domaines de recherche prioritaires

En vue d'élaborer une bonne politique de l'éducation, le gouvernement central et les gouvernements des États ont recensé certains domaines prioritaires auxquels la recherche doit s'intéresser sans tarder. En gros, il s'agit des quatre grandes questions suivantes : les programmes scolaires, l'éducation, et la formation des enseignants, les aspects socioculturels et économiques de l'éducation, et sa planification et sa gestion. Des thèmes de recherche particulièrement importants ont été identifiés dans chacun de ces domaines. Leur analyse montre que, si certains portent sur des questions générales, beaucoup reflètent les contextes social, culturel et économique dans lesquels le programme éducatif s'inscrit.

Le gouvernement central et d'autres instances nationales de l'éducation telles que le Conseil national de recherche et de formation pédagogiques (NCERT) et l'Institut national de planification et d'administration de l'éducation (NIEPA) mettent de modestes fonds à la disposition des chercheurs ou des instituts de recherche. Ni le gouvernement ni les chercheurs ne prennent ce type de travail véritablement au sérieux. Le gouvernement semble préférer aider un chercheur capable de fournir rapidement des résultats (en six ou douze mois), et ces délais trop courts dissuadent les chercheurs sérieux pour qui un travail fait dans de telles conditions reste nécessairement à la surface des choses. Il en résulte que la plupart des propositions de recherche émanent de personnes qui n'ont souvent pas suffisamment d'expérience des problèmes éducatifs. La tendance est manifestement aux recherches « lucratives », et le soutien d'organisations internationales (comme la Banque mondiale) la renforce encore. Il est même fréquent que des propositions de recherche de qualité insuffisante soient approuvées et financées uniquement parce qu'il y a de l'argent. L'évaluation des rapports de recherche suscite des frustrations du même ordre. Comme la collecte et l'analyse des données sont faites à la hâte, les rapports ne contribuent guère à une meilleure compréhension du problème étudié. Les conclusions étant en général infondées, les politiques qu'elles préconisent semblent relever de la spéculation. Il en va de même des projets soutenus par des instances nationales de l'éducation à relativement long terme. Les chercheurs sont découragés par les difficultés associées à la gestion des projets et le retard avec lequel les fonds sont décaissés. La recherche pédagogique ne sera fructueuse que si les chercheurs et les organisations qui les soutiennent changent d'orientation.

La recherche sur les programmes scolaires est elle aussi indigente. Tant les chercheurs que les planificateurs ont généralement une vue fragmentaire de l'éducation. Par exemple, une multitude de tribus vivent dans diverses régions du pays. Pourtant, on ne connaît toujours pas grand-chose de leurs aptitudes, leur savoir-faire, leurs compétences, leurs motivations, leurs besoins, leurs aspirations ou autres caractéristiques psychologiques. Il n'est donc pas surprenant que psychologues et éducateurs fassent des généralisations hâtives au sujet de ces groupes lorsqu'ils discutent des problèmes soulevés par leur éducation, et que, près de cinquante ans après avoir commencé à les étudier, ils débattent encore de « l'aptitude à l'éducation »

des enfants des tribus (Sujatha, 1996) en se fondant sur leurs impressions personnelles de tel ou tel groupe, avec lequel ils ont passé à un moment donné quelques jours, voire quelques heures. Il existe bien sûr des études bien faites sur les populations tribales (Mishra, 1996 ; Mishra, Sinha et Berry, 1996) qui ont su intégrer les dimensions psychologiques, sociologiques et anthropologiques, et arriver à une bonne compréhension des caractéristiques psychologiques des tribus. En adoptant une méthode relativement rigoureuse, mais adaptée à la sensibilité et à la culture des groupes considérés, ces études ont mis en évidence non seulement plusieurs points forts de la vie et de la culture tribales, mais aussi des traits psychologiques qui jouent en faveur des enfants des tribus et dont l'élaboration d'une bonne politique de l'éducation pourrait s'inspirer (Sinha et Mishra, 1997). Des études du même type devraient être faites dans d'autres régions du pays, de manière à concevoir une politique de l'éducation des tribus générale et rationnelle.

## Conditions de travail des chercheurs

Les sections précédentes donnent une idée de l'état de la recherche pédagogique en Inde. Ce sont des conditions de travail des chercheurs dont nous allons maintenant parler. Bien que le débat tourne essentiellement autour des chercheurs qui enseignent dans des universités ou des établissements d'enseignement supérieur, certains de ses aspects valent aussi pour les chercheurs de l'éducation nationale qui font un gros travail pour faciliter l'orientation, la planification et l'administration de l'éducation.

Il existe, d'une part, la recherche « sur commande » et, d'autre part, la recherche « volontaire ». Dans le premier cas, on repère au niveau national un problème de recherche pertinent, dont on confie l'étude à un groupe d'experts. Souvent, le budget est élevé et les travaux sont menés à bien dans des délais donnés. Il n'y a alors guère de difficultés, car la plupart des initiatives sont prises par les organismes de financement eux-mêmes. C'est la qualité du travail fourni qui est la principale source de préoccupation. Celle-ci est extrêmement variable et dépend de divers facteurs : qui dirige le programme, comment est composée l'équipe de recherche, où se trouvent les sites de recherche sur le terrain et quels sont les problèmes traités. La qualité peut être bonne, comme elle peut être mauvaise.

La situation est plus complexe dans le cas de la recherche volontaire, autrement dit de celle dont le chercheur lui-même prend l'initiative. Il lui est généralement difficile de trouver des fonds, la concurrence est rude, et la préférence est donnée aux propositions émanant des personnes les plus expérimentées qui ont une réputation solide en matière de recherche et sont généralement connues des organismes de financement. Certains projets se heurtent en outre à de sérieuses contraintes budgétaires. La plupart des organismes de financement limitent leur appui à 50 000 roupies au maximum (environ 1 200 dollars des États-Unis d'Amérique), ce qui est trop peu pour couvrir les coûts réels d'un projet, même modeste, qui nécessite un travail de terrain. Dans certains cas exceptionnels, cet appui peut atteindre entre 100 000 et 125 000 roupies (entre 2 400 et 3 000 dollars des États-Unis). Malgré la hausse sensible des prix au fil des ans, le montant des aides n'a pas augmenté. Depuis

la récente augmentation des salaires des assistants de recherche, près de 80 % des fonds approuvés servent à financer les traitements du personnel des projets. Il est rare que des fonds soient prévus pour recruter un employé de bureau chargé de la correspondance, des comptes et autres activités de soutien. Bon nombre d'organismes de financement n'autorisent pas l'achat de matériel tel que magnétophones, calculatrices ou machines à écrire. Les chercheurs sont invités à le louer, bien qu'au total ce système puisse revenir deux fois plus cher que le matériel lui-même.

D'énormes restrictions s'appliquent aux frais de déplacement et de subsistance occasionnés par le travail sur le terrain. L'aide dont il dispose ne lui permettant généralement qu'un nombre limité de visites sur place, le chercheur est obligé de se fier aux données que ses assistants lui fournissent, et dont la qualité est souvent suspecte.

Les organismes de financement ne sont généralement pas disposés à financer les services d'une personne chargée de surveiller les activités, partant du principe que les chercheurs le feront eux-mêmes. De plus, il arrive souvent que l'université n'accorde pas aux chercheurs les congés nécessaires pour mener à bien leurs projets. Le bon déroulement et le sérieux du travail s'en ressentent sérieusement.

Les institutions dont les chercheurs dépendent les soumettent en outre à toutes sortes de contraintes. Dans toutes les universités, le décaissement des fonds reçus des organismes d'aide, la nomination du personnel affecté aux projets, les salaires, les achats, les indemnités de voyage et de subsistance, etc., obéissent à des règles complexes. Avant d'obtenir les fonds dont il a besoin, le chercheur doit se plier à d'innombrables et interminables procédures administratives. Dans l'ensemble, il consacre plus d'énergie et de temps à remplir les formalités de réception et d'utilisation de l'aide qu'à la recherche proprement dite. La nomination du personnel, les salaires, les achats, tout obéit à une règle. Il n'est pas jusqu'à l'impression de questionnaires qui ne soit soumise à diverses formalités.

La quasi-totalité des programmes de recherche se heurtent aux mêmes types de difficultés. Se lancer dans une recherche, c'est s'exposer à des frustrations permanentes. Aussi nombre de chercheurs sérieux y ont-ils renoncé, après avoir fait un travail de grande qualité avec l'appui de certains des organismes de financement de la recherche pédagogique. Les organismes de financement et les universités devront supprimer les contraintes inutiles s'ils veulent que des gens sérieux présentent des propositions de recherche intéressantes sur les processus éducatifs.

## Conclusions

Tel est le sombre tableau de la recherche sur l'enseignement primaire et secondaire en Inde. Comme nous l'avons vu, il ne suffit pas de faciliter l'accès des enfants à l'éducation ; il faut également s'attacher à assurer la pertinence et la qualité de l'enseignement. Les chercheurs n'ont pas réussi à relever les défis du moment. Ils doivent s'employer à trouver des modèles d'éducation « économiquement viables » et « écologiquement rationnels » (Sinha et Mishra, 1997) pour différents groupes de la société indienne.

Malgré tout, la situation est loin d'être désespérée. Gérer l'enseignement au moyen de politiques fondées sur la recherche dans un pays aussi vaste est en soi un résultat méritoire et montre bien que les défis de l'éducation sont acceptés. Si la diversité écologique, culturelle et linguistique du pays fait que l'élaboration d'une politique pour tous s'avère souvent difficile, il est évident que des efforts sont systématiquement entrepris dans ce sens. Les chercheurs n'ont pas ménagé leurs efforts pour trouver les moyens d'atteindre cet objectif tant convoité. Il faut espérer que de nouvelles données permettront l'élaboration d'une politique nationale de l'éducation plus judicieuse.

En dépit de nombreuses difficultés d'ordre économique, physique et institutionnel, bien des chercheurs ont réussi à fournir des données utiles sur plusieurs questions cruciales liées aux processus éducatifs. Leur dévouement, leur zèle et leur tolérance dans des situations de frustration méritent d'être salués. Une étude de la réaction des enseignants et des élèves à la nouvelle politique de l'éducation et à l'intégration de l'enseignement professionnel est particulièrement prometteuse pour la gestion de l'éducation dans le scénario qui se met en place. Les études sur la motivation des enseignants, leur satisfaction dans le travail et leurs relations interpersonnelles fournissent des informations qui peuvent aider à concevoir des stratégies d'intervention en vue d'améliorer l'efficacité et l'efficacité des membres de la profession.

Tenter de trouver de nouvelles solutions au moyen d'innovations pédagogiques très diverses est un autre point fort de la recherche pédagogique. Cette tendance très réconfortante témoigne d'un développement de l'éducation fondé sur « l'expérience personnelle » et « l'auto-apprentissage ». Elle reflète également le caractère dynamique de l'éducation qui permet de faire face aux nouveaux problèmes. Nombre de ces innovations en sont encore au stade expérimental. Leur évaluation a révélé quantité de lacunes (Dave, 1997), mais nous pouvons en tirer des leçons et tenter, grâce à un suivi plus attentif, d'en exploiter pleinement le potentiel en élaborant les politiques éducatives. Une collaboration et une interaction étroites entre les chercheurs et les décideurs sont indispensables pour analyser et évaluer l'intérêt de ces innovations. La coopération avec les chercheurs qui travaillent dans d'autres sociétés multilingues et multiculturelles sera très enrichissante pour la recherche sur les processus éducatifs en Inde.

## Références

- Aggarwal, Y. 1997. *Small schools : issues in policy and planning* [Les petites écoles : politique et planification]. New Delhi, Institut national de planification et d'administration de l'éducation. (NIEPA, document hors série, n° 23.)
- Anand, C. L. 1997. « Secondary education » [L'enseignement secondaire]. Dans : Conseil national de recherche et de formation pédagogiques (dir. publ.). *Cinquième enquête sur la recherche pédagogique*, vol. 1, p. 313-325, New Delhi, NCERT.
- Banque mondiale. 1996. *District primary education project II : a staff appraisal report* [L'enseignement primaire dans les districts, projet II : rapport d'évaluation du personnel]. Washington, D. C., Banque mondiale.

- . 1997. *Primary education in India* [L'enseignement primaire en Inde]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bhatta, G. H. S. 1989. *Secondary education : a system approach* [L'enseignement secondaire : une approche systémique]. Université de Mysore. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Chelini, A. B. 1991. *Achievement of basic understandings and skills through higher primary education* [Acquisition des connaissances et compétences fondamentales dans l'enseignement primaire supérieur]. Université de Mysore. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Conseil national de recherche et de formation pédagogiques. 1994. *Research based intervention in primary education : the DPEP strategy* [Initiatives fondées sur la recherche dans l'enseignement primaire : la stratégie DPEP]. New Delhi, NCERT.
- Das, B. L. 1988. *A study of secondary school teachers' job satisfaction and job motivation in Cuttack district, Orissa* [Étude sur la satisfaction et la motivation des enseignants du secondaire dans le district de Cuttack, Orissa]. Institut indien de l'éducation, Pune. (Thèse de maîtrise non publiée.)
- Dave, P. N. 1997. « Primary education » [L'enseignement primaire]. Dans : Conseil national de recherche et de formation pédagogiques (dir. publ.). *Cinquième enquête sur la recherche pédagogique*, vol. 1, p. 273-312, New Delhi, NCERT.
- Devarajan, G. 1992. « Impact of socio-economic factors on the reading habits of students in the secondary schools in Kerala : a pilot study » [Impact des facteurs socio-économiques sur les habitudes de lecture des élèves de l'enseignement secondaire au Kerala : étude pilote]. Dans : *Rapport de projet*. New Delhi, Conseil indien de recherche en sciences sociales.
- Gautam, N. P. 1988. *A study of productivity-oriented education with reference to the new pattern of education* [Étude sur l'éducation axée sur la productivité à propos de la nouvelle structure de l'éducation]. Université de Bombay. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Ghalsasi, P. G. 1988. *A descriptive and an experimental study in the field of study habits/skills of students in the secondary schools* [Étude descriptive et expérimentale sur les habitudes/compétences des élèves des établissements secondaires]. Institut Adarsh d'enseignement et de recherche, Pune. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Gouvernement de l'Inde. 1991. *Census of India : social and cultural tables* [Recensement de l'Inde : tableaux sociaux et culturels]. New Delhi, Service national du recensement.
- . 1996a. *Ministry of Human Resource Development : annual report, 1995-96, Part I* [Ministère de la mise en valeur des ressources humaines : rapport annuel, 1995-1996, partie I]. New Delhi, Ministère de la mise en valeur des ressources humaines.
- . 1996b. *Selected educational statistics, 1995-96* [Quelques statistiques de l'éducation, 1995-1996]. New Delhi, Ministère de la mise en valeur des ressources humaines, Département de l'éducation.
- Haridas, M. 1992. *A critical appraisal of the N.V. scheme as implemented in Kerala* [Évaluation critique du programme relatif aux Navodaya Vidyalayas au Kerala]. Trivendrum, Centre d'études tropicales.
- Kakar, S. 1971. « Authority patterns of subordinates' behaviour in Indian organisations » [Hiérarchie du pouvoir dans les organisations indiennes]. *Bulletin trimestriel des sciences de l'administration* (New Delhi), vol. 16, n° 4, p. 298-307.
- Mishra, R. C. 1996. « Cognitive processes, cultural adaptations, and education of children of some tribal groups » [Processus cognitifs, adaptations culturelles et éducation des enfants de certaines populations tribales]. Dans : *Rapport de projet*. New Delhi, Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques.



- Mishra, R. C. ; Sinha, D. ; Berry, J. W. 1996. *Ecology, acculturation and psychological adaptation : a study of Adivasis in Bihar* [Écologie, acculturation et adaptation psychologique : étude des Adivasis du Bihar]. New Delhi, Sage.
- Mohanty, A. K. 1994. « Bilingualism in a multilingual society : implications for cultural integration and education » [Le bilinguisme dans une société multilingue : implications pour l'intégration culturelle et l'éducation]. (Discours liminaire prononcé au Congrès international de psychologie appliquée, Madrid, Espagne.)
- Mohanty, A. K. ; Perregaux, C. 1997. « Language acquisition and bilingualism » [L'apprentissage des langues et le bilinguisme]. Dans : Berry, J. W. ; Dasen, P. R. ; Saraswathi, T. S. (dir. publ.). *Manuel de psychologie transculturelle*, vol. 2, p. 217-254. Boston, Allyn & Bacon.
- Mohanty, P. K. 1990. *A study of staff relations in higher secondary schools* [Étude des relations entre les personnels des établissements d'enseignement secondaire du second degré]. Université d'Utkal. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Mohapatra, T. 1991. *Problems of secondary school teachers : a comparative study of government and private school teachers* [Problèmes du secondaire : étude comparative des enseignants dans les établissements publics et privés]. Université d'Utkal. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Murphy, D. 1987. « Offshore education : a Hong Kong perspective » [L'enseignement « extraterritorial » : le cas de Hong Kong]. *Revue universitaire australienne* (Sydney), vol. 30, n° 1, p. 43-44.
- Padhy, M. K. 1990. *A study of the secondary school drop-outs of Sambalpur district* [Étude de l'abandon scolaire dans les établissements secondaires du district de Sambalpur]. Université d'Utkal. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Sarma, H. N. ; Dutta, B. ; Sarma, D. 1992. *Identification of the problems of primary education* [Identification des problèmes de l'enseignement primaire]. Jorhat, Institut pédagogique. (Rapport technique.)
- Sinha, D. ; Mishra, R. C. 1997. « Some personality, motivational and cognitive characteristics of tribals and their implications for educational development of children » [Quelques caractéristiques des tribus sur les plans de la personnalité, de la motivation et de la cognition et leurs conséquences sur le développement éducatif des enfants]. *Revue de la planification et de l'administration de l'éducation* (New Delhi), vol. 11, n° 8, p. 283-295.
- Sujatha, K. 1996. « Seminar on research on tribal education » [Séminaire concernant la recherche sur l'éducation des tribus]. Dans : *Examen de la recherche sur l'éducation des tribus*. New Delhi, Institut national de planification et d'administration de l'éducation.
- Tilak, J. B. G. 1998. *Changing patterns of financing education* [Évolution des modes de financement de l'éducation]. New Delhi, Institut national de planification et d'administration de l'éducation. (NIEPA, document hors série, n° 26.)

---

# POSSIBILITÉS ET CONTRAINTES

---

## DE LA RECHERCHE EN

---

## ÉDUCATION ET EN

---

## DÉVELOPPEMENT HUMAIN EN

---

## AFRIQUE : L'ÉVALUATION ET

---

## L'ÉDUCATION SPÉCIALE

---

*Robert Serpell*

---

L'Afrique subsaharienne a connu, au cours de la décennie qui s'achève, une période d'agitation sociale, économique et politique. Les programmes nationaux de restructuration économique, conformes à l'orientation des politiques du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale, ont aggravé non seulement les inégalités internes dans la répartition des richesses, mais aussi la dépendance extérieure à l'égard des pays industrialisés s'agissant du financement des infrastructures de base et des services sociaux. Dans ces conditions, la qualité de l'enseignement en général et de l'enseignement supérieur en particulier a enregistré une baisse généralisée, bien qu'inégale selon les cas. La plupart des universités africaines ont souffert d'une nette diminution de leur niveau de financement global, de même qu'elles ont été victimes d'un exode de leurs chercheurs et professeurs.

---

*Langue originale : anglais*

*Robert Serpell (États-Unis d'Amérique)*

Directeur du Département de psychologie développementale appliquée, à l'Université de Maryland Baltimore County. M. Serpell a mené des recherches sur le développement cognitif, l'intelligence, la socialisation, l'éducation et l'alphabétisation des enfants dans certaines régions rurales et urbaines de Zambie et à Baltimore, aux États-Unis. Ancien professeur de psychologie et directeur de l'Institute for African Studies de l'Université de Zambie. A notamment dirigé la publication de deux ouvrages (1984, 1989) consacrés aux services destinés aux enfants arriérés mentaux en Afrique, et une monographie de recherche intitulée « The significance of schooling : life-journeys in a African society » (1993). Courrier électronique : SERPELL@research.umbc.edu

Au même moment, les problèmes sociaux auxquels se sont trouvés confrontés les responsables de la planification de services dans la région ont pris des proportions considérables. Un grand nombre de familles ont été déplacées par les guerres civiles, et décimées par les conflits et par l'épidémie du SIDA. L'inadéquation des systèmes de production et de distribution agricoles, en particulier dans les régions touchées par la sécheresse et par la guerre, a continué de peser sur l'autosuffisance alimentaire. Enfin, la qualité de l'éducation de base et des services de santé s'est dégradée, sous la pression conjuguée d'une croissance démographique galopante, de la démoralisation des professionnels de l'enseignement, et d'une pénurie de fournitures et de matériel pédagogiques.

Dans ces conditions, l'Afrique a plus que jamais besoin d'une conceptualisation originale des besoins et des possibilités élémentaires en matière de développement humain sur le continent. Mais les ressources disponibles dans cette région du monde pour répondre à une telle demande sont infiniment limitées. La plupart des cinquante pays africains se sont dotés d'une ou de plusieurs universités publiques dont la mission explicite consiste non seulement à assurer la formation de cadres, d'entrepreneurs, de gestionnaires et d'administrateurs, mais aussi à mener des travaux de recherche fondamentale et appliquée visant à faire avancer la connaissance, à permettre la mise au point de nouvelles technologies et à améliorer la conception des politiques publiques et des pratiques professionnelles. On doit au corps enseignant de ces différents établissements une partie non négligeable des recherches en éducation menées jusqu'à présent (Coleman et Court, 1993 ; Goma, 1984 ; Nicol, 1967 ; Otaala *et al.*, 1998 ; Stifel, Davidson et Coleman, 1982 ; Tembo *et al.*, 1985).

Ces vingt dernières années toutefois, les universités publiques en Afrique, engagées dans une lutte pour les deniers publics, ont eu tendance à laisser augmenter leurs effectifs étudiants sans faire progresser en conséquence le nombre de leurs enseignants et leurs traitements, dans l'espoir de donner l'impression d'une rentabilité supérieure à celle des autres branches de l'enseignement national. Ce choix de planification administrative a été motivé en grande partie par la prédilection, exprimée par de nombreux comptables, économistes et représentants d'institutions financières telles que la Banque mondiale, pour les chiffres qu'il s'agisse d'effectifs, de rendements, etc. (Samoff, 1993 ; Serpell, 1993a). Cette situation a progressivement contribué à entamer l'attachement d'un grand nombre d'universités africaines à leur mission traditionnelle de création de nouvelles formes de savoir, la réalisation de ce dernier objectif ayant tendance à être mesurée sous des formes descriptives et qualitatives qui se prêtent beaucoup moins bien à une synthèse quantitative. Les professeurs d'université rendent compte à leurs employeurs essentiellement en termes de leur contribution à l'enseignement plutôt qu'à la recherche.

Il n'empêche que les traditions de l'érudition restent ancrées dans les pratiques institutionnalisées de la désignation et de la promotion du personnel universitaire (Kashoki, 1979). C'est ainsi que la recherche commanditée apparaît de plus en plus séduisante pour un certain nombre de raisons, certaines étant d'ailleurs plus respectables que d'autres. Dans la mesure où cette forme de recherche est explicitement liée à son application dans des domaines d'importance reconnue, elle revêt

apparemment aux yeux de certains décideurs davantage de légitimité en période de récession économique que la recherche fondamentale, laquelle répond à des motivations plus intrinsèques. En outre, les commanditaires concernés se montrent souvent plus généreux dans leurs pratiques de financement que les fondations plus traditionnelles de recherche pure. Quant aux chercheurs eux-mêmes, ils peuvent s'attendre à tirer un revenu considérablement plus élevé de ce type de projets, et bénéficier du soutien de leurs instituts, pour autant qu'une partie du financement soit réservée à leurs « frais généraux ». Un grand nombre de ces commanditaires étant des organismes internationaux, financés par des pays plus aisés et plus industrialisés, le fait pour un savant de participer à leurs projets de recherche constitue pour lui l'assurance de bénéficier d'une audience internationale non négligeable.

Si une telle popularité peut déboucher, dans le meilleur des cas, sur un échange d'idées précieux en soi, elle peut aussi favoriser un « exode des cerveaux », c'est-à-dire le départ pour l'étranger de savants remarquables quittant le continent pour aller travailler dans des sociétés où ils trouvent des conditions plus propices à une recherche productive, sans parler d'autres avantages matériels, plus concrets. En outre, le fait que la plupart des études commanditées soient axées sur un « produit » relativement à court terme, et que, par ailleurs, elles supposent de la part des chercheurs qu'ils rendent davantage de comptes de manière explicite, représente un élément qui peut avoir pour effet de fausser les modalités de l'information communiquées sur les résultats de la recherche, en favorisant une politique de publication fragmentaire, au détriment d'une accumulation systématique de savoirs (Zimba, 1998).

Compte tenu de la pénurie économique et étant donné par ailleurs que les ressources disponibles pour commanditer des travaux de recherche viennent essentiellement de pays non africains, on peut penser qu'une grande partie de la recherche en éducation réalisée sur ce continent au cours de la décennie à venir prendra la forme de partenariats entre savants locaux et organismes étrangers. L'un des principaux défis sur le plan administratif, auxquels seront confrontés les responsables de cette recherche, consistera à créer les conditions propices à la formulation du plus grand nombre possible de points de vue originaux et à favoriser la créativité tout en assurant le respect des obligations d'information des publics concernés (Serpell, 1988a, 1997). Dans la présente contribution, je décrirai quatre modèles possibles de conception, d'organisation et de parrainage de la recherche en matière d'éducation en Afrique, en évoquant pour chacun d'eux un certain nombre de risques et d'avantages stratégiques. Chaque modèle sera illustré par un bref exemple de recherche effectivement menée.

Le principal facteur de différenciation entre ces quatre modèles concerne l'organisme ou l'individu dont ils sont issus : dans le premier cas, un institut africain local, un groupe international de recherche du Nord dans le deuxième, un réseau Sud-Sud dans le troisième et un chercheur dans le quatrième et dernier cas. Chacune de ces catégories d'organismes ou de particuliers a des forces et des faiblesses qui lui sont propres. Les projets de recherche lancés par un institut local ont généralement pour caractéristique de répondre à des besoins détectés sur le terrain. Ils ont tendance à n'être que strictement pragmatiques, et ils sont souvent quelque peu conservateurs.

Par contre, les projets lancés par des consortiums internationaux de chercheurs ont fréquemment accès au dernier cri de la technologie. Leurs responsables se préoccupent souvent de contrôle de la qualité (vérification de la conformité avec un projet et équivalence théorique des procédures à l'échelle des différents sites). En règle générale, cette catégorie de recherche est longue à produire des résultats utilisables, et elle est parfois vécue par les participants africains comme une forme d'exploitation. Quant aux réseaux de recherche Sud-Sud, ils ont pour but de promouvoir le renforcement des capacités en dotant les savants et les instituts africains de moyens d'agir. Souvent plus récents que d'autres structures de collaboration internationale, ils doivent affronter des problèmes de définition de priorités, d'orientation et d'autorité. La confiance réciproque qui naît entre les principaux acteurs d'un tel réseau opérationnel favorise l'efficacité, mais fait également courir le risque de le voir se transformer en véritable coterie. Enfin, quatrième et dernier cas, la recherche née d'une initiative individuelle est souvent cohérente et complète sur le plan théorique, mais est par ailleurs limitée par un manque de moyens. Sans le parrainage extérieur d'un institut ou d'une institution, cette forme de recherche obtient rarement la moindre popularité dans le Sud, une situation qui se traduit par une certaine duplication des efforts.

Le domaine de l'éducation étant extrêmement vaste, nombreuses sont les manières dont la recherche peut contribuer à son amélioration. Afin de limiter le champ de mes considérations à des proportions susceptibles de permettre une analyse approfondie, j'ai choisi de me concentrer sur un domaine particulier dans lequel j'ai une certaine expérience directe, à savoir la recherche en évaluation et en éducation spéciale. Il se pose également un autre problème de sélection du fait de la diversité « écoculturelle », politique et économique du continent africain. Deux des projets que je décrirai ci-dessous ont été menés notamment par des chercheurs locaux, originaires de plusieurs pays africains; les deux autres ont été conduits en Zambie où, en tant que citoyen et résident de longue date, j'ai une connaissance des détails supérieure à celle que je peux avoir dans les autres pays d'Afrique. Cependant, compte tenu des discussions menées lors de nombreuses conférences régionales et sous-régionales et des visites effectuées en tant que consultant dans divers pays de la région, les principes qui ressortent de ces études me paraissent être également applicables au continent africain dans son ensemble.

## **Les enfants et les adultes atteints d'arriération mentale et de troubles du développement**

Jusqu'à présent, on a eu tendance à considérer la formulation de programmes d'enseignement adaptés aux besoins des enfants atteints de troubles du développement comme un problème relativement marginal et assez peu prioritaire. En matière d'éducation spéciale, l'arriération mentale a un statut ambigu. D'une part, le nombre d'enfants qui en souffrent à des degrés moyens ou plus graves est supérieur, dans un pays donné, au nombre confondu de tous ceux qui sont atteints de troubles auditifs, moteurs ou visuels suffisamment sérieux pour mériter une éducation spéciale. Or, le facteur de prépondérance numérique est souvent considéré comme justifiant

une certaine priorité. D'autre part, les études de cas dont il est fait état pour démontrer la réussite de l'intégration par l'éducation spéciale sont généralement plus faciles à trouver s'agissant des personnes atteintes de cécité et de paraplégie que celles souffrant de surdité, et les cas de « réussites » sont particulièrement rares à trouver dans le cas de l'arriération mentale. Ainsi, on entend souvent invoquer, dans le cadre du processus de décision, un argument superficiel selon lequel l'éducation spéciale constituerait un « meilleur investissement » pour les « handicapés physiques » (c'est-à-dire les enfants atteints de troubles moteurs) et les aveugles que pour les sourds, et l'éducation spéciale pour les sourds un « meilleur investissement » que pour les arriérés mentaux (ou les personnes souffrant de déficiences intellectuelles).

Cependant, d'un point de vue humain, on pourrait penser que les enfants atteints d'arriération mentale et leurs familles ont besoin d'un accès prioritaire à l'éducation spéciale pour un certain nombre de raisons. En effet, ces gens font partie des plus démunis parmi les pauvres et, de ce fait, sont ceux qui ont le plus besoin d'une aide charitable et de subventions publiques. Qui plus est, l'éducation spéciale est davantage susceptible de contribuer à l'amélioration de leur qualité de vie que dans le cas de la quasi-totalité des autres catégories de « clients » potentiels. En réalité, le fait pour ces enfants d'avoir accès à l'éducation spéciale peut souvent constituer une question de vie ou de mort, les éducateurs professionnels étant pour eux les avocats les plus puissants dont ils puissent bénéficier pour attirer l'attention sur leurs besoins les plus élémentaires s'agissant d'alimentation, d'habillement et de leurs droits fondamentaux au respect et à la protection contre les abus.

#### UNE INITIATIVE AFRICAINE

En Zambie, avant l'indépendance politique du pays en 1964 et dans la période qui lui a fait suite, un effort important de mise au point de tests psychologiques a été engagé dans l'enseignement public et dans l'industrie minière. C'est ainsi que le gouvernement a fondé l'Educational and Occupational Assessment Service (EOAS) (Service d'évaluation pédagogique et professionnelle), qui s'est livré à des exercices de sélection s'agissant de l'accès à un nombre limité de postes de travail et de places dans l'éducation permanente (Heron, 1975). Pour la validation professionnelle de ses méthodes de sélection, l'EOAS a suivi les principes normalisés relatifs à la mise au point de tests psychométriques élaborés dans les sociétés industrialisées occidentales (Irvine, 1969; MacArthur, Irvine et Brimble, 1964). La plupart des tests mis au point pendant cette période étaient destinés à des candidats ayant derrière eux au moins sept ans d'études. S'agissant de la constitution de leurs bases de questions initiales, ces tests étaient étroitement calqués sur ceux des pays occidentaux, et le débat sur leur validité tournait essentiellement autour de leur capacité à prédire la performance du sujet au travail ou dans l'enseignement secondaire (Durojaiye, 1984; Vernon, 1967). C'est ainsi que, très peu de temps après son indépendance, la Zambie a entièrement intégré dans sa culture nationale une application de la technique psychométrique étrangère qui prétendait améliorer et normaliser le processus d'évaluation des différences individuelles dans le domaine général de l'éducation.

À partir des années 70, les fonctions d'évaluation pédagogique assurées par l'EOAS ont été reprises par le Service de psychologie du Ministère de l'enseignement général, qui a continué, jusque vers la fin des années 90, à se charger de la révision annuelle et de la normalisation de l'examen national d'entrée dans l'enseignement secondaire, lequel comprenait notamment une batterie de tests de niveau et deux tests d'aptitude générale (l'un verbal et l'autre non verbal). Ces examens sont utilisés chaque année pour 100 000 candidats dont il s'agit de déterminer l'aptitude à poursuivre leurs études au-delà de la 7<sup>e</sup> année de scolarité. Le directeur du service a toutefois reconnu qu'il existait une catégorie d'objectifs d'évaluation pédagogique à laquelle ce type de test ne saurait en aucun cas répondre, à savoir repérer, dans leurs premières années d'enseignement primaire, les enfants ayant des besoins spéciaux du fait de handicaps intellectuels et/ou sensoriels. C'est ainsi que, à titre de première mesure en vue de mettre au point un instrument culturellement approprié d'évaluation des capacités intellectuelles des écoliers du primaire en Zambie, il a été décidé de généraliser un test de compétences fondamentales en matière de lecture au niveau de la 3<sup>e</sup> année de scolarité (Sharma, 1973). Cet examen devait par la suite constituer l'un des critères de validation d'un test d'intelligence générale.

Entre autres répercussions utiles, ce projet a notamment permis de mettre en évidence une situation préoccupante, à savoir que l'ensemble des jeunes Zambiens étaient en retard sur les objectifs nationaux du programme d'enseignement, et ce à partir de l'étude d'un échantillon national, constitué de manière systématique, d'élèves inscrits en 3<sup>e</sup> année de primaire dans les écoles publiques du pays. Conjugues à ceux d'une étude plus sélective menée dans les années 60 pour évaluer l'incidence d'un changement de programme (McAdam, 1973), les résultats de Sharma (1973) ont permis de constater que le gouvernement allait avoir fort à faire pour atteindre son objectif déclaré d'alphabétisation de l'ensemble de la génération suivante de Zambiens, avec un taux d'alphabétisation des adultes de seulement 33 % environ au moment de l'indépendance (Kashoki, 1978*b*). Au nombre des principaux obstacles à la réalisation de cet objectif, on peut mentionner la décision politique de faire de l'anglais la langue d'enseignement dès la 1<sup>re</sup> année de scolarité, et ce en dépit du fait que moins de 5 % de la population adulte avait indiqué parler l'anglais à la maison (Kashoki, 1978*a*; Sekeleti, sous presse). Il s'est alors engagé à l'échelle nationale un large débat sur la réforme de l'enseignement (Serpell, 1978 ; Zambie, 1976, 1977).

Toutefois, étant donné les sérieux doutes que cette étude avait fait naître dans les esprits quant à la question de savoir si la majorité des petits Zambiens se voyaient effectivement donner à l'école la possibilité d'apprendre à lire, le test a été jugé impropre à constituer un critère de validation pour l'élaboration d'un test local d'intelligence générale, susceptible de permettre de repérer les enfants atteints de troubles du développement et/ou ayant des besoins éducatifs spéciaux. On pourrait expliquer en partie la relative incapacité du test de Sharma (dont la mise au point avait été commanditée par une institution) à atteindre l'objectif qu'il s'était fixé par l'orientation conservatrice et pragmatique, caractéristique de nombreuses initiatives engagées dans des contextes similaires. Dans d'autres pays de la région ayant des niveaux comparables de ressources affectées à l'éducation (Kenya, Zimbabwe), les

gouvernements ont mis en place des centres d'évaluation destinés à faciliter l'orientation vers leurs services d'éducation en développement rapide, en se privant du bénéfice de la moindre standardisation systématique des instruments d'évaluation utilisés (Kristensen et Wabuge, 1989; Mariga, 1989).

La mise au point de tests dans ces établissements se faisait davantage au cas par cas, ce qui a donné lieu à une batterie considérable d'instruments dont l'interprétation devait ensuite être guidée par l'intuition clinique, sans que l'on puisse bénéficier de quelconques données de standardisation en tant que cadre de référence pour la gestion au quotidien. Ainsi, lors d'un atelier régional organisé en 1987 à l'intention des pays du sud-est et du centre de l'Afrique, membres du Commonwealth, et consacré à « l'intervention précoce pour prévenir le handicap mental et les troubles du développement et y remédier », l'une des recommandations adoptées se lisait comme suit :

Il conviendrait de mettre au point dans la sous-région des tests d'évaluation locaux, culturellement et écologiquement appropriés, avec une standardisation et une validation systématiques. Les universités et autres entités de recherche de la sous-région devraient collaborer à la rédaction d'un plan de travail concret à cette fin, en se répartissant clairement les responsabilités et en se dotant d'un calendrier précis de réalisation (Serpell, Nabuzoka et Lesi, 1989, p. 176-177).

On trouve plusieurs autres recommandations générales de ce type dans les rapports de comités et de conférences ayant réuni professionnels de l'éducation et de la psychologie dans la région, au cours des trois dernières décennies (Dasen, 1998; Société internationale pour l'étude du développement du comportement, 1996; Landers et Kagitcibasi, 1990). Malheureusement, on n'a réalisé depuis cette date que peu de progrès, voire aucun, s'agissant de traduire la théorie en un plan d'action assorti de moyens adéquats.

#### COLLABORATION INTERNATIONALE, PLANIFIÉE ET GÉRÉE DANS L'HÉMISPHERE NORD

C'est un cheminement assez différent que l'on a suivi pour la conception, la gestion et l'interprétation de la recherche dans le cadre de l'Étude pilote internationale relative aux handicaps graves chez l'enfant (IPSSCD) (Belmont, 1984; Schuurman, 1995). On doit l'idée originale de ce projet à un groupe de chercheurs (dont la plupart étaient basés et avaient travaillé surtout dans des pays très industrialisés) réunis aux Pays-Bas dans le cadre d'une conférence commanditée par l'Institut Bishop Bekkers (BBI) (Stein *et al.*, 1981). Cette étude visait à répondre au besoin éprouvé par certains de disposer d'estimations de prévalence, fiables et abordables, en vue de préconiser la mise en place de services sanitaires, éducatifs et psychologiques appropriés pour les enfants gravement handicapés et pour leurs familles, plus particulièrement à ceux souffrant d'arriération mentale.

Avant cette initiative et même une fois qu'elle a été prise, une pratique répandue dans les pays du tiers monde s'agissant de l'élaboration de politiques en matière de



services destinés aux enfants handicapés consistait à extrapoler directement à partir des estimations de prévalence tirées de la recherche épidémiologique menée dans les pays industrialisés. C'est ainsi que les mêmes pourcentages pour chaque catégorie de handicap étaient appliqués à l'ensemble de la population infantile d'un pays donné du tiers monde, telle que communiquée lors de son dernier recensement national. Les chiffres ainsi obtenus servaient alors à évaluer la mesure dans laquelle l'éducation spéciale effectivement assurée était suffisante ou pas par rapport aux besoins probables.

Certains observateurs, toutefois, ont fait valoir que la prévalence d'une infirmité donnée est susceptible d'être nettement inférieure au sein de la population des enfants d'âge scolaire d'un pays du tiers monde à celle que l'on peut projeter à partir des statistiques concernant les pays industrialisés, compte tenu d'un taux général de mortalité infantile plus élevé, et de structures médicales de prévention et de prise en charge des maladies mortelles moins nombreuses et moins accessibles, surtout pour les enfants les plus vulnérables. Par ailleurs, certains pourraient faire valoir que des taux élevés de morbidité et de malnutrition, et une offre moins riche de soins de santé, sont autant de facteurs susceptibles de donner lieu à une plus forte incidence des handicaps congénitaux, ce qui compenserait le niveau plus élevé des menaces vitales, pour donner un taux de prévalence globale supérieur au sein du groupe des enfants d'âge scolaire.

La conférence du BBI est parvenue à la conclusion selon laquelle de telles spéculations ne pourraient être réglées de manière rationnelle que par un exercice de collecte de données épidémiologiques locales dans chaque pays. Toutefois, les méthodes employées à cette époque dans les pays industrialisés pour recueillir de telles données définitives étaient fondées (et le sont encore) sur des techniques d'évaluation complexes, mises en œuvre par un personnel professionnel très bien formé, enregistrées et communiquées aux fins de l'agrégation statistique par le biais de systèmes d'information complexes et coûteux.

La question à laquelle tentait de répondre cette étude consistait à savoir s'il était possible d'obtenir dans le tiers monde des estimations de prévalence fiables en utilisant des méthodes réalistes et abordables de collecte de données. Trois méthodes ont été analysées : l'échantillon, l'enquête de porte-à-porte sur le terrain à partir d'une liste concise de dix points à cocher ou d'un questionnaire structuré plus long, et les entrevues informelles avec des informateurs locaux capables de repérer les enfants en difficulté.

L'Institute for African Studies de l'Université de Zambie a été invité à prendre part à l'étude en réponse à une demande d'aide et de conseils techniques sur la mise en œuvre d'une campagne nationale visant les enfants handicapés (Serpell *et al.*, 1988b). Cette campagne avait les objectifs suivants :

- a) sensibiliser le public aux besoins particuliers des enfants handicapés ;
- b) dresser à l'échelle provinciale des registres complets recensant l'ensemble des enfants handicapés ;
- c) jeter les bases d'un futur service national de prise en charge sanitaire et éducative des enfants handicapés ; et

- d) contribuer à fournir aides techniques et prothèses au plus grand nombre possible d'enfants handicapés, sans oublier de leur apprendre, à eux et à leurs familles, à s'en servir.

La principale méthode employée dans le cadre de cette campagne a consisté à passer par les médias et à adresser des courriers aux écoles et aux cliniques pour inciter les familles ayant un enfant handicapé à se faire connaître. Par la suite, des évaluations ont été menées, à certains jours fixés d'avance, par une équipe itinérante de para-professionnels ayant suivi une formation de courte durée. Dans ce contexte, on a considéré que la collecte d'estimations de prévalence serait facilitée par la consultation des registres (objectif b) et qu'elles constituaient un élément essentiel de la planification du processus de mise en place de services (objectif c).

Par conséquent, on a estimé que la participation à l'étude internationale pourrait constituer un complément utile à la campagne nationale, ne serait-ce qu'à titre, en quelque sorte, d'estimation de contrôle du degré de « couverture » obtenu dans la région de l'échantillon par l'autodéclaration. Inversement, s'agissant de l'étude internationale elle-même, la technique de l'autosignalement utilisée dans le cadre de la campagne pouvait être assimilée à une variante de la technique, assez librement définie, consistant à recueillir des estimations de prévalence lors d'entrevues avec des informateurs.

Une valeur ajoutée est venue se greffer à cette convergence d'objectifs entre l'étude internationale et la campagne nationale avec le parrainage du BBI. C'est ainsi que le chargé de recherche désigné pour procéder à l'enquête sur le terrain a pu rester dans le district et coordonner la mise sur pied d'une équipe itinérante de réadaptation. Celle-ci a été chargée de suivre les enfants repérés comme étant handicapés dans le cadre d'un programme de réadaptation à base communautaire (Nabuzoka, 1986; Organisation mondiale de la santé, 1980).

L'un des avantages de cette forme de collaboration internationale tient au fait qu'elle permet de bénéficier du dernier cri de la technologie dans un domaine scientifique spécialisé comme celui de l'épidémiologie. Or, ce mérite n'est pas sans comporter également une série prévisible de coûts. Non seulement il faut maintenir la communication internationale (un processus coûteux en soi pour bien des pays du tiers monde), mais il convient aussi de renoncer à un certain degré d'autonomie locale dans l'intérêt de la standardisation aux fins de la comparabilité transnationale. Il faut investir énormément de temps et d'efforts dans la négociation des détails d'une telle standardisation, si l'on veut éviter qu'elle se limite au seul respect aveugle d'un plan directeur. Sans un débat animé et mené dans des conditions d'égalité à l'échelle de tous les sites concernés, les critères d'un tel contrôle risquent de pencher vers l'équivalence théorique plutôt que fonctionnelle, donnant lieu à ce que Berry (1969) a qualifié de pseudo-mesure (Serpell, 1990). Parallèlement à l'étude principale, on a également voulu savoir jusqu'à quel point les cliniciens des divers pays du tiers monde participant à l'étude pilote internationale avaient la même vision de l'arriération mentale. Cette dernière analyse a d'ailleurs donné des résultats quelque peu ambigus (Serpell *et al.*, 1988a).

Un autre désavantage potentiel de ce type de stratégie tient au pourcentage généralement peu élevé de résultats utilisables auxquels elle permet d'aboutir. Compte

tenu des constats trop peu concluants de l'étude pilote internationale (Belmont, 1984), il a été décidé de lancer un nouveau cycle d'études, regroupées sous l'appellation officielle d'Étude épidémiologique internationale des handicaps graves de l'enfant (IESCD). Dix ans après son lancement, l'IESCD a fait l'objet d'un atelier de bilan organisé à Delhi. Malheureusement, aussi joliment tournées qu'elles aient été, les conclusions et les recommandations de cette réunion ne permettent pas de penser que près de vingt années de recherche ont effectivement réussi à relever le défi concret qui consistait à mettre au point dans la pratique une méthode réalisable et abordable de collecte de données, pour le calcul d'estimations fiables du degré de prévalence du handicap grave chez l'enfant, dans les pays du tiers monde. En fait, cet atelier a débouché plutôt sur la formulation d'une série de mises en garde et de craintes, suivie d'un appel à la conduite de nouvelles recherches (Schuurman, 1995). Les clients locaux comme les administrateurs nationaux tendent à percevoir la recherche comme une forme d'exploitation lorsqu'ils ont le sentiment qu'elle profite surtout aux chercheurs eux-mêmes, et d'autant plus lorsqu'elle fait intervenir des déplacements internationaux. En outre, la pression exercée sur la recherche scientifique pour qu'elle aboutisse à des résultats exploitables est souvent plus forte dans les sociétés du tiers monde. Ainsi, chercheurs et institutions des pays riches du Nord se doivent d'être spécialement attentifs à de telles préoccupations lorsqu'elles sont exprimées par leurs pairs du Sud.

#### PARRAINAGE ET/OU SOUTIEN D'UN RÉSEAU SUD-SUD

L'une des réponses que l'on a pu trouver sur le plan politique pour remédier à ces problèmes a consisté à préconiser que les économies d'échelle rendues possibles par la collaboration internationale profitent essentiellement aux régions du monde les moins fortunées (South Commission, 1990). Non seulement le réservoir de compétences techniques disponible dans les pays du tiers monde est fréquemment sous-estimé par les bureaucraties nationales et internationales, mais encore certaines contraintes spécifiques, imposées à la mise au point de services sociaux et à la recherche sur le terrain par les conditions économiques et socioculturelles d'un pays du tiers monde donné, présentent souvent davantage de similitudes entre les pays du tiers monde eux-mêmes qu'avec celles que connaissent les experts des sociétés industrialisées.

Un exemple notable de collaboration régionale africaine dans le domaine de l'arriération mentale concerne le projet coparrainé par la Ligue internationale des associations pour les personnes handicapées mentales, par le biais de son réseau Afrique, et par l'Organisation internationale du travail (OIT), par son Institut africain de réadaptation. La première phase du projet s'est traduite, en 1986, par l'organisation d'un atelier de trois semaines, qui a réuni au Kenya un ensemble de décideurs et de praticiens dans le domaine de l'arriération mentale, venus du Botswana, d'Égypte, d'Éthiopie, du Ghana, du Kenya, du Nigéria, de la République-Unie de Tanzanie, d'Ouganda, de Zambie et du Zimbabwe, pour concevoir ensemble un programme modulaire de réadaptation sociale et professionnelle pour la formation du personnel

appelé à travailler avec des handicapés mentaux (Institut africain de réadaptation, 1987).

En 1988, une autre réunion a eu lieu au Zimbabwe, à laquelle ont assisté des représentants de neuf des mêmes pays, plus trois autres (le Malawi, l'île Maurice et le Swaziland), venus passer en revue les modules de formation conçus au Kenya et préparer une présentation commune pour leur expérimentation sur le terrain. La coordinatrice du projet, Lilian Mariga, s'est rendue dans chacun des pays participants pour y vérifier et y surveiller la mise en œuvre du plan. En 1989, une réunion de bilan a été organisée à l'intention des représentants de onze des pays participants venus partager leur expérience des essais sur le terrain et réviser les modules en conséquence. Le programme modulaire revu et corrigé a ensuite été publié et diffusé à l'échelle du continent, accompagné d'une mention précisant que toute section de l'ouvrage pouvait être copiée, reproduite ou adaptée en fonction des besoins locaux, sans autorisation préalable de l'Institut africain de réadaptation, pour autant que les parties reproduites soient distribuées gratuitement ou au prix coûtant, sans but lucratif (Institut africain de réadaptation, 1991).

L'un des mérites de cette démarche tient au fait qu'elle contribue, de par la participation de professionnels autochtones et locaux au processus de renforcement des capacités des organisations et des institutions au sein d'une région du tiers monde, à la conceptualisation des problèmes, à l'analyse critique des méthodes employées et à la gestion professionnelle de la formation technique et de l'élaboration des programmes dans un domaine spécialisé comme celui des services de prise en charge de l'arriération mentale. Non seulement cette implication des professionnels autochtones offre des possibilités d'adaptation et de validation locales de la science et de la technologie, mais encore elle constitue par ailleurs une garantie presque certaine d'« appropriation », par les professionnels concernés et déjà actifs sur le terrain dans chaque pays, de la philosophie, de la méthodologie et des pratiques inhérentes au produit fini du processus de recherche et de développement. Ce concept d'appropriation a été présenté comme une formulation ayant un ancrage socioculturel de l'évolution cognitive qui englobe d'importants aspects de l'apprentissage et du développement négligés par les formulations théoriques antérieures de l'éducation (Rogoff, 1993 ; Serpell, 1993*b*, 1998).

Les principaux problèmes inhérents à la formation d'un réseau Sud-Sud découlent des rivalités politiques internationales qui menacent parfois d'éclipser les considérations scientifiques et techniques quand il s'agit de fixer les priorités, en particulier quant à la nomination des personnels chargés de la gestion, de la mise en œuvre et de l'information dans le cadre de ces activités de collaboration. De tels problèmes sont communs à la quasi-totalité des initiatives de coopération, mais ils constituent peut-être un danger d'autant plus important pour la réussite de ces projets dans les pays ne disposant que d'un nombre relativement restreint de personnes ayant une formation pointue, et qui, de par cette rareté, sont fréquemment appelées à balayer un large éventail de domaines et ont une tendance à la mobilité tant professionnelle que géographique.

## L'INITIATIVE INDIVIDUELLE

L'une des grandes caractéristiques du progrès scientifique a toujours été l'accumulation systématique de connaissances, les chercheurs ayant pour habitude de concentrer leur attention sur des questions particulières et de les mener à leur conclusion logique (Goma, 1984). Les projets de recherche élaborés par des instituts ont souvent tendance à « ratisser » relativement large, visant à jeter des ponts entre les préoccupations de multiples chercheurs; ce faisant, ils ont tendance à trop diluer l'effort de recherche par rapport au degré de concentration requis pour faire des progrès notables dans l'un ou l'autre des nombreux domaines spécifiques avec lesquels ils « restent en contact ». En complément de tels efforts, par conséquent, il faudrait que les chercheurs, à titre individuel ou au sein de petites équipes ayant une vision commune des choses, étudient ces questions plus en détail.

À titre d'exemple d'initiatives de ce genre plus étroitement ciblées, on peut citer celui de la mise au point d'un test de fonctionnement intellectuel directement adapté au contexte écoculturel des enfants du sud et du centre de l'Afrique dont le milieu familial offre peu de possibilités d'acquérir des compétences en matière de représentation picturale avant leur entrée à l'école. L'initiative de ce travail est née du débat théorique sur les origines des variations transculturelles constatées dans le taux de développement de divers aspects de la cognition (Berry et Dasen, 1974; Cole *et al.*, 1971; Goodnow, 1969; Okonji, 1980; Serpell, 1977). Une étude expérimentale menée de 1971 à 1972 auprès d'écoliers vivant en milieu urbain en Zambie et en Grande-Bretagne a montré que les jeunes Zambiens avaient des compétences bien supérieures à celles de leurs camarades anglais s'agissant de la reproduction de motifs en fil de fer, tandis que ces derniers s'en tiraient mieux que les premiers quand on leur demandait de faire le même exercice avec un crayon à papier et une feuille de dessin (Serpell, 1979). En revanche, les deux groupes d'enfants ont obtenu les mêmes résultats quand on leur a demandé de travailler l'argile, tandis que l'on n'a constaté avec ce dernier support aucune des différences entre les sexes que l'on avait trouvées pour le dessin et pour le travail avec du fil de fer.

Par la suite, les travaux exploratoires de mise au point de tests menés en Zambie auprès d'un petit échantillon suivi de manière longitudinale, dans une région rurale (Serpell, 1977, 1993a), et d'un échantillon plus nombreux et stratifié d'écoliers, en milieu urbain (Ezeilo, 1978), ont débouché sur une procédure baptisée le « test Panga Munthu » (Faites une personne) (PMT). Ce test exige de l'enfant, sans limite de temps, qu'il sculpte une personne à partir d'un bloc d'argile. On utilise pour évaluer son travail un barème de notation fiable; c'est ainsi que des données normatives ont pu être recueillies à partir d'un échantillon national de plus de 3 000 enfants inscrits dans l'enseignement public primaire, en région rurale comme en région urbaine (Kathuria et Serpell, 1996). Par rapport aux autres instruments disponibles pour l'évaluation clinique et pédagogique des enfants africains, le PMT revendique certains avantages distinctifs :

- Il est simple à administrer.
- Les instructions sont faciles à comprendre pour les enfants, même ceux dont les compétences linguistiques sont assez limitées.
- Il repose sur un éventail de compétences fondamentales très largement répandues chez les enfants africains, scolarisés ou pas.
- Il ne paraît pas beaucoup plus facile pour les citadins que pour les ruraux.
- Il ne paraît pas beaucoup plus facile pour les garçons que pour les filles.
- Les normes de référence sont désormais disponibles pour un échantillon assez important d'enfants scolarisés dans un pays africain.
- Si le test possède une certaine validité conceptuelle en tant que mesure de la compétence intellectuelle générale (il montre une progression régulière des notes avec l'âge et il effectue bien la discrimination entre des groupes d'enfants dont on sait, d'après d'autres critères, qu'ils ont des niveaux nettement différents d'intelligence générale), il ne semble pas faire appel aux aspects du fonctionnement intellectuel fortement influencés par la durée de scolarisation de l'enfant dans une école moderne (Kathuria et Serpell, 1996, p. 25).

N'ayant pas pu bénéficier du même type de planification « hiérarchique » que les programmes de recherche plus vastes susmentionnés, ce projet n'a pu tabler que sur des moyens limités, et il a été moins largement diffusé à l'extérieur du pays où il a été mené. Ainsi, plusieurs psychologues africains du développement et de l'éducation ayant assisté à l'Atelier régional africain organisé en 1996 à Lusaka pour présenter l'étude de standardisation (Kathuria et Serpell, 1996) se sont déclarés surpris d'apprendre l'existence d'un tel instrument. Une visibilité aussi faible renforce le risque de duplication des efforts dans une région qui n'en a pas vraiment les moyens, compte tenu du peu de ressources dont elle dispose déjà pour la recherche et le développement technologique.

L'une des conséquences stratégiques qu'il conviendra de prendre en compte, s'agissant des efforts qui seront déployés à l'avenir dans la région, porte sur l'intérêt que présentent la communication et la diffusion régionales des études de cas locales. Ainsi, l'une des ressources, d'utilité potentielle considérable et pourtant loin d'avoir été exploitée suffisamment dans plusieurs sociétés africaines, concerne la série de vidéocassettes pédagogiques méticuleusement réunie par Lilian Mariga et Roy McConkey pour ZIMCARE (1984). Cette série de cassettes modulaires illustre les techniques de réadaptation à domicile d'enfants atteints d'arriération mentale, dans des familles démunies des régions rurales et urbaines du Zimbabwe. Ces cassettes ont été doublées avec succès en shona et en ndebele aux fins de la formation « en cascade » et de la diffusion au sein de ce pays. Un grand nombre de ces modules, si ce n'est la totalité, pourraient être doublés dans d'autres langues africaines et servir ailleurs dans la région, où les conditions sociales, culturelles et économiques d'un grand nombre de familles ayant besoin d'une telle assistance sont beaucoup plus proches de celles décrites dans les cassettes du ZIMCARE que dans tout autre support pédagogique disponible dans les pays industrialisés du Nord.

## Conclusions et perspectives

Si l'on réfléchit aux enseignements à tirer des différentes formes de recherche énumérées ci-dessus, il semble qu'il faudrait envisager un type quelque peu moins structuré d'initiative de recherche à planification centrale, calquée sur le modèle général de l'étude classique de Segall, Campbell et Herskovits (1966). Ce plan central s'articulerait autour de la conceptualisation d'un thème de recherche, stipulant les catégories d'information à traiter pour l'aborder, mais sans aller jusqu'à spécifier les procédures de collecte de données à suivre.

L'une des questions souvent posées lors de conférences régionales et internationales sur l'arriération mentale concerne la capacité des pratiques culturelles autochtones à répondre aux besoins fondamentaux des personnes arriérées mentales sans les aliéner ni les stigmatiser. L'une des ressources importantes dont on aurait besoin pour déplacer le débat au-delà du seul niveau théorique serait un ensemble de récits soigneusement documentés de la vie quotidienne de ces personnes. Compte tenu du fait que l'arriération mentale grave est peu prévalente en Afrique, le dépistage des personnes qui en sont atteintes dans les communautés rurales africaines supposerait un coût considérable. Toutefois, les chercheurs rompus aux méthodes ethnographiques et déjà engagés dans des études à moyen terme d'observation, au sein de diverses communautés rurales à travers l'Afrique, pourraient être amenés à ajouter la recherche de cette information à leurs autres activités. Il faudrait une cellule de planification centrale qui diffuserait une sorte de « mode d'emploi » et une invitation à participer à cette compilation, sur plusieurs années, d'une série d'études de cas.

Pour toute une série de raisons, on peut penser que chacun des modèles de recherche décrit ci-dessus va continuer à être suivi au cours des quelques prochaines décennies. Chacun d'entre eux semble détenir un avantage stratégique eu égard à l'un des attributs suivants : réactivité aux besoins ressentis ou perçus, accès au dernier cri de la technologie, renforcement des capacités et diffusion des résultats à l'échelon régional, et cohérence théorique. Parallèlement à ces avantages, chaque modèle semble particulièrement exposé à certains risques. En réfléchissant sur les forces et sur les faiblesses complémentaires de ces différents modèles, planificateurs et administrateurs de la recherche en éducation pourraient chercher à améliorer l'adéquation entre leurs perceptions des priorités et le type de méthodologie de recherche auquel ils vont consacrer les ressources disponibles.

## Références

- Belmont, L. 1984. *The international pilot study of severe childhood disability. Final report : screening for severe mental retardation in developing countries* [L'étude pilote internationale relative aux handicaps graves chez l'enfant. Rapport final : le dépistage de l'arriération mentale grave dans les pays en développement]. Utrecht, Pays-Bas, Bishop Bekkers Institute.
- Berry, J. W. 1969. « On cross-cultural comparability » [De la comparabilité transculturelle]. *International journal of psychology* (Londres), vol. 4, p. 119-128.

- Berry, J. W.; Dasen, P. R. (dir. publ.). 1974. *Culture and cognition : readings in cross-cultural psychology* [Culture et cognition : lectures en psychologie transculturelle]. Londres, Methuen.
- Cole, M., et al. 1971. *The cultural context of learning and thinking* [Le contexte culturel de l'apprentissage et de la pensée]. Londres, Methuen.
- Coleman, J. S.; Court, D. 1993. *University development in the Third World* [Le développement universitaire dans le tiers monde]. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon.
- Dasen, P. R. 1998. *Personal communication regarding test development program in Kenya in 1975* [La communication personnelle dans un programme d'élaboration de tests au Kenya en 1975].
- Durojaiye, M. O. A. 1984. « The impact of psychological testing on educational and personnel selection in Africa » [L'incidence des tests psychologiques sur la sélection pédagogique et professionnelle en Afrique]. *International journal of psychology* (Londres), vol. 19, p. 135-144.
- Ezeilo, B. 1978. « Validating Panga Munthu Test and Porteus Maze Test in Zambia » [La validation du Panga Munthu Test et du Porteus Maze Test en Zambie]. *International journal of psychology* (Londres), vol. 13, p. 333-342.
- Goma, L. K. H. 1984. « The African university : issues and perspectives » [L'université africaine : enjeux et perspectives.]. *Zambian papers* (Lusaka, Zambie), vol. 14.
- Goodnow, J. J. 1969. « Cultural variations in cognitive skills » [Variations culturelles dans les compétences cognitives]. Dans : Price-Williams, D. R. (dir. publ.). *Cross-cultural studies*, p. 246-264. Harmondsworth, Royaume-Uni, Penguin.
- Heron, A. 1975. « Psychology and national development : the Zambian experience » [Psychologie et développement national : l'expérience zambienne]. Dans : Berry, J. W.; Lonner, W. J. (dir. publ.). *Applied cross-cultural psychology*, p. 13-17. Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Institut africain de réadaptation. 1987. *Report on the Regional Workshop on Mental Retardation in Africa* (29 November-19 December 1986) [Rapport sur l'Atelier régional sur l'arriération mentale en Afrique]. Nairobi, Harare, Institut africain de réadaptation. (Series A : Workshop and Seminar Reports No. 5.)
- . 1991. *Social and vocational rehabilitation curriculum for training personnel working with persons with mental handicap* [Programme de réadaptation sociale et professionnelle pour la formation des personnels appelés à travailler avec des arriérés mentaux]. Harare, Zimbabwe, Institut africain de réadaptation.
- Irvine, S. H. 1969. « Contributions of ability and attainment testing in Africa to a general theory of intellect » [Les contributions des tests d'aptitude et de niveau en Afrique à une théorie générale de l'intellect]. *Journal of biosocial science* (Cambridge, Royaume-Uni), Supplément 1, p. 91-102.
- Kashoki, M. E. 1978a. « The language situation in Zambia » [La situation linguistique en Zambie]. Dans : Ohannessian, S.; Kashoki, M. E. (dir. publ.). *Language in Zambia*, p. 9-46. Londres, International African Institute.
- . 1978b. « The Zambia adult literacy programme » [Le programme zambien d'alphabétisation des adultes]. Dans : Ohannessian, S.; Kashoki, M. E. (dir. publ.). *Language in Zambia*, p. 398-423. Londres, International African Institute.
- . 1979. « Indigenous scholarship in African universities » [L'érudition locale dans les universités africaines]. Dans : Turok, B. (dir. publ.). *Development in Zambia : a reader*, p. 170-185. Londres, Zed Press.



- Kathuria, R.; Serpell, R. 1996. *Standardization of the Panga Munthu Test, a non-verbal cognitive test developed in Zambia* [La standardisation du Panga Munthu Test, test cognitif non verbal élaboré en Zambie]. Document présenté au 3<sup>e</sup> Atelier régional africain de la Société internationale pour l'étude du développement du comportement (ISSBD). Lusaka, Zambie.
- Kristensen, K.; Wabuge, R. 1989. « Educational assessment and resource services as a strategy for early identification and early intervention of children with handicap » [Évaluation pédagogique et services pour le dépistage et la prise en charge précoces des enfants handicapés]. Dans : Serpell, R.; Nabuzoka, D.; Lesi, F. (dir. publ.). *Early intervention, developmental disability and mental handicap in Africa*, p. 160-166. Lusaka, University of Zambia; UNICEF.
- Landers, C.; Kagitcibasi, C. 1990. « Measuring the psychosocial development of young children » [La mesure du développement psychosocial des jeunes enfants]. *Summary report of Innocenti Technical Workshop*. Florence, UNICEF.
- MacArthur, R.; Irvine, S. H.; Brimble, A. R. 1964. *The Northern Rhodesia Mental Ability Survey* [Étude menée dans le nord de la Rhodésie sur l'aptitude mentale]. Lusaka, Zambie, Rhodes-Livingstone Institute. (Communication n° 27.)
- Mariga, L. 1989. « Learning needs of parents and lay helpers in rural communities for home-based education of preschool children with mental handicaps » [Les besoins d'apprentissage des parents et des auxiliaires profanes dans les communautés rurales pour l'éducation à domicile des enfants d'âge préscolaire atteints de handicaps mentaux]. Dans : Serpell, R.; Nabuzoka, D.; Lesi, F. (dir. publ.). *Early intervention, developmental disability and mental handicap in Africa*, p. 139-144. Lusaka, University of Zambia; UNICEF.
- McAdam, B. 1973. *The effectiveness of the New English Medium Primary School Curriculum in Zambia* [L'efficacité du programme d'enseignement primaire en Zambie]. Manchester, Royaume-Uni, University of Manchester. (Thèse de doctorat non publiée.)
- Nabuzoka, D. 1986. « The pilot follow-up project for disabled children in Katete district : a report » [Projet pilote de suivi pour les enfants handicapés dans le district de Katete : un rapport]. Dans : Nabuzoka, D. (dir. publ.). *Reaching disabled children in Zambia*. University of Zambia, Institute for African Studies.
- Nicol, D. 1967. « The role of the intellectual in modern Africa » [Le rôle des intellectuels dans l'Afrique moderne]. *Zambian papers* (Lusaka), n° 2, p. 11-21.
- Okonji, M. O. 1980. « Cognitive styles across cultures » [Variation des styles cognitifs selon les cultures]. Dans : Warren, N. (dir. publ.). *Studies in cross-cultural psychology*, p. 1-50. Londres, Academic Press.
- Organisation mondiale de la santé. 1980. *Training the disabled in the community : an experimental manual on rehabilitation and disability prevention for developing countries* [La formation des handicapés dans la communauté : un manuel expérimental sur la réhabilitation et la prévention des handicaps pour les pays en développement]. Genève, OMS.
- Otaala, B., et al. 1998. *Issues in education* [Enjeux de l'éducation]. Windhoek, Namibie, University of Namibia, Faculty of Education ; National Institute for Educational Development.
- Rogoff, B. 1993. « Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity » [La participation guidée et l'appropriation participative des enfants dans l'activité socioculturelle]. Dans : Wozniak, R.; Fischer, K. (dir. publ.).

- Development in context : acting and thinking in specific environments*, p. 121-153. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Samoff, J. 1993. « The reconstruction of schooling in Africa » [La reconstruction de la scolarité en Afrique]. *Comparative education review* (Chicago), vol. 37, p. 181-222.
- Schuurman, M. I. M. (dir. publ.). 1995. *Assessment of childhood disabilities in developing countries* [Évaluation des handicaps de l'enfant dans les pays en développement]. Utrecht, Pays-Bas, Bishop Bekkers Institute.
- Segall, M. H. ; Campbell, D. T. ; Herskovits, M. J. 1966. *The influence of culture on visual perception* [L'influence de la culture sur la perception visuelle]. Indianapolis, Indiana, Bobs-Merill.
- Sekeleti, C. Sous presse. « Medium of instruction » [La langue d'enseignement]. *African social research* (Lusaka), vol. 39/40.
- Serpell, R. 1977. « Estimates of intelligence in a rural community of eastern Zambia » [Estimations de l'intelligence dans une communauté rurale de l'est de la Zambie]. Dans : Okatcha, F. M. (dir. publ.). *Modern psychology and cultural adaptation*, p. 179-216. Nairobi, Swahili Language Consultants and Publishers.
- . 1978. « Some developments in Zambia since 1971 » [Quelques évolutions en Zambie depuis 1971]. Dans : Ohannessian, S. ; Kashoki, M. E. (dir. publ.). *Language in Zambia*, p. 424-447. Londres, International African Institute.
- . 1979. « How specific are perceptual skills? A cross-cultural study of pattern reproduction » [Quelle est la spécificité des compétences de perception. Une étude transculturelle de la reproduction de motifs]. *British journal of psychology* (Londres), vol. 70, p. 365-380.
- . 1988a. « Setting priorities for a university research institute in Southern Africa : the example of IAS in Zambia » [Fixer les priorités pour un institut universitaire de recherche en Afrique australe : l'exemple de l'IAS en Zambie]. Dans : Sefali, M. M. (dir. publ.). *Southern Africa : research for development*, p. 251-267. Rome, Lesotho, ISAS/IDRC.
- . 1988b. « Childhood disability in socio-cultural context : assessment and information needs for effective services » [Handicaps de l'enfance dans un contexte socio-culturel : évaluations et besoins d'information pour des services efficaces]. Dans : Dasen, P. R. ; Berry, J. W. ; Sartorius, N. (dir. publ.). *Health and cross-cultural psychology : towards applications*, p. 256-280. Newbury Park, Californie, Sage.
- . 1990. « Audience, culture and psychological explanation : a reformulation of the emic-etic problem in cross-cultural psychology » [Public, culture et explication psychologique : une reformulation du problème « émi-étique » dans la psychologie transculturelle]. *Quarterly newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* (La Jolla, Californie), vol. 12, n° 3, p. 99-132.
- . 1993a. *The significance of schooling : life-journeys in an African society* [La signification de la scolarité : les parcours de vie dans une société africaine]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- . 1993b. « Interaction of context with development : theoretical constructs for the design of early childhood intervention programs » [Interaction du contexte avec le développement : constructions théoriques pour la conception de programmes d'intervention précoces auprès de l'enfance]. Dans : Eldering, L. ; Leseman, P. (dir. publ.). *Early intervention and culture*. Paris, UNESCO.
- . 1997. « Social intervention and psychological theory (Lessons from some recent studies in Zambia) » [Intervention sociale et théorie psychologique (Leçons de quelques études récentes en Zambie)]. *African social research* (Lusaka), vol. 37/38, p. 40-60.

- . 1998. « Participatory appropriation in sociocultural context : a multi-level strategy for applied developmental science » [L'appropriation participative dans un contexte socioculturel : une stratégie multi-niveaux pour la science développementale appliquée]. (Document présenté au 4<sup>e</sup> Atelier régional africain de la Société internationale pour l'étude du développement du comportement, Windhoek, Namibie, juillet.)
- Serpell, R. ; Mariga, L. ; Harvey, K. 1993. « Mental retardation in African countries : conceptualization, services, and research » [L'arriération mentale dans les pays africains : conceptualisation, services et recherche]. *International review of research in mental retardation* (San Diego), vol. 19, p. 1-39.
- Serpell, R. ; Nabuzoka, D. ; Lesi, F. (dir. publ.). 1989. *Early intervention, developmental disability and mental handicap in Africa* [Intervention précoce, troubles du développement et handicap mental en Afrique]. Lusaka, Zambie, University of Zambia/UNICEF. (Compte rendu d'un atelier subrégional qui s'est tenu à Lusaka, juin 1987, à l'université de Zambie.)
- Serpell, R., *et al.* 1988a. « Assessment criteria for severe intellectual disability in various cultural settings » [Critères d'évaluation pour les handicaps intellectuels graves dans divers contextes culturels]. *International journal of behavioural development* (Londres), vol. 11, n° 1, p. 117-144.
- Serpell, R., *et al.* 1988b. « The development of a community based strategy for the habilitation of disabled children in Zambia » [La mise au point d'une stratégie à base communautaire pour la réhabilitation des enfants handicapés en Zambie]. *Disabilities and impairments* (Bangalore), vol. 2, n° 2, p. 117-129.
- Sharma, R. 1973. *The reading skills of grade three children*. Lusaka, Ministry of Education and Culture. (Psychological Service Reports 1/1973.)
- Société internationale pour l'étude du développement du comportement (ISSBD). 1996. *Recommendations adopted at 3rd African Regional Workshop* [Recommandations adoptées au 3<sup>e</sup> atelier régional africain]. Lusaka, Zambie, Université de Zambie, Département de psychologie. (Ronéotypé.)
- South Commission. 1990. *The challenge to the South : the report of the South Commission* [Le défi pour le Sud : le Rapport de la South Commission]. Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- Stein, Z., *et al.* 1981. « Severe mental retardation across the world : epidemiological issues » [L'arriération mentale grave dans le monde : questions épidémiologiques]. *International journal of mental health* (New York), vol. 10, n° 1.
- Stifel, L. D. ; Davidson, R. K. ; Coleman, J. S. 1982. *Social sciences and public policy in the developing world* [Sciences sociales et politiques publiques dans le monde en développement]. Lexington, Massachusetts, Lexington Books.
- Tembo, L. P., *et al.* 1985. *The development of higher education in Eastern and Southern Africa* [Le développement de l'enseignement supérieur en Afrique orientale et australe]. Nairobi, Hedaya Educational Books.
- Vernon, P. E. 1967. « Abilities and educational attainments in an East African environment » [Aptitudes et niveau scolaire dans un environnement est-africain]. *Journal of special education* (Austin), vol. 1, p. 335-345.
- Zambie. Ministère de l'éducation. 1976. *Education for development* [L'éducation pour le développement]. Lusaka, Zambie, Presses du gouvernement.
- . 1977. *Educational reform : proposals and recommendations* [La réforme de l'éducation, propositions et recommandations]. Lusaka, Zambie, Presses du gouvernement.

- Zimba, R. F. 1998. « The interface between methodological approaches applied and the purposes of research conducted : an illustrative and reflective discussion of some studies on child care and development carried out in Namibia » [L'interface entre les approches méthodologiques appliquées et les objectifs de la recherche menée : une discussion illustrative et réflexive sur la prise en charge des enfants et le développement menée en Namibie]. Dans : *The 4th African Regional Workshop of the International Society for the Study of Behavioural Development*. Windhoek, Namibie, juillet.
- ZIMCARE. 1984. *Hope for the child : a video training course on home-based learning programs for families with a mentally handicapped child in Zimbabwe* [Un espoir pour l'enfant : un cours de formation sur vidéocassette sur les programmes d'apprentissage à domicile destinés aux familles ayant un enfant handicapé mental au Zimbabwe]. Harare, ZIMCARE.

---

# LA RECHERCHE

---

## ÉDUCATIONNELLE EN

---

### AMÉRIQUE LATINE :

---

## RÉFLEXIONS SUR QUELQUES

---

### EXEMPLES

---

*Soledad Pérez et Abdeljalil Akkari*

---

#### Résumé

L'Amérique latine a connu de grands changements politiques. Elle est passée d'une période d'autoritarisme, au cours de laquelle l'isolement de la communauté académique, a fait loi, à des régimes démocratiques dans la plupart des pays qui la composent. Or, le continent traverse une crise économique qui n'est pas sans conséquences pour le domaine de l'éducation.

Nous essaierons de dégager les contextes historiques de la recherche éducationnelle, et nous présenterons les apports théoriques qui nous paraissent pertinents et qui nous permettront de saisir les enjeux des sciences de l'éducation. Les contextes de l'Amérique latine étant très différents, nous nous intéresserons ensuite aux acteurs de la recherche que sont les structures étatiques, les universités

---

*Langue originale : français*

*Soledad Pérez (France)*

On trouvera la notice biographique de cet auteur à la page 363.

*Abdeljalil Akkari (Tunisie)*

Docteur ès sciences de l'éducation. Maître assistant à l'Université de Fribourg. Il a passé quelque temps à l'Université de Baltimore County, aux États-Unis d'Amérique, où il a mené des recherches sur les attentes des enseignants envers les élèves de diverses cultures. Il a accompli plusieurs études dans le domaine de l'éducation des adultes, de la sociologie de l'éducation dans les pays en développement et dans les pays industrialisés. Courriel électronique : [Abdeljalil.Akkari@unifr.ch](mailto:Abdeljalil.Akkari@unifr.ch)

et les centres de recherche, les organisations non gouvernementales, les fondations et les organismes de coopération. Notre propos est d'essayer d'établir un bilan synthétique de la situation. Enfin, nous tenterons de dégager les perspectives futures de la recherche en éducation.

## **Contexte historique et approches théoriques de la recherche éducationnelle**

### **LES ANNÉES 50 ET 60**

Plusieurs pays d'Amérique du Sud comptent, depuis les années 30, des institutions de recherche en éducation. Les liens politiques et socioculturels qui existent entre les États latino-américains ont favorisé les études internationales et comparées. Jusque dans les années 60, les recherches éducationnelles étaient normatives et descriptives, et comportaient peu d'expériences de terrain, même si, dans certains pays, il existait déjà des initiatives intéressantes de recherche-action (Freire, 1965 ; Meister, 1969). Cependant, il convient de signaler que certaines recherches ont permis de dresser un bilan de la situation de l'éducation dans ces pays. Ces travaux ont fait l'objet de discussions dans diverses conférences, comme la Conférence sur l'éducation et le développement économique et social en Amérique latine (CEDES), sous l'égide de l'UNESCO, la CEPAL (Commission économique pour l'Amérique latine), l'OEA (Organisation des États américains), la FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture) et l'OIT (Organisation internationale du travail). De tout temps, les courants de pensée conservateurs et progressistes ont existé parallèlement. Les thèmes qui ont marqué la période 1950-1965 de la recherche latino-américaine en éducation ont été influencés, en particulier, par les travaux de la théorie américaine des ressources humaines.

Schmelkes (1995) considère que, durant les années 60, la pensée latino-américaine en sciences sociales orientée vers le développement a influencé le concept d'éducation comme outil fondamental dans la création d'une société modernisée et technocrate. Ainsi, on a conçu l'éducation comme investissement avantageux, dont les dividendes seraient des ressources humaines aptes à favoriser le développement économique et à former un citoyen responsable dans une démocratie stable. L'éducation était censée réduire les différences sociales, remédier à la situation des groupes désavantagés et promouvoir la mobilité sociale. Les travaux de l'ECLA (Economic Commission for Latin America) ont représenté un fondement théorique non négligeable au cours de ces années-là. Cette commission a préconisé le passage d'une société traditionnelle, dominée par l'agriculture, à une société moderne, basée sur des modèles de productivité croissants et d'industrialisation. L'éducation a été perçue alors essentiellement comme un input, c'est-à-dire à travers le prisme de la théorie des ressources humaines. L'accès et la permanence des différents groupes sociaux à l'école, la formation et le recrutement d'enseignants, notamment dans les zones rurales, et le financement de l'éducation ont été les principaux thèmes traités durant cette période (García-Huidobro, Tellet, Ochoa, 1990).

D'autres courants de pensée plus radicaux ont marqué les chercheurs latino-américains. En effet, les années 50 et 60 ont été une période de transformation socio-politique et économique, Cuba représentant, à cette époque, en Amérique du Sud, le courant néomarxiste porteur de tous les espoirs des chercheurs progressistes. Plusieurs d'entre eux font des recherches au niveau macrosocial en pensant que les transformations socio-économiques et politiques permettront d'aboutir à des changements révolutionnaires dans leur pays. Vers le milieu des années 60, c'est la théorie de la dépendance qui occupe la scène intellectuelle. Ainsi, la dépendance des pays latino-américains à l'égard des pays développés est démontrée (Cardozo et Faletto, 1969). Même s'il n'y a pas eu de systématisation du rôle de l'éducation dans la « théorie de la dépendance », de multiples travaux, basés également sur la « théorie de la reproduction », ont marqué cette période. Nous rappelons ici que cette théorie sociologique établit que les bénéfices de la scolarisation sont inégalement répartis et que les groupes dominants de la société déterminent les contenus de l'éducation en fonction de leurs propres intérêts. En définitive, l'éducation empêche la bonne marche de la société en termes de structures et de fonctions. Un autre courant théorique que nous pouvons lier à la « théologie de la libération » est celui des recherches en éducation populaire, courant qui a permis l'apport déterminant de P. Freire (1965, 1969, 1973) sur la prise de conscience et sur l'alphabétisation des groupes opprimés. L'éducation doit servir à la libération de l'homme en lui permettant d'acquérir des connaissances et de faire des choix. L'homme est non plus un objet, mais bien un sujet de l'éducation. Un processus d'interaction et de participation entre les sujets repose nécessairement sur des relations de dialogue entre des partenaires égaux. Le processus de communication, chez Freire, a acquis la dimension politique qui en fait un essai de transformation de la réalité sociale. Pour l'auteur, la réflexion et l'action sont deux principes fondamentaux destinés à permettre aux plus défavorisés de s'exprimer et de participer au processus social. Les chercheurs de l'éducation se sont fortement inspiré des travaux de P. Freire, qui ont ajouté la dimension sociopolitique à la dimension éducationnelle. L'éducation ne repose plus sur un ensemble de techniques de transmission des savoirs, mais est intimement liée aux choix politiques des éducateurs et des apprenants.

#### LES ANNÉES 70

Les chercheurs de l'éducation se consacrent de plus en plus au travail de terrain, et la recherche est intimement liée au développement économique des États. Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle (UNESCO), par exemple, est particulièrement soutenu dans cette décennie. Les investigations sont accompagnées de thématiques et de méthodologies comme celle de la recherche participante ou celle de la récupération de la mémoire collective par les acteurs de la base. Force est de constater que, dans ces années-là, il existe toute une dimension de réévaluation de la recherche éducationnelle. Les acteurs-décideurs, les gestionnaires de l'éducation et les chercheurs, entre autres, ont constaté que l'universalité de l'éducation pour tous était difficile à atteindre, malgré les efforts nationaux accomplis dans ce domaine.

L'espoir de voir tous les maux guéris par l'éducation ne s'est que partiellement concrétisé. Dans l'opinion publique comme au dire des acteurs sociaux, les inégalités sociales demeurent, et les progrès économiques sont insuffisants. Ainsi, les campagnes d'alphabétisation ont été déficientes, en raison souvent de budgets restreints et du manque de personnel qualifié. D'autres chercheurs se lancent dans l'analyse historique critique, comme Carnoy (1977), qui considère « l'éducation comme impérialisme culturel ». La recherche éducationnelle participative a été introduite dans les milieux académiques en Amérique latine, au début des années 70, principalement à partir des idées des mouvements d'éducation de base du Brésil. En Argentine, des recherches sur la participation des acteurs de base à des programmes de développement ont été menées par Meister (1969), entre autres. En Équateur, des écoles radiophoniques populaires sont fondées, grâce à l'Église catholique. Leur objectif principal est d'alphabétiser les adultes indigènes par la radio, avec l'accompagnement de promoteurs formés à cet effet. On commence à s'intéresser de près aux niveaux de participation des acteurs de la base qui interviennent dans les divers projets de développement et d'éducation.

#### LES ANNÉES 80

Les pays latino-américains vivent entre les dictatures et les démocraties chancelantes. Les méthodologies axées sur la participation des acteurs, la reconnaissance des cultures autochtones ont été développées tout au long des années 80 par des instituts de recherche publics et privés. L'émergence et la reconnaissance des groupes indigènes sur les scènes nationales et internationales ont activé les recherches-actions et les projets de développement communautaire.

#### LES ANNÉES 90

Les domaines de recherche se sont fortement diversifiés. L'ECLA (Economic Commission for Latin America) (1990) propose aux pays du continent son fameux slogan « Transformación productiva con equidad ». Le temps est non plus aux analyses du type de la « théorie de la reproduction », mais bien aux préoccupations pragmatiques plus ponctuelles, comme celle des liens de l'éducation et de la production ou, par exemple, celle de la formation professionnelle.

L'Amérique du Sud a produit de multiples travaux dans plusieurs champs de recherche, tels que la didactique des sciences, l'éducation non formelle, l'éducation comparée et l'éducation rurale. Si nous nous référons au sujet de l'éducation non formelle, le besoin d'activités va toujours grandissant, mais les États ne sont plus capables de les financer et font, par conséquent, appel à d'autres institutions, locales et internationales.

Beaucoup de recherches ont été faites dans le domaine de l'éducation non formelle, et nous n'en citerons que quelques-unes. Des auteurs se sont intéressés à la participation des femmes à la vie socio-économique et éducative des communautés. Pieck (1995b) a démontré que l'implication des femmes dans les cours d'activités



domestiques leur permettait de consacrer une partie de leur temps à des actions communautaires. Elles deviennent plus efficaces dans les tâches domestiques et, donc, s'investissent dans des activités économiques et sociales externes.

Pérez (1992) a étudié la participation des femmes dans des centres préscolaires non formels; celle-ci a fait l'objet d'une étude comparative en Équateur, dans la province de l'Azuay. La participation des femmes à la vie communautaire dépend souvent de leur niveau de vie et de la place qu'elles occupent au sein de la famille.

Le travail de Brushini (1996) a montré les inégalités structurelles que doivent affronter les femmes sur le marché du travail brésilien. Des inégalités en matière de salaires, mais aussi une protection déficiente contre la perte de l'emploi ont été relevées. Il va sans dire que la persistance de la division sexuelle des activités domestiques et des responsabilités familiales joue un rôle considérable dans le fonctionnement de la société.

L'importance de la communauté a été mise en lumière par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques) (1990) dans son évaluation de la communauté de travail Emmaüs d'Uruguay. Les exclus de la crise économique peuvent, par des actions d'éducation communautaire, se prendre en charge et dégager un surplus qui les aide à participer pleinement à la vie de la communauté locale.

La situation des enseignants préoccupe de nombreux chercheurs : Briones (1996), par exemple, dans le but de favoriser l'insertion des enseignants dans les communautés locales, a proposé le concept d'autoformation. Cette recherche a mis en évidence l'isolement humain et professionnel des enseignants débutants, nommés dans des zones rurales éloignées. Pour cet auteur, l'important est de permettre le développement professionnel de ces enseignants en les rendant autonomes dans le processus de leur autoformation. L'éducation à distance, par des moyens audiovisuels ou par des séminaires ponctuels, a permis à ces enseignants de parler entre eux de problèmes quotidiens et professionnels.

Au niveau de la problématique éducation/travail, en plus d'études comme celle de Filmus (1995), un réseau a été lancé au niveau régional (Red Latinoamericana de Educación y de Trabajo CIID-CENEP). Les catégories conceptuelles, utilisées dans l'analyse des relations éducation/travail et celle du travail des enfants dans les couches populaires de la population, sont un exemple des actions entreprises par les membres de ce réseau. Une autre activité de ce même réseau a consisté à organiser un séminaire latino-américain traitant de la recherche dans la formation professionnelle, parrainé par le Centre interaméricain de recherche et de documentation (CINTERFOR) et le Département national d'apprentissage (SENAI) du Brésil. L'objectif en était l'évaluation des activités reliées à la formation professionnelle. Certaines questions restent à l'ordre du jour; c'est le cas des limites dans les recherches sur le marché du travail, de l'analyse méthodologique des politiques publiques et de l'utilisation des résultats dans la formation professionnelle, de la recherche pédagogique et de son utilité face à cette formation.

L'enseignement privé est un autre thème qui captive les chercheurs. Une étude internationale réalisée en 1992 a clairement montré les inégalités entre enseignement public et enseignement privé. En Colombie, la moyenne en mathématiques était de

66 pour les élèves de 13 ans des écoles privées élitistes, et de 33 pour les élèves des écoles publiques. Un écart semblable a été constaté au Costa Rica (respectivement 72 et 44), et il semble être le même dans le domaine des sciences (Schiefelbein, 1995a).

En définitive, nous pouvons dire que les cadres théoriques des différents types de recherches sont très diversifiés. Ce sont les transformations de type macrosocial qui ont, au début, suscité l'intérêt des chercheurs. La politique et la planification de l'éducation ont joué à cet égard un rôle prédominant. En effet, les relations de la recherche avec les pouvoirs publics ont été parsemées de contraintes et de négociations. Par la suite, les chercheurs latino-américains ont abordé ces questions selon un ordre de préoccupations plus locales, en prenant pour centre d'intérêt les communautés et les projets de recherche et/ou de développement.

## Les acteurs de la recherche

Dans la plupart des pays du continent, quatre types d'acteurs sont impliqués dans la recherche éducationnelle : les organismes étatiques, les universités et les centres de recherche indépendants, les ONG (nationales et internationales, religieuses et laïques) et les agences de coopération régionales et internationales. Au lieu d'une description exhaustive des organismes de recherche, nous préférons rendre compte de quelques situations exemplaires qui peuvent indiquer, selon nous, l'évolution générale de la recherche dans la région.

### LES ORGANISMES ÉTATIQUES

La plupart des pays latino-américains disposent de cadres institutionnels qui leur permettent d'effectuer des recherches en éducation. Au Brésil, de 1972 à 1982, l'INEP (appelé Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a financé, en moyenne, 24 recherches par an, ce qui est très peu par rapport à la taille et aux besoins d'un pays de plus de 160 millions d'habitants (Vieira, 1985).

Dans tous les pays du continent sud-américain, les institutions de recherche rattachées aux ministères de l'éducation ont joué, au cours des années 60 et 70, un rôle dynamique. Mais, leur rôle s'est graduellement estompé. Au Pérou, l'INIDE (Instituto Nacional de Investigación Educativa) a été, dans un premier temps, touché par la crise économique et par la politique d'austérité voulue par le Gouvernement péruvien. De 1977 à 1985, les recherches réalisées par l'INIDE ont baissé de 90 à 50 par année pour tout le pays, en raison de coupures budgétaires. Actuellement, c'est la DINIC (Dirección Nacional de Investigación Educativa y Capacitación Docente) qui dirige la recherche éducative, surtout dans les domaines de la psychopédagogie et de la sociologie de l'éducation. Au Chili, jusqu'en 1989, le CDEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación) a eu pour principal mandat de mener à bien les recherches éducationnelles. Les difficultés politiques et financières ont limité son champ d'action. En Colombie, le COLCIENCIAS (Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas) a eu pour mission de financer et

d'exécuter des programmes de recherche et d'innovations éducatives. En 1989, l'ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía) voit le jour, puis est supprimé, en raison de restrictions budgétaires (Pérez, 1998).

Après la consultation de nombreux rapports latino-américains sur la question, une constatation s'impose : peu d'analystes préconisent la création de nouvelles structures de recherche. Ainsi, Pizarro (1990) estime que, plutôt que de créer de nouvelles institutions au niveau national, il faut s'appuyer sur les institutions déjà existantes, et les doter d'une véritable capacité de recherche et de coordination, toujours nécessaire entre les institutions.

Les nouvelles institutions étatiques sont, en général, des centres de documentation susceptibles de fournir des informations fiables et régulièrement mises à jour. Ainsi, le CERIS (Caribbean research information service) a été récemment créé, à Trinité et Tobago, et a pour vocation de rassembler les documents relatifs à l'organisation des systèmes éducatifs ; de collecter l'information liée aux recherches en cours ; d'établir les bibliographies des recherches achevées et, enfin, d'identifier les sources potentielles d'information.

#### LES UNIVERSITÉS ET LES CENTRES DE RECHERCHE

Dans de nombreux pays d'Amérique du Sud, les départements d'éducation des universités sont la principale source de l'activité de la recherche en éducation. Au Brésil, les universités assuraient, à titre d'exemple, près de 80 % de la recherche éducationnelle au début des années 80. L'INEP effectuait 8 % de ces travaux, les secrétariats municipaux d'éducation 2 %, le reste étant assuré par les ONG (Vieira, 1985).

Il a fallu attendre la fin des années 70 pour assister au début de l'implantation des programmes de postgrade au Brésil. En 1981, il y avait 27 programmes de postgrade qui fonctionnaient dans 22 institutions d'enseignement supérieur.

Au Chili, les départements d'éducation de la CUC (Catholic University of Chile) et de l'UC (University of Chile) proposent des études de postgrade en éducation.

Dans la région des Caraïbes, la recherche éducationnelle a commencé avec la création, en 1954, de l'Educational Research Centre rattaché au département d'éducation de l'UWI (University of West Indies). En 1990, un centre autonome de recherche en éducation est lancé, à la Jamaïque, et a pour but d'effectuer des recherches pour les institutions publiques et privées.

La recherche universitaire en éducation souffre du problème de l'arbitrage entre la fonction d'enseignement et de recherche. L'accroissement exponentiel des effectifs universitaires dans la plupart des pays limite les possibilités de mener des recherches. De plus, la nomination des professeurs des départements des sciences de l'éducation peut se faire au niveau de la maîtrise, selon les cas. D'une part, l'augmentation des salaires restant tributaire de l'ancienneté, certains professeurs hésitent à s'engager dans des travaux de doctorat. D'autre part, dans plusieurs pays, les conditions de travail et le niveau salarial se dégradent rapidement. C'est ainsi que, dans beaucoup de départements d'éducation, la fonction d'enseignement l'emporte largement sur la fonction de recherche.

La multiplication, ces dernières années, des programmes de postgrade n'a pas, pour autant, entraîné l'accroissement du nombre des recherches, puisque, même dans le cadre de ces programmes, c'est la fonction d'enseignement qui prime.

Il faut cependant relever plusieurs initiatives qui visent à pallier cette faiblesse de la production scientifique.

Depuis une quinzaine d'années, l'ANPE (National Association for Graduate Studies in Education) réunit annuellement des chercheurs de tout le Brésil pour présenter et débattre de leurs recherches. En plus de la réunion annuelle, des groupes de travail thématiques se réunissent régulièrement. Le CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) et la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior) jouent également un rôle moteur dans l'impulsion de la recherche éducationnelle, dans la formation doctorale et postdoctorale, et dans l'évaluation des programmes de postgrade.

Une autre initiative intéressante a été lancée par le Ministère de l'éducation du Chili, qui a engagé le programme MECE (Programme for the Improvement of Quality and Equity of Education), un programme de recherche qui vise à rapprocher les chercheurs des décideurs politiques. Ce programme s'inspire fortement des recommandations de la Banque mondiale sur la qualité de l'enseignement. Des indicateurs ont été élaborés pour mesurer la rentabilité des investissements éducatifs. Notons toutefois que cette évaluation est d'abord quantitative et tient peu compte du contexte social dans lequel sont implantées les écoles. Ainsi, dans les quartiers défavorisés, l'amélioration des moyens de travail des écoles publiques dépend non pas seulement des moyens limités investis par les pouvoirs publics, mais aussi de l'engagement et du soutien des familles.

En ce qui concerne les centres de recherche indépendants, ils existent dans tous les pays et sont souvent dirigés par des universitaires qui offrent leurs services aux niveaux national et international. L'un des plus représentatifs est, à notre avis, la FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), dont les établissements se trouvent dans plusieurs pays du continent. Cette faculté a mené de multiples études, tant dans l'enseignement supérieur, dans l'éducation rurale que dans la formation des enseignants et dans d'autres domaines.

#### LES ONG (NATIONALES ET INTERNATIONALES, RELIGIEUSES OU LAÏQUES), LES FONDATIONS ET LES AGENCES DE COOPÉRATION

En Amérique du Sud, les ONG ont toujours joué un rôle dynamique dans la recherche éducationnelle. Au Chili, les ONG sont des sources importantes de production de recherche, en particulier le CIDE (Centro de Investigación por el Desarrollo Educacional). Cet institut, créé en 1964 et lié à l'Église catholique, a connu, dans les années de la dictature, une certaine indépendance par rapport au pouvoir, à l'opposé des universités qui, elles, ont été bloquées et censurées au niveau de la recherche. Le CIDE est le centre coordinateur du REDUC (Latin American Educational Information and Documentation Network), qui regroupe, diffuse et publie des informations périodiques (Analytical abstracts on education) sur la recherche éducationnelle dans dix-sept pays.

Au Mexique, le CEE (Centro de Estudios Educativos) a effectué de multiples recherches pour le compte de mandataires locaux et étrangers (UNESCO, Banque mondiale, etc.).

Les fondations liées à des entreprises locales ou multinationales sont plutôt actives dans les projets de type recherche-action. Ainsi, la Fondation Roberto Marinho (Brésil) a lancé un ambitieux projet d'enseignement à distance « Telecurso 2000 ». Ce projet est basé sur quatre concepts novateurs : enseignement en contexte (*ensino em contexto*), contextualisation de l'enseignement (*contextualização do ensino*), développement de compétences de base (*desenvolvimento de habilidades básicas*) et attitudes citoyennes (*attitudes de cidadania*). Pour l'enseignement technique, le projet développe l'apprentissage des compétences de base suivantes : penser, organiser et résoudre des problèmes numériques, ou de capacité de lecture et d'interprétation du contenu des textes ; connaissance d'une langue étrangère afin de pouvoir lire des manuels techniques ; maîtrise des connaissances économiques et techniques de contrôle de qualité pour mieux produire, dialoguer et apprendre avec les autres. Les attitudes citoyennes incluent la valorisation de l'école, le respect des croyances religieuses, des espaces publics et des différences individuelles, et, enfin, elles favorisent la réussite du processus d'autodétermination politique et culturelle des organisations communautaires.

Les ONG latino-américaines impliquées dans la recherche en éducation financent une bonne partie de leurs recherches à l'aide de fonds extérieurs. Ainsi, le CIDE, au Chili, recevait, en 1992, près de 60 % de son financement de la part d'agences étrangères (Velloso, 1996). Au Brésil, les ressources internationales ont également joué un rôle déterminant dans le financement de la recherche éducationnelle. La Fondation Carlos Chagas bénéficie d'importantes contributions de la part de fondations américaines, notamment la Fondation Ford.

Le CIRD (Centre international de recherche pour le développement) canadien finance, depuis une vingtaine d'années, des recherches dans de nombreux pays de la région. L'éducation est l'une des priorités de recherche de cet institut. L'étude réalisée par une ONG locale sur le rôle de l'éducation dans les stratégies de survie sur le marché du travail en Uruguay est un exemple des recherches financées par le CIRD (Lemez, 1989).

Comme nous pouvons le constater, les ONG latino-américaines reçoivent des fonds de l'extérieur, soit de fondations privées religieuses ou laïques, soit d'organisations internationales ou d'agences de coopération. Conscientes de cette dépendance structurelle, les ONG latino-américaines tentent de parvenir à l'octroi de ressources nationales de financement, ou même à un autofinancement rendu possible par des prestations de services.

Les agences régionales et internationales de coopération participent depuis longtemps à des projets éducationnels. Le projet « Développement et éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes » (1981), appuyé par la CEPAL, l'UNESCO et le PNUD, a fourni plusieurs rapports et études comparatives sur la situation de l'éducation dans les pays du continent sud-américain.

Plusieurs observateurs de la scène de l'éducation ont souligné le poids grandissant

de la Banque mondiale (Coraggio, 1995); l'examen de l'apport financier de cette organisation semble confirmer cette hypothèse. De 1990 à 1994, le flux d'assistance financière externe dans le domaine de l'éducation a été de plus de 1,1 milliard de dollars par an (McMeekin, 1996). La Banque mondiale a été le principal pourvoyeur de fonds, suivi par la Banque interaméricaine de développement (BID), l'Agence japonaise de coopération internationale et l'USAID.

La Banque mondiale, la Banque interaméricaine de développement et les agences de coopération des pays industrialisés sont de plus en plus actives non seulement dans l'exécution de projets éducatifs, mais également dans le suivi et l'évaluation des projets. Pourtant, comme le signale Coraggio (1995), la « redistribution fondamentale des ressources productives » entre les différentes catégories socio-économiques est peu abordée dans les études de la Banque mondiale. Ainsi, les études et les interventions de la Banque restent centrées essentiellement sur les notions de qualité, de productivité et d'efficacité.

Les équipes régionales de l'OEA, du PNUD, de l'UNESCO, de l'UNICEF, de l'OIT et de nombreuses agences de coopération sont impliquées dans la plupart des pays.

Il faut remarquer à ce propos que les acteurs externes, notamment les agences étatiques de coopération, focalisent, à juste titre, leur action dans la région sur les populations défavorisées.

L'examen des différents acteurs impliqués dans la recherche nous amène à tracer quelques tendances générales. Tout d'abord, les organismes publics de recherche, qui dépendent, pour la plupart, des ministères de l'éducation, connaissent une stagnation, voire une baisse de leur activité. Ensuite, le poids des universités reste très important dans des pays à forte tradition universitaire comme le Mexique, le Brésil, l'Argentine ou la Colombie, malgré les difficultés de financement et de conditions de travail des chercheurs. En ce qui concerne les ONG, nous pouvons souligner le renforcement de leur capacité de recherche, grâce notamment à des apports financiers externes.

En Amérique latine, les chercheurs possèdent plusieurs emplois et doivent couvrir de multiples tâches, ce qui revient à dire que leurs conditions de travail apparaissent comme fragilisées dans des systèmes éducatifs qui ont du mal à répondre financièrement aux divers enjeux, comme celui de la décentralisation, ou encore le dossier des réformes et des innovations nationales nécessaires.

## Perspectives

La recherche éducationnelle en Amérique latine reste un grand défi. Pendant de nombreuses années, elle a représenté un courant d'approche globale comportant diverses théories de changement social et/ou révolutionnaire. Plusieurs recherches démontrent qu'il ne suffit pas de faire des réformes éducatives, même si elles intègrent des changements substantiels pour les enfants et les familles à risque, mais qu'il faut plutôt étudier les différents contextes dans lesquels les acteurs de base évoluent. Comme le souligne J. C. Tedesco (1995, p. 10) :

l'identité du mouvement et de la pensée éducative progressiste est en crise, et les réponses du passé sont insuffisantes et ne permettent pas de définir une orientation politico-éducative qui réponde aux objectifs de démocratie et d'équité dans la distribution de la connaissance.

La majorité des enfants d'Amérique latine fréquentent l'école publique. Par conséquent, sur le plan pédagogique, la recherche devrait s'atteler de plus en plus à l'étude des moyens pédagogiques susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement public. Les États devraient faire l'effort de préciser ce qu'ils entendent par qualité de l'éducation. L'une des pistes à creuser serait de définir la qualité par rapport à la permanence à l'école, et par rapport à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Il ne suffit pas que tous les enfants soient scolarisés, il faut qu'ils puissent rester pendant quelques années à l'école pour acquérir les capacités nécessaires à l'utilisation de leurs connaissances. Or, l'amélioration de l'enseignement public est l'unique manière d'offrir au plus grand nombre l'accès à la formation. Les conditions économiques étant de plus en plus difficiles pour les classes moyennes en Amérique du Sud, le retour des enfants des classes moyennes dans l'enseignement public pourrait amener un surplus de soutien financier public proportionnel au poids de ces catégories sur l'échiquier politique. Mais, en même temps, ces classes moyennes ont perdu leur pouvoir d'achat, et un des groupes les plus touchés par la crise économique est la catégorie des enseignants elle-même. Dans presque tous les pays sud-américains, les enseignants sont obligés d'avoir deux ou trois occupations en même temps pour subvenir à leurs besoins, d'où l'absentéisme croissant dans les zones urbaines et rurales défavorisées. C'est une évidence que les conditions comme la rémunération, l'image de la profession et la formation continue doivent être améliorées. Rappelons néanmoins que les enseignants du système privé sont généralement mieux rémunérés que les enseignants de l'école publique.

Force est de constater que les budgets d'éducation sont en baisse. Au cours des campagnes électorales et dans les documents officiels des pays d'Amérique latine, l'éducation est toujours présentée comme la priorité des priorités, mais une analyse approfondie des ressources allouées à l'éducation nous montre clairement que les pays investissent peu dans l'éducation publique si l'on tient compte de leurs ressources économiques (Schiefelbein, 1995b). La plupart des pays sud-américains se situent dans la tranche de revenu intermédiaire. Cependant, nous tenons à souligner que les ressources éducatives sont inégalement réparties par rapport aux différents groupes sociaux. Parlant du Brésil, Schwartzmann, Durham et Goldemberg (1995) estiment, à juste titre, que le manque de ressources financières n'est pas le seul obstacle qui affecte la capacité de résoudre les problèmes éducatifs. Le débat public actuel se tourne vers l'éducation privée. Si l'éducation privée est de plus en plus encouragée par l'État, comme pourraient le démontrer plusieurs cas, elle reste au service des groupes sociaux favorisés. Sans de substantielles réformes de fond, l'éducation formelle sud-américaine se stabilisera autour de réseaux à deux vitesses. Autrement dit, un réseau privé élitiste aligné sur les standards des pays développés et un réseau public qui rencontre des difficultés constantes d'organisation, de gestion et de planification (Akkari et Pérez, 1998).

Si nous envisageons quelques formules radicales qui permettent de rompre la structure à deux réseaux en Amérique latine, nous pourrions par exemple imaginer une taxe qui frapperait les institutions éducatives privées et un impôt éducatif qui toucherait les familles qui ont placé leurs enfants dans le réseau privé. Alors, nous assisterions à une redistribution financière vers le secteur public, qui a bien besoin de fonds additionnels pour mieux fonctionner. Les bourses d'étude financées par des ONG et des fondations locales ou externes peuvent aider certains élèves des classes sociales défavorisées à continuer leurs études. Mais il faut bien le dire, ce genre de démarche reste insuffisant et ne favorise en aucun cas tous les enfants concernés.

Finalement, les défis de l'an 2000 seront de trouver, entre autres, une adéquation entre le secteur public et le secteur privé, aussi bien au niveau de l'éducation qu'à celui de la recherche. La recherche éducationnelle en Amérique latine est riche dans tous les domaines, mais elle doit être réorientée vers les besoins du plus grand nombre d'apprenants. Par ailleurs, des financements publics ou privés doivent être octroyés afin de doter les ministères de l'éducation de structures d'information et de diffusion des recherches dans les départements déjà existants (Pizarro, 1990).

Il est de plus en plus évident que, dans la mondialisation économique et les transformations technologiques, il sera indispensable aux hommes de demain de se former tout au long de leur vie. Ainsi, l'une des commissions de l'UNESCO, présidée par Jacques Delors (1996, p. 17), propose de placer l'éducation tout au long de la vie au cœur de la société :

Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît donc comme l'une des clés d'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre l'éducation première et l'éducation permanente. Il répond au défi d'un monde en changement rapide.

Cette exigence ne peut être satisfaite sans que chacun « ait appris à apprendre ». En ce sens, la recherche éducationnelle aura à jouer un rôle déterminant dans la mesure où elle pourrait éclairer les choix de politique et de planification de l'éducation en Amérique du Sud.

## Références

- Akkari, A.; Pérez, S. 1998. « Educational research in Latin America : review and perspectives » [La recherche éducationnelle en Amérique du Sud : historique et perspectives]. *Education policy analysis archives* (Tempe AZ), n° 7.
- Arango, M.; Nimnicht, G. 1990. *Participación de los padres en la creación de ambientes apropiados para el sano desarrollo de niños en riesgo* [La participation des pères dans la création d'une atmosphère appropriée à un sain développement des enfants en danger]. Medellín, Colombie, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Briones, G. 1996. *Investigación de la comunidad* [Enquête de la communauté]. Santafé de Bogotá, Convinió Andrés Bello.
- Brushini, C. 1996. « Gender inequalities in the Brazilian labour market » [Les inégalités liées



- au sexe sur le marché du travail brésilien]. Dans : Siqueira de Sa Baretto, E. ; Zobas, D. M. (dir. publ.). *Brasilian issues on education, gender and race*, p. 215-243, Sao Paolo, Fundação Carlos Chagas.
- Cabrera, O. 1995. « Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina » [La problématique de l'éducation indigène et de la modernité en Amérique du Sud]. *Revista interamericana de educación de adultos* (Pátzcuaro, Mexique), n° 3, p. 67-99.
- Cardozo, F. H. ; Falletto, E. 1969. *Dependencia y desarrollo en América Latina* [Dépendance et développement en Amérique du Sud]. Mexico, Siglo XXI.
- Carnoy, M. 1977. *La educación como imperialismo cultural* [L'éducation en tant qu'impérialisme culturel]. Mexico, Siglo XXI.
- Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 1990. « Uruguay. Talleres para jóvenes de la comunidad de trabajo Emaus » [Uruguay : ateliers pour la jeunesse de la communauté de travail Emmaüs]. Dans : CREFAL (dir. publ.). *Post-alfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro, Mexique, CREFAL.
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL). 1995. « Estudios sociodemográficos de pueblos indígenas » [Études socio-démographiques des peuples indigènes]. *Notas sobre la economía y el desarrollo* (Santiago), vol. 578, p. 1-4.
- Coraggio, J. L. 1995. « Educación y modelo de desarrollo » [L'éducation et le modèle du développement]. Dans : CEAAL (dir. publ.). *Construcción de las políticas educativas de América Latina*. Lima, Tarea.
- Cummings, S. M. ; Tamayo, S. 1994. *Language and education in Latin America : an overview* [Langue et éducation en Amérique du Sud : une vue d'ensemble]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- De Ibarrola, M. 1996. *Education and economic growth : creating a culture of education* [Éducation et croissance économique : créer une culture de la formation]. New York, Council on Foreign Relations. (Working Group on Educational Reform.)
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO ; Odile Jacob.
- D'Emilio, L. 1995. « Pobreza de la educación y propuestas indígenas : lecciones aprendidas » [Pauvreté de l'éducation et propositions indigènes : les leçons apprises]. Dans : Pieck, E. ; Aguado, E. (dir. publ.). *Educación y pobreza*. Mexico, Colegio Mexiquense ; UNICEF.
- Filmus, D. 1995. *Educación y trabajo en la Argentina de los años 80. Educación precaria para un empleo precarizado* [Éducation et travail dans l'Argentine des années 80. Une formation précaire pour un emploi précaire]. Buenos Aires, FLACSO.
- Freire, P. 1965. *La educación como práctica de la libertad* [L'éducation dans la pratique de la liberté]. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- . 1969. *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* [Extension ou communication ? Le développement de la conscience dans les milieux ruraux]. Rio de Janeiro, Icirá.
- . 1973. *La pedagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.
- García-Huidobro, F. ; Tellet, F. ; Ochoa, J. 1990. *Tendencias de la investigación educacional en América Latina* [Tendances de la recherche éducationnelle en Amérique du Sud]. Santiago, CIDE.
- Halls, W. D. (dir. publ.). « L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines ». *La educación* (Washington, D. C.), n° 2 (121), p. 181-191.
- Hernández, J. 1995. « Una aproximación a la educación indígena como objeto de estudio » [Pour une approche de l'éducation indigène en tant qu'objet d'étude]. Dans : Pieck, E. ;

- Aguado, E. (dir. publ.). *Educación y pobreza*. Mexico, Colegio Mexiquense ; UNICEF.
- ITTASM. 1990. « Perú, Red de Bibliotecas rurales de Cajamarca » [Pérou : réseau de bibliothèques rurales de Cajamarca]. Dans : CREFAL (dir. publ.). *Post-alfabetización y trabajo en América Latina*. Pátzcuaro, CREFAL.
- Lemez, J. 1989. *La educación y las estrategias sociales de sobrevivencia en el mercado de trabajo* [L'éducation et la stratégie sociale de survie sur le marché du travail]. Montevideo, Centro de investigación y de Experimentación Pedagógica.
- López, L. E. 1995. « Intercultural bilingual education and the training of human resources : lessons for Bolivia from the Latin American experience » [L'éducation interculturelle bilingue et la formation des ressources humaines : leçons pour la Bolivie tirées de l'expérience de l'Amérique du Sud]. Dans : Gagliardi, R. (dir. publ.). *Teacher training and multiculturalism : national studies*, p. 25-56. Paris, UNESCO.
- Majluf, A. 1992. *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar* [Marginalité, intelligence et rendement scolaire]. Lima, Brandon.
- McMeekin, R. 1996. « Coordinación de la asistencia externa para la educación en América Latina y el Caribe » [Coordination de l'assistance externe à l'éducation en Amérique du Sud et dans les Antilles]. *Boletín del proyecto principal de educación* (Santiago), n° 39, p. 20-54.
- MEC. 1996. *Proyecto Nordeste* [Projet pour le Nordeste]. Brasilia, Ministerio da Educação e do Desporto.
- Meister, A. 1969. *Participation, animation, développement*. Paris, Anthropos.
- Modiano, N. 1988. « Public bilingual education in Mexico » [L'instruction publique bilingue au Mexique]. Dans : *International handbook of bilingualism and bilingual education*. New York, Greenwood Press.
- Oliveros, A. 1990. « L'éducation comparée en Amérique latine ». Dans : Halls, W. D (dir. publ.). *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris, UNESCO.
- Pérez, S. 1992. *Mujer, niños y educación* [Les femmes, la jeunesse et l'éducation]. Quito, Abya-Yala.
- . 1998. « Evaluación de los sistemas educativos » [Évaluation des systèmes éducatifs]. Dans : *Planificación, financiación y evaluación de los sistemas escolares iberoamericanos*, vol. 5, *Sistemas educativos nacionales : estudios comparados*. Madrid, OIE.
- Pieck, E. 1995a. « Importancia de la capacitación para el autoempleo en el medio rural : las motivaciones de los participantes » [De l'importance de la formation au travail autonome dans les milieux ruraux : les motivations des participants]. *Revista interamericana de educación de adultos* (Pátzcuaro, Mexique), n° 3 (1), p. 9-29.
- . 1995b. « Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del proceso educativo en los programas de educación comunitaria : la perspectiva del participante » [Reproduction sociale et résistance. Quelques implications sociales du processus éducatif dans les programmes d'éducation communautaire]. Dans : Pieck, E. ; Aguado, E. (dir. publ.). *Educación y pobreza*. Mexico, Colegio Mexiquense ; UNICEF.
- Pizarro, J. 1990. *Investigación de la educación en algunos países de América Latina* [La recherche éducationnelle dans quelques pays d'Amérique du Sud]. Ottawa, CIRP.
- Quinteros, M. ; Calupucha, S. ; Cerda, P. 1995. « Ecuador : alfabetización bilingüe » [Équateur : alphabétisation bilingue]. Dans : OREALC (dir. publ.). *Innovaciones en educación básica de adultos*, p. 92-103. Santiago, OREALC.
- Rodríguez, E. (dir. publ.). 1989. *Mitos, certezas y esperanzas. Tendencias de las investigaciones*

- sobre la juventud en América Latina [Mythes, certitudes et espérances. Tendances de la recherche consacrée à la jeunesse d'Amérique du Sud]. Montevideo, CELAJU-UNESCO.
- Rodríguez, L. A.; Chávez, L. O. 1995. « Interculturalism, technical education and teacher training in Bolivia » [Interculturalisme, enseignement technique et formation des enseignants en Bolivie]. Dans : Gagliardi, R. (dir. publ.). *Teachers training and multiculturalism : national studies*, p. 57-65. Paris, UNESCO.
- Sanjuro, R. 1996. *Distribuição do livro didactico no Nordeste brasileiro* [Distribution de manuels didactiques dans le Nordeste brésilien] Brasília, MEC. (Projet Nordeste.)
- San Miguel, J. 1996. « Programa de mejoramiento de la calidad de la educación para las escuelas multigradas rurales » [Programme d'amélioration de la qualité de l'enseignement pour les écoles rurales comprenant des classes à niveaux multiples]. Dans : *Formas y reformas de la educación* (Santiago), n° 3 (1), p. 18-24.
- Schiefelbein, E. 1995a. « Characteristics of the teaching profession and the quality of education in Latin America » [Les caractéristiques de la profession d'enseignant et la qualité de l'éducation en Amérique du Sud]. *The major project of education in Latin America and the Caribbean* (Santiago), n° 24.
- . 1995b. « Education reform in Latin America and the Caribbean : an agenda for action » [La réforme de l'éducation en Amérique du Sud et dans les Antilles : agenda des nécessités]. *The major project of education in Latin America and the Caribbean* (Santiago), n° 37.
- Schmelkes, S. 1995. « La recherche latino-américaine dans les années 70 ». *Éducation des adultes et développement* (Bonn), n° 45, p. 125-140.
- Schwartzmann, S.; Durham, E. R.; Goldemberg, J. 1995. « A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação » [La question essentielle de l'éducation au Brésil dans la perspective d'une transformation]. Dans : OEA (dir. publ.). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas : un proyecto del dialogo interamericano*, p. 51-100. Washington, D. C., OEA.
- Stromquist, N. 1995. « Educación y equidad en la América Latina contemporanea » [Éducation et équité dans l'Amérique du Sud contemporaine]. *La educación* (Washington, D. C.), n° 2 (121), p. 181-191.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en una sociedad moderna* [Le nouveau pacte éducatif : éducation, compétitivité et citoyenneté dans une société moderne]. Madrid, Grupo Anaya.
- UNESCO. 1962. *Situación demográfica, económica, social y educativa en América Latina* [Situation démographique, économique, sociale et éducative en Amérique du Sud]. Paris, UNESCO/CEDES.
- Velloso, J. 1996. « SERI and capacity-building in educational research in Latin America and the Caribbean » [Le SERI et le développement des compétences dans la recherche éducationnelle en Amérique du Sud et dans les Antilles]. Dans : SERI (dir. publ.). *Educational research in the South : an initial review*. Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- Vieira, S. L. 1985. « A pesquisa em educação no Brasil. Conversando sobre problemas, perspectivas e prioridades » [La recherche éducationnelle au Brésil. Échange de vues sur les problèmes, les perspectives et les priorités]. *Cadernos de pesquisa* (São Paulo), n° 55, p. 81-84.

---

# LA RECHERCHE

---

## ÉDUCATIONNELLE

---

### EN EUROPE

---

*Armin Gretler*

---

#### Résumé

Le présent article se compose de quatre parties. La première est consacrée à l'histoire de la recherche en éducation, dont on peut dire qu'elle est née en Europe, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Parmi les différentes périodes de développement que l'on peut distinguer, celle qui commence autour de 1960 prend une importance particulière, car elle se caractérise par la naissance de l'intérêt des décideurs politiques pour la recherche en éducation. La deuxième partie présente deux définitions : la première est centrée sur le contenu, la seconde sur les fonctions de la recherche en éducation. Les structures et l'organisation de la recherche et du développement éducationnels font l'objet de la troisième partie. On y examine la recherche universitaire et non universitaire, les associations nationales, l'Association européenne de recherche en éducation (AERE/EERA), le rôle des organisations internationales gouvernementales (OCDE, Conseil de l'Europe, Union européenne et UNESCO) et la vague de bilans et d'évaluation de la recherche en éducation qui caractérise les années 90. L'article se termine sur une série de perspectives pour la recherche en éducation, dépassant sciemment le cadre européen.

---

*Langue originale : français*

*Armin Gretler (Suisse)*

Armin Gretler est né à Saint-Gall, en Suisse, en 1934. Il a étudié la sociologie à l'Université de Genève et a fait des études postgraduées au Centre d'études internationales avancées de Bologne de l'Université Johns Hopkins, Paul H. Nitze School of Advanced International Studies et à l'Université de Pittsburgh. Chercheur en formation professionnelle au Bureau international du travail (BIT), de 1963 à 1968, chercheur indépendant, de 1968 à 1971, il est, depuis 1971, directeur du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSCRE), à Aarau. Député au Parlement du canton d'Argovie, de 1979 à 1993, membre du Conseil de l'éducation de ce même canton, de 1977 à 1989. Membre fondateur de la Société suisse de recherche en éducation (SSRE), en 1975, et de l'Association européenne de recherche en éducation (AERE), en 1994, il a publié plusieurs ouvrages et de nombreux articles consacrés à la recherche en éducation. Courriel électronique : skbf.csre@email.ch

## Historique

La recherche en éducation est née en Europe, vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans une Europe qui, sur ce plan, il faut le préciser, est rapidement entrée en dialogue avec les États-Unis d'Amérique. À la suite des travaux de précurseurs, travaux à proprement parler philosophiques, la recherche en éducation, au sens moderne du terme, prend naissance avec les méthodes expérimentales des sciences naturelles. C'est ainsi que paraît, en 1879, le traité de l'Anglais A. Bain *Education as a science*. La psychologie devient alors, en partie, psychologie expérimentale, liée à des noms comme ceux de Wilhelm Wundt (1832-1920), qui fonde, en 1879, le premier laboratoire de psychologie expérimentale, à Leipzig, et Alfred Binet (1857-1911), son disciple, qui fait paraître, en 1888, ses *Études de psychologie expérimentale*, suivies, entre autres, en 1909, de son ouvrage *Les idées modernes sur les enfants*. À la suite de la proposition de Wilhelm August Lay (1862-1926) de faire une distinction entre la psychologie expérimentale et l'éducation expérimentale, la pédagogie devient, partiellement, pédagogie expérimentale. C'est un autre disciple de Wundt, Ernst Meumann (1862-1915), qui publie, en 1910, 1913 et 1914, son ouvrage en trois volumes *Einführung in die experimentelle Pädagogik* (Introduction à la pédagogie expérimentale). Dans la partie francophone de l'Europe, la pédagogie expérimentale est marquée, entre autres, par les œuvres d'Édouard Claparède (1873-1940), dont la première version de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* paraît en 1905, et de Théodore Simon (1873-1961), qui publie, en 1924, son traité *Pédagogie expérimentale : écriture, lecture, orthographe*. Selon une approche semblable à celle du sociologue et philosophe allemand Wilhelm Dilthey (1833-1911) quant au sens des termes « expliquer » et « comprendre », Claparède analyse, en 1903 déjà, les deux approches fondamentales qui caractérisent la recherche en éducation : la première emprunte ses méthodes aux sciences naturelles, est positiviste et nomothétique (formulation de lois générales), alors que la seconde trouve ses racines dans les sciences humaines et se sert de méthodes herméneutiques (interprétatives). Un long débat épistémologique allait naître de la confrontation de ces deux approches ; aujourd'hui, les chercheurs en éducation s'accordent à dire que les deux paradigmes sont complémentaires.

Ces éléments d'histoire de la recherche en éducation s'appuient largement sur l'ouvrage fondamental de Gilbert de Landsheere portant le titre *La recherche en éducation dans le monde* (de Landsheere, 1986). Selon de Landsheere, la période de 1900 à 1930 se caractérise, d'une part, par le mouvement de l'éducation nouvelle (*New education* ou *Progressive movement*, *Reformpädagogik*) et, d'autre part, par la prépondérance de l'approche quantitative dans la recherche en éducation. Les faits les plus saillants dans l'évolution de cette dernière sont le développement et l'application de théories statistiques, le développement de tests (en 1905, par exemple, Binet et Simon présentent leur test d'intelligence devenu fameux par la suite), des enquêtes de grande envergure mises en œuvre par les administrations scolaires et concernant, entre autres, l'échec scolaire, les plans d'études et les méthodes d'enseignement et, enfin, le développement et l'évaluation du curriculum, ainsi que les débuts de didactiques spécialisées.

La période suivante, allant des années 30 jusqu'à la fin des années 50, est marquée, dans l'histoire générale, par la crise économique et par la seconde guerre mondiale. En ce qui concerne la recherche en éducation, il est difficile de donner un nom à cette époque. Elle est caractérisée, entre autres, par l'entrée en matière de la sociologie empirique de l'éducation, qui pose des questions sur les relations entre l'origine socio-économique d'un enfant et ses chances scolaires, et analyse l'école en tant qu'instance de transmission des valeurs de la classe moyenne. Alors que les tests avaient contribué à faire de l'école un instrument de sélection, les travaux sociologiques remettent en question cet aspect et postulent, en relation étroite avec des études sur le développement des adolescents, des structures scolaires non sélectives (écoles compréhensives au niveau du cycle secondaire I; voir, par exemple, le plan Langevin-Wallon en France). Mais ces décennies connaissent aussi une certaine perte de vitesse de la recherche purement quantitative et une montée correspondante de travaux qui lient des recherches empiriques à des considérations d'inspiration philosophique provenant des courants de pensée libérale et « humanistico-sociale ». Ce sont finalement aussi des penseurs et des chercheurs de l'envergure de Lev Vygotsky (1896-1934), en Russie, et de Jean Piaget (1896-1980), en Suisse, qui ont été à l'œuvre pendant ces années.

C'est au cours des vingt années situées entre 1960 et la fin des années 70 qu'on voit naître l'intérêt des décideurs politiques pour la recherche en éducation. Ces derniers nourrissent, à l'égard de l'utilité directe des résultats de la recherche, des attentes qui — rétrospectivement — doivent être qualifiées de démesurées. Il s'ensuivra, vers la fin de cette période, et assez logiquement, une certaine désillusion, désignée comme crise de confiance entre politique et recherche en éducation. Grâce à l'intérêt manifesté par les politiques à son égard, une distinction entre deux types de recherche fut introduite : la première, orientée vers des conclusions, et la seconde, orientée vers des décisions. Autre conséquence directe de ce nouvel intérêt de la politique : des ressources financières publiques, mais aussi privées, d'un nouvel ordre de grandeur ont été mises à la disposition de la recherche en éducation. Il est vrai que cela a surtout été le cas aux États-Unis. Pourtant, toute une série de pays européens ont été pris par ce même mouvement, notamment les pays scandinaves, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, l'Allemagne et la France, où Girod de l'Ain, dans *Le Monde* du 5 septembre 1967, parle de « l'an I de la recherche pédagogique ». Parmi les thèmes prioritaires de la recherche en éducation de cette période, il faut citer l'apport de l'éducation et de la formation au capital humain (ce qui donne naissance à une nouvelle sous-discipline, l'économie de l'éducation), l'égalité des chances devant l'éducation ainsi que la recherche dans le domaine de la construction du curriculum. Ces années ont également été marquées par l'apparition de l'ordinateur aussi bien en tant qu'instrument de recherche qu'en tant qu'objet de recherche en ce qui concerne ses implications pour l'enseignement. Enfin, il faut mentionner le début des grands projets internationaux de recherche comparative en éducation menés surtout sous l'égide de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), fondée en 1959. Du point de vue des méthodes de la recherche en éducation, on assiste à un élargissement du faisceau, les méthodes quantitatives étant progressivement complétées par des méthodes qualitatives et critiques.

Après des années 80 assez peu retentissantes, l'éducation et la recherche en éducation regagnent, à partir de 1990, une place prioritaire dans les agendas politiques tant au niveau national qu'au niveau international. Les grands thèmes sont restés, alors que l'importance de l'éducation et de la formation comme facteurs de développement économique dans une concurrence internationale accrue ne fait qu'augmenter et que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont en plein essor dans nos « sociétés du savoir et de l'information ». La gestion des systèmes d'éducation et de formation devient alors un instrument stratégique important, et la contribution de la recherche est sollicitée face à la nécessité d'apporter une solution aux problèmes que pose cette gestion. Le développement d'indicateurs relatifs aux systèmes d'enseignement, notamment par le Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), apporte une contribution majeure à ce domaine.

## Deux définitions de la recherche en éducation

Cette petite section intermédiaire n'est pas strictement européenne. Après avoir fait mention, dans l'historique qui précède, des thèmes et des méthodes les plus importants, elle propose deux définitions de portée générale de la recherche en éducation, cela en vue de mieux cerner l'objet de cet article. La première définition provient de l'OCDE et est centrée sur le champ d'investigation de la recherche en éducation ; elle a été choisie parce qu'elle est la seule, à notre connaissance, qui résulte d'une réflexion et d'un consensus d'experts de réputation internationale et qui proviennent de plusieurs pays membres de l'OCDE :

La recherche et le développement en matière d'enseignement consistent en un examen ou une exploration systématique et originale, ainsi qu'en des activités de développement des milieux sociaux, culturels, économiques et politiques au sein desquels fonctionnent les systèmes éducatifs et l'apprentissage ; les objectifs de l'enseignement ; les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et de perfectionnement personnel des enfants, des jeunes et des adultes ; le travail des éducateurs ; les ressources et les dispositifs administratifs de soutien au travail éducatif ; les politiques et les stratégies qui visent à atteindre les objectifs éducatifs ; et les résultats sociaux, culturels, politiques et économiques de l'enseignement (OCDE, 1995, p. 40).

La deuxième définition, fondée sur une approche différente et citée ici à titre d'exemple, est fonctionnelle. Elle a été formulée par la Société suisse de recherche en éducation et comprend les cinq fonctions suivantes (ces fonctions sont illustrées par des exemples de projets cités par la suite dans cet article) :

1. fonction analytique et explicative : la recherche et le développement en éducation observent, mettent en lumière, et expliquent les faits et les réalités de l'éducation et de la formation au moyen de méthodes analytiques, empiriques, herméneutiques ou de toute autre méthode pertinente (exemples : projet de l'OCDE « Les indicateurs de l'enseignement/INES » ; projet de l'IEA « Third international mathematics and science study/TIMSS ») ;

2. fonction synthétique : la recherche en éducation établit des synthèses d'éléments de connaissances de recherche épars et fragmentés, et contribue ainsi à la construction de théories et à l'établissement d'une base de connaissances destinée aux sciences de l'éducation (exemples : projets de l'Union européenne « Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire, 1984-1994 » ; et « La place des parents dans les systèmes éducatifs ») ;
3. fonction d'évaluation : la recherche en éducation offre un soutien et un contrôle scientifiques aux expériences et aux réformes du domaine de l'éducation et de la formation (exemple : projet de l'OCDE « Programme for international student assessment/PISA » ; ce projet a, en même temps, des fonctions d'évaluation, ainsi qu'un rôle analytique et explicatif) ;
4. fonction prospective : en tenant compte d'objectifs politiques donnés, la recherche en éducation élabore des concepts et des modèles destinés au développement futur de l'éducation et de la formation (exemple : projet de l'OCDE « L'école de demain ») ;
5. fonction de conseil : la recherche en éducation assure des fonctions de conseil dans la planification et dans le développement de l'éducation et de la formation. (Société suisse de recherche en éducation, 1988).

## **Structures et organisation de la recherche en éducation en Europe**

### RECHERCHE UNIVERSITAIRE ET EXTRA-UNIVERSITAIRE

Traditionnellement, la recherche en éducation se fait surtout dans des instituts universitaires (notamment de pédagogie, de psychologie et de sociologie et, depuis l'apparition de l'économie de l'éducation, également dans des instituts d'études économiques). L'historique qui précède montre qu'on assiste, depuis 1960 environ, à un intérêt croissant des décideurs politiques à l'égard de la recherche en éducation. Or, c'est « pour disposer d'organismes dont ils commandent les orientations que, à partir des années 60 surtout, les autorités politiques créent de grandes institutions nationales ou internationales » (de Landsheere, 1986, p. 141-142).

Ce phénomène ne se limite pas à l'Europe ; pourtant, la plupart des institutions citées par de Landsheere se situent en Europe occidentale, quelques-unes en Europe de l'Est : National foundation for educational research (Angleterre et pays de Galles, en 1947 déjà), Institut national de recherche pédagogique (France, ayant également été fondé avant la période en question), Centre de recherche en éducation de Finlande (Jyväskylä, 1957), Institut de la recherche pédagogique de Yougoslavie (1961), Bureau de la recherche et du développement en éducation de Suède (1962), Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin, 1963), Institut de recherche en éducation du Danemark (1964), Educational Research Center d'Irlande (1965), Fondation de la recherche en éducation (Pays-Bas, 1966), Centre national de recherche en éducation d'Espagne (1969, devenu Instituto nacional de ciencias de la educación, en 1974), Institut de recherche pédagogique d'Albanie (1970), Académie des sciences pédagogiques de la République démocratique allemande (1970).



Le mouvement qui consiste à créer des institutions de recherche en éducation proches des décideurs politiques saisit aussi les pays fédéralistes, par exemple, la République fédérale d'Allemagne et la Suisse. Les *Länder* allemands disposent de *Länderinstitute* de recherche en éducation, alors que la plupart des cantons suisses se dotent de telles institutions, forcément de petite taille, et créent, avec la Confédération, le Centre suisse de coordination de la recherche en éducation (1971). Depuis cette « explosion des instituts de recherche » (de Landsheere, 1986, p. 141), la recherche en éducation se répartit entre instituts universitaires et institutions proches de la politique et de l'administration éducatives.

#### ASSOCIATIONS NATIONALES DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Le développement de la recherche en éducation, le rôle qu'elle commence à jouer dans les décisions de politique éducative, et le fait qu'elle soit en train de trouver progressivement son identité scientifique et sociale s'expriment non seulement par la création d'institutions non universitaires, mais aussi par la fondation, *grosso modo* à la même époque et dans la plupart des pays européens, d'associations nationales de recherche en éducation. On renoncera à en faire l'énumération ici. Il faut pourtant constater que, d'une part, certains pays ne possèdent aucune association nationale, et que, d'autre part, d'autres disposent de plus d'une association nationale dans le domaine de la recherche en éducation (c'est le cas de l'Italie, avec la *Società italiana di pedagogia* et la *Società italiana per la ricerca didattica*, et de l'Espagne). Cela indique que les processus identitaires, s'ils sont en cours, sont loin d'être achevés et que le domaine de la recherche en éducation en Europe se trouve encore en pleine formation.

L'Association européenne de recherche en éducation (AERE) mène actuellement une enquête sur l'organisation, la structure et les problèmes de la recherche et du développement en éducation dans les pays européens, dont les résultats seront publiés vers la fin de l'année 1999. Le questionnaire comporte des questions concernant la définition, les systèmes de catégorisation des projets de recherche, la structure institutionnelle, les chercheurs et les chercheuses, ainsi que le financement et la planification de la recherche en éducation. Sont également relevées les caractéristiques des associations nationales de recherche en éducation, les relations entre la recherche en éducation, d'une part, la politique et l'administration de l'éducation et les enseignant(e)s, d'autre part, ainsi que les stratégies de diffusion de l'information dans le domaine de la recherche et du développement en éducation. Les résultats de cette enquête permettront aussi de mettre en relief les différences qui existent encore entre les pays de l'Europe occidentale et ceux de l'Europe orientale. Bien que l'on ne puisse généraliser, il est évident que la chute du mur de Berlin et les événements politiques de 1989 ont eu des répercussions importantes sur l'organisation et la structure de la recherche en éducation dans les pays d'Europe de l'Est.

L'AERE espère pouvoir disposer ainsi, pour la première fois, de données systématiques sur les structures et l'organisation de la recherche en éducation dans les pays européens et amorcer, à partir de là, des discussions européennes et

internationales sur la nature et les tâches de la recherche en éducation. Ces discussions seront importantes pour la coopération internationale dans ce domaine et pour l'accumulation systématique du savoir acquis par la recherche, pour ne nommer que ces deux aspects.

#### ASSOCIATION EUROPÉENNE DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

Les chercheurs en éducation des États-Unis, grand pays relativement homogène, se regroupent depuis longtemps au sein de l'American Educational Research Association (AERA). Si l'Europe, qui comprend plus de 40 pays, compte un grand nombre d'associations spécialisées couvrant certains aspects de la recherche en éducation (pour ne mentionner, de manière exemplaire et non systématique, que la European Association for Research on Learning and Instruction/EARLI, la Société européenne pour la recherche en formation des adultes/ESREA et le Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe/CIDREE), une association faîtière comparable à l'AERE et couvrant l'ensemble du champ de la recherche en éducation faisait défaut jusqu'à il y a peu de temps. Cette lacune ayant été ressentie de plus en plus douloureusement, les représentants d'une quinzaine d'associations nationales ont fondé, en 1994, l'Association européenne de recherche en éducation (AERE). Conçue à l'origine surtout comme un regroupement des associations nationales et spécialisées de recherche en éducation, l'AERE se compose aujourd'hui de telles associations, d'institutions de recherche et de membres individuels.

Bien que n'en étant encore qu'à ses débuts, l'AERE a su se donner, pendant les cinq premières années de son existence, des structures solides qui comprennent essentiellement des congrès annuels (ECER : European Conference on Educational Research, qui compte entre 500 et 1000 chercheurs et chercheuses), des réseaux permanents de recherche thématique et un bulletin.

La liste des 14 réseaux permanents de recherche qui existaient en 1998 donne moins une vue systématique du champ de la recherche en éducation qu'un choix de thèmes considérés actuellement comme prioritaires par une partie de la communauté des chercheurs eux-mêmes : 1. Développement professionnel permanent des enseignants ; 2. Enseignement professionnel et formation ; 3. Recherche européenne relative au curriculum ; 4. « Éducation inclusive » ; 5. L'enfance et la jeunesse en danger, et l'éducation urbaine ; 6. L'éducation ouverte et à distance ; 7. Justice sociale et éducation interculturelle ; 8. Économie de l'éducation ; 9. L'évaluation des étudiants ; 10. La recherche qui traite de la formation des maîtres ; 11. L'assurance de la qualité dans le développement scolaire et dans la profession enseignante ; 12. Centres d'information et bibliothèques consacrées à la recherche éducationnelle ; 13. Philosophie de l'éducation ; 14. Les communautés et leurs écoles.

Un certain nombre d'articles publiés dans le *Bulletin de l'AERE* sont consacrés à des questions se rapportant précisément à la recherche européenne en éducation : « La recherche éducationnelle en Europe », par un membre de la Commission européenne (Ruberti, 1995) ; « La perspective d'une coopération européenne dans le domaine de la recherche éducationnelle », par le responsable de la recherche en

éducation au Conseil de l'Europe (Vorbeck, 1995); « La recherche et le développement éducationnels dans les pays de l'OCDE » (McGaw, Kogan et Tuijnman, 1996); « Le développement d'une recherche éducationnelle européenne » (Calderhead, 1996), et « Les nouveaux défis posés à la recherche éducationnelle européenne » (Döbrich, 1997). Le numéro de mars 1996 du *Bulletin* contient une première liste, encore incomplète, des revues et des périodiques publiés dans le domaine de la recherche en éducation assortis, le cas échéant, d'un résumé de la politique éditoriale.

#### LE RÔLE DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES GOUVERNEMENTALES DANS LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE EUROPÉENNE

Cette section est consacrée aux activités principales de l'OCDE, du Conseil de l'Europe, de l'Union européenne et de l'UNESCO en matière de recherche et de développement en éducation. Alors que l'UNESCO est une organisation mondiale, l'OCDE, européenne à ses origines, groupe maintenant la plupart des pays hautement industrialisés du monde. Il est intéressant de noter que deux de ces quatre organisations ont une vocation essentiellement économique. Le fait qu'elles déploient des activités importantes dans le domaine de la recherche en éducation montre que la formation et l'éducation sont considérées comme un facteur majeur du développement et de la croissance économiques. Il ne fait pas de doute que ces quatre organisations jouent un rôle considérable pour la recherche européenne en éducation et qu'elles ont fortement contribué au développement de la coopération internationale dans ce domaine.

#### ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

Pour les raisons évoquées plus haut, l'OCDE a créé, en 1968, le Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement (CERI), auquel participent tous ses États membres. « Les principaux objectifs du centre sont les suivants :

- encourager et soutenir le développement des activités de recherche se rapportant à l'éducation, et entreprendre, le cas échéant, des activités de cette nature ;
- encourager et soutenir des expériences pilotes en vue d'introduire des innovations dans l'enseignement et d'en faire l'essai ;
- encourager le développement de la coopération entre les États membres dans le domaine de la recherche et de l'innovation dans l'enseignement (OCDE, 1995, p. 2).

Dans ce cadre, le CERI poursuit, depuis trente ans, des activités riches et nombreuses. Son programme de travail pour 1999-2000, par exemple, s'articule autour des cinq objectifs opérationnels suivants :

- Premier objectif : développer et analyser les statistiques et les indicateurs de l'enseignement.
- Deuxième objectif : cerner et analyser les principaux traits caractéristiques de l'école de demain.

- Troisième objectif : conceptualiser et analyser la gestion des connaissances et l'apport de la recherche-développement à l'éducation, à la société du savoir et à l'économie « apprenante ».
- Quatrième objectif : repérer les innovations importantes dans le domaine de l'éducation et évaluer « celles qui marchent ».
- Cinquième objectif : analyser et évaluer les stratégies novatrices d'insertion sociale, qu'elles relèvent ou non du domaine éducatif, et la responsabilité de la société dans l'éducation (OCDE, 1998, p. 18).

La contribution la plus importante du CERI au développement de la recherche en éducation est sans doute son travail de longue haleine dans le domaine des indicateurs de l'enseignement. Dans l'introduction à l'édition 1997 de sa publication annuelle *Regards sur l'éducation — les indicateurs de l'OCDE*, l'objectif de cette entreprise est décrit de la manière suivante :

Pour aider les décideurs à définir leur action en toute connaissance de cause et pour renforcer la transparence des systèmes éducatifs, l'OCDE élabore en permanence des indicateurs qui permettent, par des comparaisons, d'éclairer le fonctionnement des systèmes, plus particulièrement les investissements dans l'enseignement qu'ils supposent en ressources humaines et financières, et leur rendement.

Une description chiffrée du fonctionnement des systèmes éducatifs donne à chaque pays la possibilité de comparer ses performances à celles d'autres États. Grâce aux comparaisons internationales, les pays peuvent être amenés à reconnaître leurs faiblesses, mais aussi à déceler leurs atouts, qui sans cela risqueraient d'être occultés dans le débat passionné que cette question suscite dans de nombreux pays. Les indicateurs de l'enseignement de l'OCDE donnent, de plus, la possibilité de voir que les disparités de situations dans un même pays, en matière d'éducation, sont uniques en leur genre, ou qu'elles correspondent à des différences observées ailleurs (OCDE, 1997, p. 5).

Les quarante indicateurs élaborés par l'OCDE sont groupés dans les sept catégories suivantes :

- contexte démographique, social et économique de l'éducation ;
- ressources financières et humaines investies dans l'éducation ;
- accès à l'éducation, participation et progression ;
- environnement pédagogique et organisation scolaire ;
- niveau de formation et devenir sur le plan social et professionnel ;
- résultats scolaires ;
- nombre de diplômés qui sortent des établissements d'enseignement.

Depuis peu, l'OCDE organise également elle-même les enquêtes nécessaires à l'obtention des données qui permettront d'élaborer des indicateurs dans le domaine des résultats scolaires (voir son projet PISA : Programme for International Student Assessment). L'OCDE, organisation gouvernementale, a repris cette tâche de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), organisation non gouvernementale, pionnière dans ce domaine et organisatrice, par exemple, de la récente « Troisième étude internationale de mathématiques et de sciences ».

Une autre contribution majeure du CERI, qui a culminé dans sa publication *La recherche et le développement en matière d'enseignement — tendances, résultats et défis* (OCDE, 1995), sera brièvement analysée dans la section « Bilans et évaluation de la recherche éducationnelle dans les années 90 ».

#### LE CONSEIL DE L'EUROPE

Le rôle du Conseil de l'Europe dans le domaine de la recherche en éducation est différent de celui de l'OCDE. Le Comité de recherche en éducation, à la suite d'une restructuration interne effectuée au cours des années 70, a été dissous; l'organigramme du Conseil de l'Europe comprend, à l'heure actuelle, un Comité de l'enseignement supérieur et de la recherche. Mais des projets coopératifs qui comportent des éléments de recherche sont également gérés par le Comité de l'éducation. Le rapport 1997 sur les activités du Conseil de la coopération culturelle, dont font partie les deux comités mentionnés, fait état des projets de ce type suivants : 1. Apprentissage des langues et citoyenneté européenne; 2. Sécurité démocratique, cohésion sociale et politiques éducatives; 3. Éducation à la citoyenneté démocratique; 4. Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe au XX<sup>e</sup> siècle; 5. La dimension européenne de l'enseignement scolaire. Une autre série de projets s'articule autour du thème « Construire l'université de demain : politiques et pratiques pour l'enseignement supérieur européen » (Conseil de l'Europe, 1998).

Contrairement à son nom, le projet EUDISED (Système européen d'information et de documentation sur l'éducation) ne couvre pas l'ensemble de l'éducation, mais se limite à la collecte et à la diffusion de données sur la recherche en éducation. Ce projet, lancé au début des années 70, a produit deux instruments majeurs. D'une part, le *Thesaurus européen de l'éducation*, une liste structurée en plusieurs langues de 3 300 mots clés ou descripteurs destinée à l'indexation de documents éducationnels. Ce thesaurus, qui existe en 17 versions linguistiques, est géré conjointement par la Commission européenne et le Conseil de l'Europe.

D'autre part, les informations liées à des projets de recherche éducationnelle, rassemblées par 34 agences nationales, sont conservées dans la base de données EUDISED, où elles sont accessibles. Ces mêmes données font également l'objet d'une publication annuelle du Conseil de l'Europe, l'*EUDISED*, annuaire européen de la recherche éducationnelle.

La continuité d'EUDISED sous sa forme actuelle ne semble pas être assurée; il n'est pas exclu qu'une coopération entre l'EUDISED et AERE s'établisse dans un proche avenir.

#### L'UNION EUROPÉENNE

Dans le Traité de Rome (1958), base constitutive de la Communauté économique européenne (CEE), devenue depuis l'Union européenne (UE), l'éducation n'est pas mentionnée. Deux raisons majeures font que cette dernière constitue aujourd'hui une activité importante de l'UE. Il s'agit, d'une part, de la reconnaissance de l'éducation

comme facteur central du capital humain et de celui-ci comme facteur central du développement économique. D'autre part, les finalités et les objectifs de l'UE s'étendent aujourd'hui, comme l'indique d'ailleurs le changement de son nom, bien au-delà de l'économie.

L'éducation et la formation figurant aujourd'hui parmi ses activités les plus importantes, l'UE n'a pas tardé à s'occuper aussi de recherche en éducation. C'est ainsi que le Conseil et les ministres de l'éducation siégeant avec le Conseil, le 25 novembre 1991, ont adopté une résolution sur la recherche et les statistiques en éducation (UE, 1991). Cette résolution souligne l'importance de la recherche comparative dans la promotion d'une coopération étendue à tous les domaines de l'éducation, et elle recommande d'utiliser au mieux la recherche effectuée au niveau national comme au niveau international, ainsi que de faciliter la mise en œuvre de projets de recherche et de promouvoir la diffusion de leurs résultats. De plus, le Conseil et les ministres saluent la coopération plus étroite entre instituts de recherche, institutions de l'enseignement supérieur et chercheurs indépendants en éducation, et encouragent l'organisation de projets communs, notamment dans des domaines prioritaires comme la dimension européenne dans l'éducation et l'apprentissage des langues étrangères.

Peut-être faut-il rappeler que la politique globale de recherche et de développement technologique de l'UE vise à renforcer la base scientifique et technologique de l'Europe, et à promouvoir ainsi la compétitivité de l'économie européenne et la qualité de vie des citoyens de l'Europe (UE, 1998). Pour revenir à la recherche en éducation financée par l'UE, celle-ci fait partie du Programme « Recherche ciblée dans le domaine socio-économique » (Targeted socio-economic research [TSER]), introduit en 1994 dans les programmes cadres de recherche et de développement technologique, et est actuellement centrée sur les thèmes suivants : l'enseignement de la science et de la technologie ; l'utilisation des nouvelles technologies en éducation et l'enseignement de ces technologies ; les besoins du marché du travail en termes de formation professionnelle ; les inégalités d'accès au savoir.

Un rôle tout à fait particulier dans les domaines de la recherche et de la documentation éducationnelles est joué par l'unité européenne d'EURYDICE qui anime et coordonne un réseau composé d'unités nationales situées principalement au sein des ministères de l'éducation ou d'organismes dont l'action est liée à ceux-ci. EURYDICE publie des études sur l'organisation des systèmes éducatifs et sur des thèmes spécifiques d'intérêt communautaire, dont voici les exemples les plus importants :

- Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire (1984-1994).
- L'enseignement secondaire, ses structures, son organisation et son administration.
- Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale.
- L'éducation préscolaire et primaire.
- Conseils consultatifs et autres formes de participation sociale dans les systèmes éducatifs.
- Les chefs d'établissements scolaires.
- La formation continue des enseignants.

- L'importance de l'éducation préscolaire : un état de la question.
- La place des parents dans les systèmes éducatifs.
- La lutte contre l'échec scolaire : un défi dans la construction européenne.
- Mesures prises dans les États membres de l'Union européenne en faveur des jeunes sortis du système éducatif sans qualification.

## L'UNESCO

L'UNESCO est une organisation mondiale. On se limitera ici à rappeler ses activités dans le domaine de la recherche comparative en éducation, tâche confiée au Bureau international d'éducation (BIE), qui, depuis 1969, fait intégralement partie de l'UNESCO. L'objectif final de ces activités consiste à augmenter la capacité des autorités nationales à analyser les problèmes éducatifs et à mettre en œuvre des innovations destinées à résoudre ces problèmes. Actuellement, les principales recherches portent sur le curriculum, les méthodes d'enseignement, la formation des enseignant(e)s, les relations entre les acteurs scolaires, ainsi que sur les interactions entre l'école et la communauté. Au BIE, il faut ajouter l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ), créé par l'UNESCO, à Paris, en 1963. L'IIPÉ contribue au développement de l'éducation à travers le monde, en diffusant les connaissances et en formant des spécialistes dans ce domaine. Il constitue un forum d'échanges d'idées et de concepts en matière de planification et d'administration de l'éducation, et a notamment la tâche d'entreprendre des recherches sur les aspects importants de la planification de l'éducation.

## BILANS ET ÉVALUATION DE LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE DANS LES ANNÉES 90

Après avoir été reléguée aux derniers rangs pendant une certaine période, l'éducation reprend une place prioritaire dans les agendas politiques autour de 1990, ce qui ne reste pas sans répercussions sur la recherche éducationnelle. Peuvent servir de preuve à ce constat la déclaration ministérielle de l'UE (1991, voir ci-dessus) et celle de l'OCDE (1990, voir ci-dessous). On assiste alors à deux mouvements d'établissement de bilans, d'évaluation et de formulation de perspectives, en partie liés entre eux, et en partie indépendants l'un de l'autre. D'une part, une série de pays établissent des états des lieux de la recherche éducationnelle et rédigent des rapports nationaux. D'autre part, les ministres de l'éducation des États membres de l'OCDE publient, en 1990, un communiqué dont le sujet est la recherche éducationnelle qui servira de base à une activité intense de l'OCDE : elle organisera une série de séminaires régionaux sur la recherche et le développement éducationnels, et publiera, en 1995, un rapport sur *La recherche et le développement en matière d'enseignement — tendances, résultats et défis* (OCDE, 1995).

Le communiqué des ministres (OCDE, 1992) constate que les investissements de recherche dans le domaine de l'éducation sont de loin inférieurs à ceux qui sont effectués dans des secteurs d'importance et de taille comparables, et que le potentiel de recherche éducationnelle doit donc être développé.

Le rapport qui résulte de la série de séminaires régionaux en constitue une première synthèse. Il remonte, entre autres, à la crise de confiance qui s'était déclarée entre recherche et politique/administration vers la fin des années 70, la recherche en éducation n'ayant répondu que très partiellement aux espoirs qui avaient été mis en elle. Des critiques externes et internes avaient alors été formulées : la recherche serait trop fragmentée et, partant, peu utile aux décideurs ; elle manquerait de relations approfondies avec la pratique de l'éducation ; sa qualité ne répondrait pas toujours aux critères scientifiques ; et elle serait caractérisée par un mauvais rapport coût/bénéfice. Le rapport essaie aussi de définir ce que peut et ce que ne peut pas faire la recherche éducationnelle. Elle ne peut résoudre des problèmes normatifs ; elle ne peut pas toujours répondre directement et immédiatement aux besoins des décideurs et des praticiens ; et elle ne peut fournir de solution rapide à tout problème éducatif. En revanche, elle peut améliorer la base de connaissances des divers aspects de l'éducation ; elle peut poser des questions, identifier des problèmes et mettre en lumière des faits restés obscurs auparavant ; elle peut produire un savoir (provisoire) utile aux décideurs politiques et aux praticiens de l'éducation. Une des conclusions majeures du rapport postule l'amélioration de la communication entre recherche, politique et pratique (OCDE, 1995). Si ce rapport, établi par un petit groupe d'experts issus de différents pays membres de l'OCDE, et qui se situent donc au-delà du cadre national, fait l'inventaire des problèmes majeurs qui caractérisent la recherche et le développement éducationnels de la fin de notre siècle (voir ci-dessus), la problématique qui caractérise la situation de la recherche et du développement éducationnels sera reprise, de façon plus générale et avec un horizon plus lointain, dans les perspectives figurant à la fin de cet article.

Les rapports nationaux qui établissent des bilans et décrivent les perspectives de la recherche éducationnelle ne peuvent être analysés ici. Ils font tous preuve d'un intérêt actualisé, renouvelé et accru à l'égard de la recherche éducationnelle. S'ils ont été directement utiles sur le plan national, leur analyse comparative reste à faire. Sans prétendre à l'exhaustivité et en suivant un ordre à peu près chronologique, on notera que les pays européens suivants ont produit de tels rapports : France (Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation/AECSE, 1985 ; Charlot, 1993), Suisse (Société suisse de recherche en éducation/SSRE, 1988 ; Gretler, 1994), Allemagne (Weishaupt, Steinert, Baumert, 1991), Royaume-Uni (Economic and Social Research Council/ESRC, 1992), Autriche (Lassnigg, Pechar, Huber, 1994), Portugal (Paivo Campos, 1995), Suède (et pays nordiques) (Wallin, Tuijnman, 1995 ; Rosengren, Öhngren, 1997), Pays-Bas (Klopprogge *et al.*, 1995), Écosse (Nisbet, 1995) et Roumanie (Birzea, 1995).

## Perspectives

Les quelques perspectives développées à la fin de cet article sont d'une double nature. D'une part, elles constituent une sorte d'ébauche de programme de travail tel qu'il pourrait être destiné à la communauté des chercheurs de l'éducation. D'autre part, elles se fondent sur des spéculations quant au rôle futur de la recherche éducationnelle.



Dans les deux cas, elles dépassent sciemment la dimension européenne qui a servi de cadre à cet article. Ces perspectives concernent les aspects suivants : la structuration scientifique du champ de la recherche éducationnelle ; l'interdisciplinarité ; l'identité collective du champ et l'identité individuelle du chercheur ; la coopération et la comparaison internationales ; les relations entre recherche, politique et pratique de l'éducation ; et, enfin, une spéculation sur le rôle de la recherche face à l'objectif du développement équitable de l'éducation sur le plan mondial.

Les sciences de l'éducation, l'historique du début de cet article le montre, sont jeunes. Elles sont très jeunes par rapport à la médecine, elles sont jeunes aussi par rapport aux sciences économiques. Il n'est donc guère surprenant qu'elles ne soient pas encore structurées au degré auquel le sont des champs scientifiques plus anciens. Une telle structuration, qui ne pourra se faire que par le dialogue des chercheurs et des chercheuses, est pourtant nécessaire et constitue une condition indispensable à l'accumulation du savoir (produit surtout par la recherche fondamentale dont il n'a peut-être pas été assez question ici) et à la mise à disposition de ce savoir.

Par la nature même de l'éducation, qui est son champ constitutif, la recherche éducationnelle devrait être interdisciplinaire. En réalité, elle se cloisonne encore trop souvent dans le champ étroit d'une seule discipline scientifique ; parfois, et de plus en plus, elle est multidisciplinaire. Pourtant, la percée souhaitable et nécessaire vers l'interdisciplinarité est encore loin d'être réalisée (ce problème n'étant pas d'ailleurs celui des seules sciences de l'éducation).

Les problèmes de la structuration et de l'interdisciplinarité sont liés au problème de l'identité de la recherche éducationnelle. Il s'agit, d'une part, de l'identité collective du champ et, d'autre part, de l'identité professionnelle individuelle du chercheur, tiraillé encore souvent entre son identité disciplinaire de pédagogue, de psychologue, de sociologue, etc., et son identité de chercheur. Cet état de fait se répercute sur les perspectives de carrière et sur les conditions de travail du chercheur, caractérisées, dans de nombreux cas, par une grande instabilité.

Ce texte montre que la comparaison et la coopération internationales sont bien amorcées dans le domaine de la recherche éducationnelle. Il ne fait pourtant pas de doute que ces dimensions devront encore gagner en importance à l'avenir. Il n'en reste pas moins vrai que l'éducation est, en général, profondément enracinée dans la culture locale, régionale ou nationale dont elle fait partie. Rendre compatibles cet enracinement et l'internationalisation de l'éducation ne sera pas chose facile.

Les relations entre recherche, politique et pratique de l'éducation ont été identifiées comme un point crucial de la situation actuelle de la recherche éducationnelle. Si l'on peut constater aujourd'hui que des progrès dans la communication entre ces trois acteurs ont été faits, les problèmes existants sont encore loin d'être résolus. Il faudra donc établir et institutionnaliser une interaction permanente entre les trois secteurs. La diffusion et la valorisation des résultats de la recherche feront partie de ce programme interactif et contribueront à rendre disponible la base de connaissances à établir.

Essayons, pour conclure, de situer l'éducation et la recherche éducationnelle dans le contexte du passé et dans la perspective de l'avenir. C'est avec la Révolution

française que l'éducation a vu naître son importance publique et politique. L'enseignement obligatoire pour tous était devenu nécessaire à la construction d'États démocratiques et à la naissance d'économies industrialisées. C'est dans ce contexte, avec un certain décalage dans le temps, tributaire d'évolutions scientifiques qui étaient encore à accomplir, que la recherche éducationnelle a vu le jour. Aujourd'hui, la situation mondiale de l'éducation se caractérise par ses inégalités considérables. Le développement équitable, dans toutes les parties du monde, d'une éducation qui tienne compte des diversités culturelles à maintenir constitue un immense chantier. Il n'est que raisonnable de penser que la recherche devra contribuer de la façon la plus importante à l'accomplissement de cette tâche.

## Références

- Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. 1985. *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités*. Paris, Université de Paris-VIII, Département des sciences de l'éducation.
- . 1993. *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- Association européenne de recherche en éducation. 1996. Publications européennes de recherche éducationnelle. *EERA bulletin* (Édimbourg, Royaume-Uni), n° 3.
- Birzea, C. 1995. *Educational reform and educational research in Central-Eastern Europe : the case of Romania* [La réforme de l'éducation et la recherche éducationnelle en Europe centrale et en Europe de l'Est : le cas de la Roumanie]. Bucarest, Institut des sciences de l'éducation.
- Calderhead, J. 1996. « Europeanization of educational research » [Le développement d'une recherche éducationnelle européenne]. *EERA bulletin* (Édimbourg, Royaume-Uni), n° 3.
- Centre suisse de coordination de la recherche en éducation. 1996. *Recherche en éducation*. Aarau, Centre suisse de coordination de la recherche en éducation.
- Charlot, B. 1993. « État des lieux et perspectives de développement. Rapport d'étape... à la Direction de l'enseignement supérieur ». Dans : Charlot, B. *Les sciences de l'éducation en 1993*. Paris, Université de Paris-VIII.
- Conférence suisse de coordination de la recherche en éducation. 1996. *Premier rapport sur l'état, le développement et les tendances de la recherche éducationnelle suisse, et sur les relations de cette dernière avec la politique, l'administration et la pratique de l'éducation*. Aarau, Centre suisse de coordination de la recherche en éducation.
- Conseil de l'Europe. 1997. *EUDISED 1995/96* [Annuaire européen de la recherche en éducation]. Munich, Saur.
- . 1998. *Activités du Conseil de la coopération culturelle. Rapport 1997*. Strasbourg. [Disponible sur Internet : <http://culture.coe.fr>]
- Döbrich, P. 1997. « New challenges for educational research in Europe » [Les nouveaux défis posés à la recherche éducationnelle européenne]. *EERA bulletin* (Édimbourg, Royaume-Uni), n° 3.
- Gretler, A. 1994. « Länderbericht Schweiz » [Rapport national suisse]. Dans : OCDE. 3. *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung*. Vienne, 5-7 octobre 1994. Aarau, Centre suisse de coordination de la recherche en éducation.

- Kloprogge, J. et al. 1995. *Educational research and evaluation in the Netherlands. The state of the art from the perspective of the education support structure* [La recherche éducationnelle et l'évaluation aux Pays-Bas. État des lieux établi selon le point de vue de la structure de support à l'éducation]. La Haye, SVO.
- Landsheere, G. de 1986. *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, Presses universitaires de France.
- Lassnigg, L.; Pechar, H.; Huber, M. 1994. « Bildungsforschung in Österreich. Österreichischer Länderbericht » [Le développement de la recherche en Autriche. Rapport national autrichien]. Dans : OCDE. 3. *Internationales OECD-Seminar zur Bildungsforschung und -entwicklung*. Vienne, 5-7 octobre 1994. Aarau, CSCRE.
- McGaw, B.; Kogan, M.; Tuijnman, A. 1996. « Educational research and development in OECD countries » [La recherche éducationnelle et le développement dans les pays de l'OCDE]. *EERA bulletin* (Édimbourg, Royaume-Uni), n° 1.
- Nisbet, J. 1995. *Pipers & tunes. A decade of educational research in Scotland* [« Fifres et tambours ». Une décennie de recherche éducationnelle en Écosse]. Édimbourg, SCRE.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1992. Communiqué des ministres. 13-14 novembre 1990. *High quality education and training for all* [Éducation de qualité supérieure et formation pour tous]. Paris, OCDE, p. 31-36.
- . 1995. *La recherche et le développement en matière d'enseignement — tendances, résultats et défis*. Paris, OCDE.
- . 1997. *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 1997*. Paris, OCDE.
- . Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales, Comité de l'éducation, Comité directeur du CERI. 1998. *Projet de programme de travail pour 1999-2000*. Paris, OCDE.
- Paivo Campos, B. 1995. *A investigação educacional em Portugal* [Recherche pédagogique au Portugal]. Lisbonne, Institut d'innovation dans l'éducation.
- Rosengren, K. E.; Öhngren, B. 1997. *An evaluation of Swedish research in education* [Évaluation de la recherche éducationnelle suédoise]. Uppsala, Swedish Science Press.
- Royaume-Uni. Economic and Social Research Council. 1992. *Frameworks and priorities for research in education. Towards a strategy for the ESRC* [Programmes cadres et priorités de la recherche éducationnelle. Vers une stratégie du Conseil économique et social à la recherche]. Rapport du parti du travail sur l'avenir de la recherche éducationnelle. ESCR, Londres.
- Ruberti, A. 1995. « Educational research in Europe » [La recherche éducationnelle en Europe]. *EERA bulletin* (Édimbourg, Royaume-Uni), n° 1.
- Société suisse de recherche en éducation. 1988. *Plan de développement pour la recherche éducationnelle en Suisse*. Aarau, CSCRE.
- Union européenne. 1991. Résolution faisant suite à la rencontre du Conseil et des ministres de l'éducation dans le cadre du Conseil du 25 novembre 1991 consacré à la recherche éducationnelle et aux statistiques dans la Communauté européenne. *Journal officiel*. Bruxelles. 12 décembre 1991, n° C 321, p. 1.
- Union européenne. Commission. 1998. *Activités de recherche et de développement technologique de l'Union européenne*. Bruxelles, Commission des communautés européennes. (COM [98] 439.)
- Vorbeck, M. 1995. « A European perspective on co-operation in educational research » [Perspective européenne de coopération dans le domaine de la recherche éducationnelle]. *EERA bulletin* (Édimbourg, Royaume-Uni), n° 1.

- Wallin, E. ; Tuijnman, A. C. 1995. *School research at the crossroads — Swedish and Nordic perspectives* [La recherche scolaire à la croisée des chemins — perspectives suédoises et nordiques]. Stockholm, Agence nationale de l'éducation.
- Weishaupt, H. ; Steinert, B. ; Baumert, J. 1991. *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland* [Le développement de la recherche en République fédérale allemande]. Bad Honnef, Bock, 1991. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 1998) [Collection d'études consacrées à la formation et aux sciences, 1998].

---

# LA RECHERCHE

---

## ÉDUCATIONNELLE

---

### EN FRANCE

---

*Dominique Groux*

---

#### Résumé

Je voudrais dire, en préambule, que je ne prétends pas dresser, en quelques pages, un état des lieux exhaustif de la recherche éducationnelle en France. J'essaierai de présenter les lieux de la recherche, ses caractéristiques et les grandes tendances qui semblent s'en dégager. Pour ce faire, je m'appuierai sur les études qui ont été élaborées par G. Langouët (dans : M. Bernard, 1994) sur « Les formations universitaires et recherches en sciences de l'éducation », par G. Mialaret dans *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (chaque année, un état des recherches est présenté), et par l'Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), dans le bulletin récent que cette association vient de publier et qui a pour titre *La recherche dans les sciences de l'éducation « telle qu'elle se fait »* (AECSE, 1998).

Trois points sont successivement étudiés : la localisation « sélective » de la recherche dans quelques départements et instituts particulièrement dynamiques, la grande diversité des recherches en éducation qui ne sont pas l'exclusivité des départements de sciences de l'éducation, le développement incontestable de quelques disciplines de référence, comme l'histoire, l'économie, la philosophie et l'éducation comparée. Enfin, un débat récurrent articulé autour des liens entre le chercheur et le politique anime la communauté scientifique : comment peut-on harmoniser les intérêts des chercheurs, des décideurs et des praticiens ?

---

*Langue originale : français*

*Dominique Groux (France)*

Agrégée de lettres modernes et docteur ès lettres, Dominique Groux est professeur des universités à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Versailles. Elle y enseigne les sciences de l'éducation et l'éducation comparée. Elle a publié quatre ouvrages : *Éducation-entreprise : des modules conjoints pour l'Europe*, CNDP, 1994 ; *L'enseignement précoce des langues, chronique sociale*, 1996 ; *L'éducation comparée*, Nathan, 1997 (en collaboration avec L. Porcher) ; *L'apprentissage précoce des langues*, PUF, 1998 (en collaboration avec L. Porcher). Courriel électronique : dominique.groux@wanadoo.fr

## Les lieux de la recherche : quelques chiffres

C'est en 1967 que naissent officiellement les sciences de l'éducation en France et qu'elles deviennent une discipline universitaire (la 70<sup>e</sup> section du Conseil national des universités). Elles sont alors enseignées dans trois universités : Bordeaux, Caen et Paris-V. « Les sciences de l'éducation sont constituées d'un ensemble de disciplines qui, en interaction permanente, permettent de mener des recherches et de construire des savoirs sur les situations, les pratiques, et les systèmes d'éducation et de formation. » (Charlot, 1995, p. 67). Elles sont aussi, comme le souligne B. Charlot, « ambiguïté, incertitude et métissage épistémologiques ». Et il ajoute : « On les jette au visage des chercheurs en sciences de l'éducation comme les marques d'une faiblesse épistémologique constitutive. (Mais on peut suggérer) une autre interprétation : les sciences de l'éducation traitent d'un objet ambigu, incertain et métis, et il se pourrait que l'on reproche à cette discipline, comme s'il s'agissait d'une faiblesse épistémologique, ce qui n'est en fait qu'une caractéristique de l'objet dont elles traitent. » Nous ne nous attarderons pas plus longtemps sur l'objet « global, multi-dimensionnel et insaisissable » qu'est la réalité éducative, mais nous rappellerons que l'objet de recherche est non pas le matériau brut de la vie quotidienne, « mais un objet construit » (Charlot, 1995, p. 27).

Actuellement, c'est-à-dire trente ans plus tard, on soutient des thèses dans 25 universités et au CNAM (Centre national des arts et métiers). Les thèses soutenues entre 1990 et 1994 sont au nombre de 422 (AECSE, 1998). Les Universités de Paris-V, Paris-VIII, Strasbourg-II et Lyon-II produisent, à elles quatre, plus de la moitié des thèses présentées en France (53,08 %). On constate que les auteurs de doctorats étaient, entre 1969 et 1989, majoritairement des hommes (55,32 %), mais la tendance est en train de s'inverser (AECSE, 1998). Les directeurs de thèses sont également en majorité des hommes puisque 70 hommes et 19 femmes étaient professeurs de sciences de l'éducation en 1992 (Charlot, 1995). 16 % des directeurs ont encadré 52 % des thèses (AECSE, 1998).

Il faut noter aussi que, en 1992, 176 maîtres de conférences enseignaient les sciences de l'éducation, 106 en province et 70 dans la région parisienne. Chaque année, les formations de sciences de l'éducation sont suivies par plus de 6 000 étudiants qui ont, en général, une double formation, en sciences de l'éducation et dans une autre discipline. Environ 60 % de ces étudiants sont des enseignants du premier et du second degré, et 10 % sont étrangers — mais près d'un étudiant de troisième cycle sur deux est étranger. On estime à près de 400 le nombre d'étudiants inscrits en DEA (diplômes d'études approfondies). La moitié d'entre eux obtient actuellement ce diplôme (Langouët dans : Bernard, 1994).

La production, chaque année, d'une centaine de thèses a pour conséquence de créer un nombre important de candidats à des postes de maîtres de conférences — 25 à 30 candidatures par poste (Langouët dans : Bernard, 1994). Outre ce nombre non négligeable de thèses, la recherche en sciences de l'éducation est importante puisque chaque année une centaine d'ouvrages est publiée par les enseignants-

chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE, 1998). Les formations à la recherche sont conduites en liaison avec des laboratoires de recherche qui sont appelés à se développer. C'est ce qu'affirme G. Langouët, qui note aussi que certains sont associés au Centre national de la recherche scientifique (CNRS)<sup>1</sup>, comme le Laboratoire de sociologie de l'éducation de l'Université Paris-V, ou l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) de l'Université de Dijon.

La recherche s'effectue aussi dans une institution qui ne relève pas de l'enseignement supérieur, mais qui compte plus d'une centaine de chercheurs, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Gilbert de Landsheere note (de Landsheere, 1986) que l'INRDP (Institut national de recherche et de documentation pédagogique, qui a donné naissance, en 1976, à l'INRP) a été coupé, par les arrêtés constitutifs de 1970, de la recherche fondamentale. Ses « recherches relèvent de trois groupes principaux :

- les recherches descriptives, relatives aux divers aspects de fonctionnement du système éducatif et à ses problèmes ;
- les recherches-innovations, qui préparent l'adaptation du système à l'évolution générale ;
- les recherches-validations, qui confrontent les résultats obtenus aux résultats escomptés ».

Il souligne que « la faille est évidente » et que « la recherche fondamentale étant pratiquement exclue de l'Institut, celui-ci se voit privé de la fécondation immédiate et réciproque de la recherche fondamentale appliquée et du développement » (p. 169). Mais il note aussi que « la focalisation sur le système éducatif dans sa réalité quotidienne est propice au dialogue avec la base » et que l'action de l'INRP sur le terrain scolaire est multiple et variée : par exemple, la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (« plan Rouchette »), des propositions pour l'enseignement des mathématiques, des sciences naturelles, de la géographie... Il ajoute que, depuis 1976, le nouvel INRP « se consacre exclusivement à la recherche (et non plus à la documentation pédagogique dont le Centre national de documentation pédagogique [CNDP] a la responsabilité), ce qui limite son pouvoir d'impulsion », mais qu'il est toujours « coupé de la recherche fondamentale pour se tourner vers le terrain » (p. 170). Il écrit enfin que cela « explique, en bonne partie, la différence de style et d'orientation entre la recherche américaine, par exemple, et la recherche française ». Que s'est-il passé depuis que l'on a tenu ces propos ?

Depuis 1986, l'INRP a été « renforcé pour lui permettre de mieux exercer son action sur le terrain et de coordonner des innovations et des recherches-actions » (de Landsheere, 1986). Et Vigarello signale, dans sa présentation du livre *Chercheurs en éducation*, que « quelques institutions, quelques personnes ont provoqué des regroupements, entretenu des agrégations durables, exerçant au passage une influence clé sur la formation des chercheurs en éducation » (p. 9), et il cite l'INRP, qui « se trouve [...] au croisement de plusieurs itinéraires. Non que cet organisme soit le seul : sa présence, souvent citée, suggère seulement l'impact exercé par les milieux déjà institués sur les milieux en voie d'institution ». Il ajoute que « la focalisation exercée par l'INRP a été d'autant plus forte que l'Institut bénéficie de

relations privilégiées avec les réseaux de l'enseignement primaire et secondaire » (p. 9).

L'INRP vit aujourd'hui une restructuration et de nouvelles orientations pourraient être définies.

Il faut également souligner le fait que les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui dispensent, depuis 1991, une formation initiale professionnelle de deux ans aux futurs enseignants du premier et du second degré, et qui sont chargés également, depuis 1998, d'assurer la formation continue des enseignants, devraient représenter des lieux intéressants pour la recherche. D'ailleurs, de nombreux projets (10) de création de jeunes équipes au sein de ces instituts ont été proposés au Ministère de l'éducation nationale, dans le cadre des réponses à l'appel d'offres de mai 1997 du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE). Aucun de ces projets n'a été retenu. Toutefois, deux équipes appartenant à des IUFM participent à des projets, mis en place au sein d'universités (AECSE, 1998, p. 44). On ne peut que regretter l'absence, au sein des instituts universitaires de formation, d'équipes de recherche reconnues par le CNCRE. Ceux-ci ont toutefois des activités de recherche (contrat de deux ans) soumises à une expertise extérieure et financées par l'IUFM.

Les projets de recherche qui ont été acceptés, note le secrétariat du Comité national de coordination de la recherche éducationnelle, ont présenté « des approches relevant de différents domaines (éducation et formation, apprentissage et socialisation), des articulations entre plusieurs disciplines, des méthodologies diversifiées, des comparaisons internationales et/ou des collaborations avec des équipes étrangères et des mises en réseau de plusieurs équipes » (AECSE, 1998). Ce sont donc ces approches qui ont été appréciées. Elles relèvent toutes, face à des domaines, des disciplines, des méthodologies, des équipes, des pays différents, d'une volonté d'ouverture. En ce sens, ce décloisonnement ne peut qu'être enrichissant.

Signalons aussi que des chercheurs en sciences de l'éducation ont participé à des commissions nationales chargées de réfléchir à des problèmes de l'éducation ou à la recherche éducationnelle. G. Langouët note que plusieurs présidents de commission étaient des professeurs appartenant à la 70<sup>e</sup> section : commission Schwartz, commission Peretti, commission Legrand, Fauroux, Meirieu... C'est dire que recherche éducationnelle et politique de l'éducation peuvent aussi établir des connexions. Mais nous reviendrons sur ce point.

Les produits de la recherche peuvent être diffusés dans des ouvrages, dans des rapports, mais aussi dans des articles publiés par plusieurs revues, dont la *Revue française de pédagogie*, *Les cahiers pédagogiques*, *Éducatons*, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *Recherche et formation*, qui accueillent, parfois avec difficulté, les nombreux articles qui leur sont proposés. Le délai de publication peut aller jusqu'à deux ans pour la *Revue française de pédagogie*, produite par l'INRP (Langouët dans : Bernard, 1994). C'est dire que la recherche en sciences de l'éducation se porte bien en France. Voyons maintenant quelles en sont les caractéristiques essentielles.



## Les caractéristiques et les tendances majeures de la recherche

Il faut souligner la grande diversité des itinéraires des chercheurs en éducation qui composent une véritable mosaïque et qui manifestent des choix individuels très variés (Vigarello dans : Hassenforder, 1992). Pourtant, il apparaît que « la recherche éducationnelle est une recherche sur l'action » et que tous les chercheurs précisent leur rapport avec le terrain et situent leur degré de proximité avec celui-ci, même si la condition première, et partant, la condition de réussite d'une recherche, reste l'installation d'une distance avec la pratique (Vigarello dans : Hassenforder, 1992).

Les 33 chercheurs qui ont évoqué, depuis 1985, leurs itinéraires de recherche dans les *Perspectives documentaires en éducation* (Hassenforder, INRP) nous aident à approcher le champ des sciences de l'éducation et à relever quelques tendances de la recherche. Et l'on voit apparaître des intérêts forts à l'égard de certains domaines du champ, comme la formation des adultes et la didactique des disciplines. En effet, le commentaire de Vigarello, de 1992, qui suit, note ces évolutions :

Recomposition des oppositions et des débats, nouvelle définition des territoires et des questions, ces itinéraires révèlent combien la recherche éducationnelle s'est elle-même renouvelée au cours de ces dernières années. Plusieurs restructurations du champ s'imposent avec une force croissante [...]. La recherche en formation d'adultes, par exemple. Celui des recherches en didactique des disciplines (également). (Vigarello dans : Hassenforder, 1992, p. 12).

De la même façon que nous l'avons fait avec les *Chercheurs en éducation* (1992), nous pouvons repérer, à travers les thèmes des communications présentées à des congrès (Université de Paris-X, Nanterre, 1996) ou l'étude des ouvrages qui ont été publiés dans le champ des sciences de l'éducation (Hassenforder et Étévé, 1998), des thématiques récurrentes de la recherche. Nous pourrions noter quelques évolutions par rapport à ce qu'étaient, jusqu'en 1992, les préoccupations des chercheurs.

Quand on consulte les Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation (AECSE, 1998), on peut noter, avec Sirota, l'importance des préoccupations relatives aux didactiques (20 % des communications), qui étaient presque inexistantes au congrès de 1983, mais aussi aux situations scolaires (12 % des communications), et aux institutions scolaires et à leurs publics (10 % des communications). Les objets de recherche portent aussi sur des thématiques qui sont situées hors du champ scolaire proprement dit, comme les triades formation-travail-entreprise (10 % des communications) et enfance-famille-école (10 % des communications).

Sirota signale que ces objets de recherche étaient tous représentés à peu près dans les mêmes proportions au congrès précédent, tout comme la thématique de l'interculturel. Toutefois, des thèmes nouveaux sont apparus, en particulier celui de l'enseignement supérieur (6 % des communications), de l'approche biographique et du rapport au savoir (10 % des communications).

Parallèlement à ce découpage en thèmes de recherche, on peut opérer un

regroupement disciplinaire et signaler la montée en puissance de l'économie de l'éducation, de la philosophie de l'éducation, de l'éducation comparée et de l'histoire de l'éducation. Dans le même temps, on constate que les communications d'origine clinique et les approches cognitives sont peu nombreuses. Sirota pose la question de savoir si ces types d'approches sont moins développés actuellement, ou si cette représentation insuffisante provient d'un mode de lecture et de sélection plus réceptif à d'autres modes d'interrogation (Sirota dans : AECSE, 1996, p. 8-10).

Si l'on s'intéresse maintenant aux ouvrages qui ont été publiés dans le champ des sciences de l'éducation de 1967 à 1995 (Hassenforder et Étévé, 1998) et qui ont fait l'objet d'une note critique (1 198 références bibliographiques publiées dans 113 numéros) dans la *Revue française de pédagogie*, on peut, là encore, recueillir quelques informations sur les caractéristiques et les tendances de la recherche éducationnelle. Hassenforder fait remarquer que cette bibliographie nous « permet d'entrevoir l'évolution des sciences de l'éducation au cours de trois décennies », que « ce corpus permet une analyse de l'évolution des idées et de la recherche au cours d'une longue période ». Il ajoute que « la conjoncture de l'enseignement et de l'éducation vient s'y inscrire à travers de nombreux titres. On peut y suivre l'apparition et le développement des champs de recherche et l'émergence des disciplines qui s'inscrivent aujourd'hui dans les sciences de l'éducation. La présence d'une littérature étrangère nous aide à comprendre comment la recherche française s'est progressivement insérée dans un cadre international, et comment elle a bénéficié des apports extérieurs » (p. 6).

Le choix même qui a été fait quant au classement des travaux est assez significatif de la variété de ceux-ci et de leur caractère multidisciplinaire. En effet, Étévé remarque que « cet outil est un instrument pédagogique qui sert à présenter aux étudiants l'ensemble des sciences de l'éducation dans leur développement et dans leurs liens épistémologiques avec les disciplines d'appui. Il représente une tentative de cartographie de la recherche en éducation et en formation » (Hassenforder et Étévé, 1998, p. 7). Cette entreprise montre cependant les limites de ce classement, limites qui tiennent au dynamisme propre aux sciences de l'éducation. En effet, comment situer des travaux de sciences cognitives qui sont au croisement de plusieurs disciplines (linguistique, informatique, psychologie et biologie) ? Où faire entrer « les recherches sur les “différences garçons-filles” (le “gender” du monde anglo-saxon), ou les recherches sur la “qualité et l'efficacité des établissements” (“school effectiveness”), différentes de celles qui traitent de l'évaluation des performances des élèves, ou, enfin, les réflexions sur le “multiculturalisme”, qui relèvent d'options philosophiques, sociologiques ou pédagogiques » ? (Hassenforder et Étévé, 1998).

En fait, deux logiques pouvaient permettre d'opérer le classement des recherches en éducation : la première repose sur l'appartenance à des disciplines de référence et la seconde est centrée sur les objets de recherche. Le choix qui a été fait de privilégier l'appartenance disciplinaire est peut-être à lui seul révélateur des tendances de la recherche éducationnelle en France.

Si l'on étudie avec attention ce plan de classement, on constate que les entrées et le pourcentage de leur représentation sont les suivants<sup>2</sup> :

Entrées selon l'appartenance à des disciplines de référence (50 %) :

- sciences humaines et sciences de l'éducation (4 %) ;
- philosophie (2 %), histoire (5 %) et éducation comparée (2 %) ;
- éducation (3 %) ;
- sociologie et éducation (13 %) ;
- économie, démographie et éducation (2 %) ;
- psychologie et éducation (9 %) ;
- psychosociologie et éducation (3 %) ;
- sémiologie, communication, linguistique et éducation (2 %) ;
- médecine, santé et sexualité (1 %) ;
- organisation et politique d'éducation (4 %).

Entrées en fonction des objets de recherche (50 %) :

- niveaux et filières d'enseignement (8 %) ;
- personnels de l'éducation et de la formation (4 %) ;
- orientation et emploi (5 %) ;
- environnement éducatif et vie scolaire (1 %) ;
- méthodes d'enseignement et évaluation (14 %) ;
- moyens d'enseignement et technologie éducative (2 %) ;
- enseignement des disciplines (12 %) ;
- éducation spéciale (2 %) ;
- éducation extrascolaire (2 %).

Cette répartition chiffrée des différentes recherches en fonction de leur appartenance disciplinaire et de leur spécificité en tant qu'objet laisse apparaître des domaines dans lesquels elles sont très nombreuses, comme sociologie et éducation, psychologie et éducation, niveaux et filières d'enseignement, méthodes d'enseignement et évaluation, et enseignement des disciplines.

Cela semble corroborer les tendances décelées précédemment, à savoir que les didactiques connaissent un développement important. Quant aux disciplines de référence, certes la sociologie et la psychologie conservent un rôle important, mais d'autres disciplines comme l'histoire, la philosophie et l'éducation comparée occupent ensemble une position significative dans le champ des sciences de l'éducation (AECSE, 1998).

Nous pourrions, pour vérifier cette hypothèse, étudier les productions des chercheurs en sciences de l'éducation qui sont recensées chaque année dans un ouvrage intitulé *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. L'objectif visé par cette publication est de « mettre en évidence la variété des recherches en sciences de l'éducation, la diversité des méthodes utilisées [...], de permettre des prises de contact plus nombreuses entre chercheurs afin de promouvoir une plus grande collaboration entre eux [...]. De s'apercevoir aussi, dans quelques cas, de la similitude des recherches » (Mialaret dans : Ardoino, Berger et Mialaret, 1997, p. 213).

Quelque 453 recherches menées par des chercheurs en éducation sont recensées. Certaines ont parfois donné lieu à des articles ou à des ouvrages. Il est difficile

d'opérer, à partir des titres des recherches, des regroupements tels que ceux qui ont été proposés par Hassenforder et Étévé. Les questionnaires adressés aux chercheurs portaient sur le contenu des recherches (titres), mais surtout sur les méthodes de recherche utilisées. Et, comme les titres à eux seuls ne fournissent pas d'indications suffisamment précises sur le domaine de recherche, sur les disciplines de référence, nous ne pouvons pas proposer la même exploitation que pour « Les sciences de l'éducation à travers les livres », car les publications mentionnées avaient dans ce cas fait l'objet de notes critiques suffisamment explicites quant au contenu de l'ouvrage. Cela explique certainement que cette enquête ne soit pas suivie d'une analyse. Ses auteurs en proposeront une exploitation scientifique dont ils devront ensuite rendre compte dans un bulletin de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE).

Cependant, il existe un élément intéressant de cette enquête qui peut être exploité immédiatement. Il se trouve dans le fait que les productions en éducation ne sont pas à mettre au compte des seuls départements de sciences de l'éducation. Elles sont à rechercher, comme le dit Mialaret, dans d'autres centres de recherche : psychologie, aménagement du territoire, sociologie...

Cet inventaire des recherches en éducation, qui, nous l'avons vu, en illustre la variété et la richesse, attire l'attention sur la diversité des méthodes utilisées, mais aussi sur la similitude de certaines recherches.

Pour pallier une éventuelle redondance de la recherche, « un Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) a été institué, par décret, en 1995, auprès du ministre chargé de la recherche, qui le préside. Il comprend vingt-sept membres titulaires : sept membres de droit, sept représentants d'instances désignés par le ministre chargé de la recherche (présidents d'université, directeurs d'IUFM, INRP, CNRS, CNECSP, CNER, inspection générale), un recteur, douze personnalités qualifiées, françaises ou étrangères, nommées par le Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Il doit remplir trois missions complémentaires de synthèse, d'orientation et d'évaluation.

À cet effet,

- il s'informe de l'activité des organismes concernés par ce domaine, ainsi que des actions de diffusion à l'ensemble des utilisateurs, publics ou privés, et il procède à des comparaisons avec l'étranger ;
- il identifie les thèmes et les problématiques sur lesquelles les recherches doivent être menées en priorité, ainsi que les modes d'incitation susceptibles de promouvoir ces recherches et d'en faire connaître les résultats ;
- il fait procéder régulièrement à l'évaluation des actions de recherche (Compte rendu de l'appel d'offres du CNCRE, octobre 1997. Dans : AECSE, 1998, p. 39).

Il s'agit, en fait, de réfléchir à des thèmes éducationnels prioritaires qui feront l'objet d'un appel d'offres, de dresser un état des lieux de la recherche éducationnelle et de prévoir les moyens de sa diffusion.

La plupart des grandes équipes ont répondu à l'appel d'offres du CNCRE de 1997. Sur les 85 projets, 15 ont été retenus (6 en Île-de-France, les autres en province).

Les disciplines de référence déclarées (parfois plusieurs par projet) sont la psychologie (7 projets), la didactique et les sciences de l'éducation (6 projets pour chacune d'elles), l'approche multidisciplinaire (5 projets), la sociologie (3 projets), et la linguistique et sociolinguistique (2 projets).

Quelque 10 projets, sur les 15 retenus, présentent « des approches qui relèvent de différents domaines, des articulations entre plusieurs disciplines, des méthodologies différenciées, des comparaisons internationales et/ou des collaborations avec des équipes étrangères, des mises en réseau de plusieurs équipes » (*ibid.* dans : AECSE, 1998, p. 44).

On se rend compte de la justesse des propos d'Ardoïno, qui affirmait, en 1990, que « les débordements, les recouvrements, les intersections et les interférences entre disciplines frontalières deviennent de plus en plus fréquents, imposant à tous les chercheurs l'aptitude à parler plusieurs langages disciplinaires, sans les confondre pour autant. Plus encore que de "multidisciplinarité", ou de "multidimensionnalité" c'est de "multiréférentialité" qu'il est désormais question » (Ardoïno dans : AFIRSE, 1990, p. 23). Il faudrait intégrer la dimension des comparaisons internationales, une sorte de « multiréférentialité » qui dépasserait les frontières.

Il peut être intéressant de s'appuyer sur une étude précise de la recherche éducationnelle dans un département français pour vérifier les tendances affirmées par Ardoïno. Nous prendrons le cas d'un département d'outre-mer (DOM), celui de la Réunion.

À l'île de la Réunion, la recherche en sciences de l'éducation se développe autour de quatre pôles :

1. Les organismes qui produisent des données hors de l'université (principalement le Rectorat de la Réunion et l'antenne départementale de l'INSEE).
2. L'UPRESA 6058 du CNRS avec, historiquement, le pôle communication, qui traite tant des « espaces de qualification » que des « espaces de communication ».
3. L'Institut universitaire de formation des maîtres.
4. Le Département de sciences de l'éducation de l'Université de la Réunion, créé en 1992<sup>3</sup>.

Nous voyons que les recherches en éducation ne sont pas la seule propriété du Département de sciences de l'éducation.

Signalons plusieurs thèmes de recherche sur lesquels travaillent les différentes équipes<sup>4</sup> :

- Des travaux relatifs aux questions de l'école réunionnaise : recherches sur les relations entre trajectoires scolaires et caractéristiques sociodémographiques des collégiens réunionnais<sup>5</sup>, sur les rapports à l'école et au savoir des familles réunionnaises<sup>6</sup>, étude ethnographique locale des publics scolaires<sup>7</sup>, recherches sur l'enseignement du français, en situation de « langues en contact(s) »<sup>8</sup>, études sur la psychologie scolaire dans l'océan Indien<sup>9</sup>, sur les thèmes de la famille et de la violence<sup>10</sup>, sur l'histoire de l'éducation à la Réunion<sup>11</sup> ;
- des recherches en éducation comparée sur les « effets-établissements » et les « effets-maîtres », sur les effets des politiques éducatives des différents pays de la zone sud-ouest de l'océan Indien<sup>12</sup>.

Ces travaux sur l'école réunionnaise présentent la caractéristique d'appartenir à des disciplines de référence différentes. Certains sont multidisciplinaires et multiréférentiels, au sens où l'entend Ardoïno. C'est le cas des recherches en éducation comparée qui intègrent aussi la dimension des comparaisons internationales.

Un regard sur l'appel d'offres du Comité national de coordination de la recherche en éducation pour 1998 peut nous apporter des informations sur les orientations souhaitées de la recherche en France.

Il pose les questions suivantes :

- Quels sont les effets des apprentissages scolaires précoces (tels que l'apprentissage d'une langue étrangère ou la préscolarisation à deux ans) ?
- L'autonomie accordée aux établissements et l'assouplissement de la carte scolaire leur ont-ils permis de mieux s'adapter aux demandes et aux besoins des publics d'élèves ? Quelle incidence ont-ils sur les stratégies des acteurs et sur l'évolution des systèmes scolaires ?
- Que sait-on des pratiques et des dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les établissements, en direction des élèves ou des étudiants en difficulté ? Que sait-on de leurs effets ? On pourra s'intéresser également aux pratiques qui se développent en dehors du cadre et du temps scolaire habituels.
- Comment les technologies de l'information et de la communication sont-elles utilisées dans le système éducatif ? Modifient-elles la nature, les contenus et les modalités des apprentissages, ainsi que les acquis, le rapport au savoir et les attitudes des élèves, des étudiants et des enseignants ?
- Dans le cadre de l'enseignement à distance, les technologies de l'information et de la communication constituent-elles un facteur d'amélioration de l'efficacité pédagogique ?
- Que sait-on des relations interethniques à l'école en termes de discrimination et d'intégration ? (Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998).

Il s'agit de faire le point sur l'état des connaissances dans des domaines précis « pour verser au débat de l'éducation des connaissances considérées comme acquises par le milieu scientifique, « mais aussi » de produire des résultats dotés d'une pertinence politique et sociale » (*ibid.*).

La création du CNCRE pose le problème d'une recherche éducationnelle qui serait mise au service du politique. C'est un thème récurrent dans le milieu des chercheurs en éducation, mais ceux-ci n'ont pas l'exclusivité d'un tel débat.

Pour V. de Landsheere, qui choisit d'aborder la recherche éducationnelle par les buts poursuivis, on peut distinguer « la recherche orientée vers des conclusions (elle vise au progrès de la connaissance) et la recherche orientée vers des décisions (on s'efforce de réunir le maximum de données sûres pour agir, autant que possible, de façon éclairée). Cette recherche décisionnelle peut être dictée par une politique (exemple : on veut supprimer les échecs scolaires, que faut-il faire ?), ou destinée à définir une politique (exemple : faut-il accorder la priorité au développement de l'éducation préscolaire ou à l'expansion des universités ?) » (de Landsheere, 1992, p. 604). On peut s'interroger sur la place de chacun de ces types de recherche, sur

la nécessité de les faire coexister, sur les dérives d'une recherche qui ne serait que mise au service du politique.

### **Articulation entre recherche et politique : nécessité, exclusivité ou impossibilité ?**

En France, les rapports entre le monde des chercheurs et le monde politique ont toujours été entachés d'une grande méfiance (de Landsheere, 1986). Pour Ardoino, « le scientifique et le politique ont toujours fait mauvais ménage. Les “ mains sales ” de celui-ci troublant le regard voulu plus lucide, quand ce n'est “ objectif ”, de celui-là » (Ardoino dans : AFIRSE, 1990, p. 22).

Les intérêts des chercheurs semblent se situer dans le long terme (construction de savoirs, de théories scientifiques) et sont, le plus souvent, dégagés des contraintes pragmatiques, ceux des politiques se trouvant, de toute évidence, dans le court terme puisque leur rôle est de trouver des solutions à des problèmes urgents (Hutin et Weiss, 1994). Il semble que la recherche éducationnelle soit prise entre ces deux types de besoin et qu'il faille nécessairement définir en commun les termes de la collaboration entre politiques et chercheurs.

Le politique a besoin du scientifique. Et le scientifique doit gérer au mieux la distance qui le sépare de son objet pour préserver une démarche scientifique qui doit rester à l'abri des compromissions, et un savoir indépendant et critique. « Toute pratique sociale introduit effectivement à une casuistique, avec ses impératifs de compromis et ses risques de compromissions [...]. Le travail scientifique va dépendre, dans tous les cas [...], d'une économie idéale du rapport implication-distanciation, obtenue notamment par le jeu des dispositifs (outils méthodologiques et conceptuels) » Ardoino dans : AFIRSE, 1990, p. 25-27).

Le scénario de la collaboration est sans doute préférable à celui du conflit, parce qu'il permet d'harmoniser les intérêts des chercheurs, des décideurs et des praticiens (Tuijnman dans : Charlot, 1995).

Dans le cas du scénario de conflit, les chercheurs, les décideurs et les praticiens poursuivront leurs intérêts propres et distincts.

Dans le cas du scénario de la collaboration, il y aura « coopération et harmonisation des intérêts des chercheurs, des décideurs et des praticiens. Il repose sur l'hypothèse d'intérêts partagés plutôt que de différences entre les “ trois communautés ” » (Tuijnman dans : Charlot, 1995, p. 243). Ce scénario implique le respect mutuel et la compréhension des intérêts de l'autre, mais il exige aussi que la recherche soit considérée par tous comme un savoir indépendant et critique.

C'est ainsi que le CNCRE précise, dans son appel d'offres de 1998, que le « rôle de la recherche est d'apporter des éléments de réponse fiables aux problèmes que doivent résoudre les acteurs et les différents responsables ». Chacun devra prendre position sur ce point sans toutefois négliger le fait que ces collaborations ne peuvent en aucun cas entraîner une condamnation de la recherche fondamentale, qui doit continuer de se faire parallèlement et en toute liberté. N'oublions pas que les grandes

découvertes ont souvent été le fruit du hasard. Pierre et Marie Curie sont là pour nous le rappeler.

Cette étude sur la recherche éducationnelle en France aura, je l'espère, mis au jour la localisation « sélective » de la recherche dans quelques départements et instituts particulièrement dynamiques, la grande diversité des recherches en éducation qui ne sont pas l'exclusivité des départements de sciences de l'éducation, le développement incontestable de quelques disciplines de référence, comme l'histoire, l'économie, la philosophie et l'éducation comparée. Enfin, elle aura présenté les termes du débat articulé autour des liens entre le chercheur et le politique, qui anime la communauté scientifique française : comment parvenir à l'harmonisation des intérêts entre chercheurs, décideurs et praticiens ?

## Notes

1. Le Centre national de la recherche scientifique, « organe central de référence de la recherche en France, est divisé en sept départements scientifiques, dont celui des sciences humaines et sociales. Les départements se répartissent en quarante sections. [...] Cette dernière décennie a connu l'instauration d'une profonde réforme de l'organisation de la recherche, les critères étant la structuration des équipes sur des thématiques, le regroupement d'individus isolés et, accessoirement, la chasse aux "pensionnés de l'institution". En conséquence, la sociologie (ou d'autres disciplines), au CNRS, est éparpillée entre plusieurs sections, la réorganisation du centre national ne se faisant plus sur des disciplines » (Aubert dans : Lenoir et Laforest, 1996, p. 194-196).
2. La moitié des ouvrages (50 %) peuvent être classés, sans trop de difficulté, selon leur appartenance à une discipline de référence, l'autre moitié (50 %) ne peut être classée qu'en fonction de l'objet qu'ils traitent.
3. F. Tupin, note sur l'« état de la recherche en sciences de l'éducation dans le DOM de la Réunion », 1999.
4. Extraits de la note de F. Tupin, *ibid.*
5. M. Chevillon et C. Parain, « Parcours scolaires et milieu social à la Réunion ». Dans : *Éducatons et formations*, n° 38, septembre 1994.
6. J. Simonin et E. Wolff, « École et famille à la Réunion : le télescopage des modèles ». Dans : *Lien social et politiques* — RIAC 35, 1996.
7. Étude réalisée par J. Chatillon.
8. Recherches réalisées par P. Fioux.
9. M. Latchoumanin, « La psychologie scolaire dans l'océan Indien ». Dans : *Manuel pratique de psychologie en milieu scolaire*. AFPS, 1997.
10. Recherches réalisées par D. Alaoui.
11. Recherches réalisées par R. Lucas.
12. A. Si Moussa et F. Tupin, « Enseignement et démocratisation : comparaisons des effets sociaux des politiques de deux systèmes éducatifs : île Maurice, île de la Réunion ». Dans : *Carrefours de l'éducation*. (À paraître.)



## Références

- Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. 1985. *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités*. Paris, Bulletin de l'association.
- . 1998. *La recherche dans les sciences de l'éducation « telle qu'elle se fait »*. Paris, Bulletin de l'association.
- Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation. 1990. « Les nouvelles formes de la recherche éducationnelle au regard d'une Europe en devenir ». *Actes du colloque international francophone*. Alençon. 24-26 mai. Paris, Matrice-Andsha.
- Ardoino, J. 1990. « Les postures ou impostures respectives du chercheur, de l'expert et du consultant ». Dans : A.F.I : R.S.E (1990). « Les nouvelles formes de la recherche éducationnelle au regard d'une Europe en devenir ». *Actes du colloque international francophone*. Alençon. 24-26 mai. Paris, Matrice-Andsha.
- Ardoino, J.; Berger, G.; Mialaret, G. (dir. publ.). 1997. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris, PUF.
- Aubert, F. 1996. « Organisation de la recherche et recherche d'organisation : une étude de cas ». Dans : Lenoir Y.; Laforest M. (dir. publ.). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*. Sherbrooke, Canada, éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Bernard, M. (dir. publ.). 1994. *Pour les sciences de l'éducation, approches franco-québécoises*. Montréal, Revue des sciences de l'éducation; Paris, INRP.
- Carraz, R. 1983. « Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant ». *Rapport de mission au ministre de l'industrie et de la recherche*. Paris, la Documentation française.
- Charlot, B. 1995. *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris, ESF éditeur.
- Cro, L. 1982. « Quelle école pour quel avenir ? : les apports de la recherche à l'éducation ». *Essai de synthèse*. Paris, Casterman.
- Hassenforder, J. (dir. publ.). 1992. *Chercheurs en éducation*. Paris, INRP; L'Harmattan.
- . (dir. publ.). 1993. *Lecteurs et lectures en éducation*. Paris, INRP; L'Harmattan.
- Hassenforder, J.; Étévé, C. 1998. *Les sciences de l'éducation à travers les livres*. Paris, L'Harmattan.
- Hutin, R.; Weiss, J. (dir. publ.). 1994. *Chercher ensemble*. Neuchâtel, LEP; Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Landsheere, G. de 1986. *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF.
- Landsheere, V. de 1992. *L'éducation et la formation*. Paris, PUF.
- Langouët, G. 1994. « La recherche française en sciences de l'éducation ». Dans : Bernard, M. (dir. publ.). *Pour les sciences de l'éducation, approches franco-québécoises*. Montréal, Revue des sciences de l'éducation; Paris, INRP.
- Lenoir, Y.; Laforest, M. (dir. publ.). 1996. *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*. Sherbrooke, Canada, éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Marmoz, L. 1988. *Les sciences de l'éducation en France : histoire et réalités*. Issy-les-Moulineaux, EAP.
- Mialaret, G. 1976. *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF.
- Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. 1998. *Appel d'offres du Comité national de coordination de la recherche en éducation*. Paris, 14 mai.
- Plaisance, E.; Vergnaud, G. 1993. *Les sciences de l'éducation*. Paris, La Découverte.
- Sirota, R. 1996. « Évolution comparative d'un champ de recherche à propos du deuxième

- congrès international d'actualité de la recherche en évaluation et formation ». Dans : *Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation*. Paris.
- Université de Paris-X Nanterre ; Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, Paris. 1, 2 et 3 juillet 1996. *Actes du Congrès international d'actualité de la recherche en éducation et en formation*. Paris.
- Tuijman, A. 1995. « Les défis de la recherche en éducation ». Dans : Charlot, B. *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*. Paris, ESF.
- Vigarello, G. 1992. « Itinéraires de recherche, présentation ». Dans : Hassenforder, J. (dir. publ.). *Chercheurs en éducation*. Paris, INRP ; L'Harmattan.

---

# DEUX EXEMPLES

---

## DE RELATIONS

---

### INTERNATIONALES

---

*Michel Carton et Orlando Mella*

---

#### **NORRAG : le Réseau d'étude et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation<sup>1</sup>**

C'est en 1977 que le Centre de recherche pour le développement international (CRDI, Canada) prenait l'initiative de réunir un Groupe consultatif de douze personnes du « Nord » chargé de le conseiller sur les orientations de sa politique de recherche en éducation dans le « Sud », et sur les articulations de cette politique avec les décisions des agences d'aide. Ce groupe, baptisé Research Review and Advisory Group (RRAG), était composé de Gelia Castillo, Bill Fuller, Wadi Haddad, Jacques Hallak, Kenneth King, Pablo Latapi, Errol Miller, Pote Sopianchai, Ernesto Schiefelbein et Tunde Yoloye.

Plus de vingt ans après, bon nombre des membres fondateurs du RRAG se retrouvent dans des positions clés de la recherche et de la politique en éducation internationale, tandis que différents réseaux régionaux consacrés aux mêmes thèmes

---

*Langues originales : français et anglais*

*Michel Carton (Suisse)*

Docteur ès sciences de l'éducation de l'Université de Genève, professeur associé et directeur adjoint à l'Institut universitaire d'études du développement, il coordonne le réseau NORRAG depuis 1992. Ses domaines de recherche et d'enseignement sont principalement les politiques de l'éducation et de la formation, la gestion de la formation professionnelle et l'articulation entre éducation formelle et éducation informelle. Ses domaines d'intérêt géographique comprennent l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, le Liban, l'Indonésie, le Viet Nam et le Laos.

*Orlando Mella (Chili)*

Docteur en sociologie à l'Université d'Uppsala, Suède. Coordinateur général du REDUC depuis 1988. Professeur en méthodologie des sciences sociales à l'Université d'Alberto Hurtado, Santiago. Professeur associé de la Faculté des sciences sociales de l'Université d'Uppsala. La méthodologie qualitative et quantitative des sciences sociales constitue sa spécialisation et son enseignement. Courrier électronique : omella@cide.cl

sont actifs à travers le monde. Ces réseaux, considérés comme plus efficaces pour effectuer le travail d'analyse de la recherche en éducation dans différents contextes que le RRAG lui-même, se sont mis en place au début des années 80 : le South East Asian Research Review and Advisory Group (SEARRAG), l'Education Research Network for Eastern and Southern Africa (ERNESA) et le Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) reflètent cette politique de décentralisation.

C'est sur l'initiative de Kenneth King, coordinateur du RRAG depuis 1983, qu'est lancée en 1985, à Stockholm, l'idée d'un réseau du « Nord » — NORRAG. Le Nord correspondait à cette époque à un concept plus clair qu'aujourd'hui, et les politiques d'aide étaient l'objet d'une plus grande attention de la part de la communauté internationale : c'est cette niche que le NORRAG commença à investir avec succès, grâce au soutien de l'Agence suédoise pour le développement international (SIDA) pour la publication semestrielle de *NORRAG news*. Considéré par de nombreux acteurs de l'éducation dans le Sud comme « le regard du Sud sur le Nord » (P. Cariola, CIDE, Chili), NORRAG est passé entre 1985 et 1992 du statut d'association informelle à celui d'organisation non gouvernementale internationale, basée à Genève.

C'est depuis cette époque qu'un vrai réseau, composé de plus de 200 membres payants (appartenant aux universités, aux agences, aux ONG et au secteur privé) s'est développé dans le Nord, mais aussi dans le Sud, indépendamment des pays d'origine ou de résidence. Grâce au soutien de la SIDA jusqu'en 1997, de la Coopération suisse (DDC) depuis 1992, et d'autres agences comme la DSE (Allemagne), le DFID (Royaume-Uni), le NORRAG a pu développer une approche originale. Partant d'un regard, souvent critique, sur les politiques et les discours des agences d'aide, des réunions d'experts et la consultation des membres fournissent le matériel pour *NORRAG News*, que son éditeur, K. King, met en forme et synthétise. *NORRAG News* sert ensuite de support à une conférence annuelle (souvent articulée avec une conférence d'une organisation internationale), un ouvrage venant enfin couronner cette série d'étapes. *Changing international aid to education : global patterns and national contexts*<sup>2</sup>, récemment publié conjointement par le NORRAG et l'UNESCO, reflète parfaitement les préoccupations du NORRAG : face à un monde en globalisation accélérée et à des politiques d'aide en profondes mutations, chercheurs, décideurs, opérateurs sont à la recherche de nouvelles voies et de nouvelles valeurs pour l'éducation et la formation. Ce n'est qu'à travers un dialogue renforcé entre partenaires du Nord et du Sud, appartenant au monde de la recherche, de la politique, du secteur privé et des ONG, que des propositions pertinentes et réalistes seront trouvées.

C'est dans cette direction que le NORRAG reformule aujourd'hui ses objectifs et sa méthode de travail pour revoir ce qui avait été l'originalité du RRAG à la fin des années 70 : un véritable dialogue international. La coproduction de *NORRAG news* avec des partenaires de pays du Sud, la réalisation de recherches conjointes (comme celle sur l'aide à l'éducation en Afrique du Sud), l'animation du Groupe de travail pour la Coopération internationale en matière de développement des

compétences professionnelles et techniques sont l'illustration de la nouvelle orientation d'un réseau qui, pour rester crédible et efficace, continuera à privilégier ce que la mondialisation tend à faire disparaître : les contacts et les relations humaines.

## **REDUC : le Réseau latino-américain de l'information et de la documentation sur l'éducation**

Le REDUC est un système de coopération entre individus et institutions qui produit des informations dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et aux Caraïbes. Le réseau fonctionne sans interruption depuis 1972, sous forme de vingt-deux centres associés dans tous les pays de la région. Ces centres :

- recueillent des articles et des études pertinents ;
- en écrivent les résumés ;
- traitent ces résumés et les insèrent dans des bases de données documentaires qui contiennent environ 15 000 entrées ;
- mettent ces résumés et les textes complets des études résumées à la disposition des utilisateurs dans les salles de consultation et sur les sites Internet ;
- ouvrent des réseaux, sur papier aussi bien qu'électroniques, pour permettre aux utilisateurs du REDUC de recueillir des informations qui répondent à leurs besoins.

Le succès du modèle REDUC, basé sur la flexibilité et les contacts personnels dans son organisation coopérative, est illustré par sa longue existence en tant que réseau. Ce fait a été également reconnu dans plusieurs études publiées par des organismes internationaux. Quelques-unes de ses caractéristiques sont les suivantes :

- l'utilisation des technologies modernes dans le domaine de l'information ;
- la coopération entre individus et institutions diverses ;
- l'utilisation de ses produits pour faciliter les occasions de dialoguer et rassembler les informations.

Les produits REDUC visent à favoriser les échanges parmi les utilisateurs divers, tels que les décideurs dans le domaine de l'enseignement, les chercheurs, les professeurs universitaires et scolaires et les étudiants dans l'enseignement supérieur. Les produits REDUC sont les suivants :

- *des résumés analytiques sur l'éducation* (RAE) dans des bases de données (15 000 articles), accessibles par les médias électroniques et sur le site Internet [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) ;
- *des bases de données spécialisées* dans des matières diverses, disponibles sur les CD-ROMs ;
- *des études préparées par des spécialistes* appartenant au REDUC ;
- des programmes d'études divers, tels que : a) *Cours pour les analystes de politiques*, programme de maîtrise visant à former ceux qui participent à la prise de décisions en matière d'éducation ; b) *Cours professionnel pour les chercheurs et les documentalistes des pays africains anglophones*, en accord avec le Réseau de recherche sur l'éducation en Afrique orientale et australe (ERNESA) et la Fondation allemande pour le développement (DSE) ;

- des bases de données contenant des coupures de presse, disponibles sur les CD-ROMs avec une fonction de recherche développée par le REDUC;
- la revue électronique *Umbral XXI*, accessible sur le site [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl), qui publie tous les deux mois des articles récents sur l'éducation, du point de vue du nouveau millénaire;
- des collections d'études pertinentes sur l'éducation, disponibles sur les CD-ROM avec une fonction de recherche.

La structure du REDUC est le résultat de la coopération entre individus et institutions. Son organisme supérieur est l'Assemblée biennale qui met en place les politiques directrices du réseau. Ces actions sont effectuées par des centres associés, coordonnées par l'un d'entre eux et surveillées par un Comité directeur. Le Centre coordinateur est actuellement le Centre de la recherche et du développement de l'éducation (CIDE) à Santiago, Chili; le directeur du centre coordinateur remplit aussi la fonction de président du REDUC. Il nomme un Coordinateur général responsable du système et assisté par une équipe professionnelle.

Les activités du REDUC sont financées par les centres eux-mêmes, la vente des produits, les projets nationaux et les donateurs internationaux. Durant toute l'histoire du REDUC, les agences internationales suivantes en soutiennent les activités : la Fondation Ford; l'Organisation néerlandaise pour la coopération au développement international (NOVIB); le Centre de recherche pour le développement international (CRDI), Canada; le Conseil luthérien mondial (WLC); l'Agence des États-Unis d'Amérique pour le développement international (USAID); l'Agence canadienne de développement international (CIDA); et la Banque interaméricaine de développement (BID).

Une liste de personnes associées au REDUC est incluse dans la liste de spécialistes qui se trouve sur le site Internet [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl). Il est possible de contacter ces personnes par l'intermédiaire de leur courrier électronique. Vingt-deux centres sont associés au REDUC; le site [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) permet de les contacter et de consulter leurs sites Internet individuels.

## Notes

1. NORRAG : Northern Policy Research Review and Advisory Group on Education and Training [Réseau d'étude et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation], c/o IUED, BP 136, 1211 Genève 21, Suisse.
2. Kenneth King; Lene Buchert (dir. publ.). *Changing international aid to education : global patterns and national contexts* [Les changements de l'aide internationale à l'éducation : exemples mondiaux et contextes nationaux]. Paris, UNESCO Publishing in co-operation with NORRAG, 1999. ISBN : 92-3-103514-2. 328 p.

---

# LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION : RÉFLEXIONS ET TENDANCES<sup>1</sup>

---

*Ferran Ferrer*

---

La recherche en sciences de l'éducation connaît aujourd'hui des circonstances très favorables à son développement puisqu'elle a, dans nos sociétés, rang de priorité. Elle a suivi des voies diverses en fonction des contextes rencontrés dans des pays et sur des continents différents. Néanmoins, on retrouve à travers les lieux et les époques certaines problématiques et tendances communes. Le présent article a précisément pour propos de présenter ces éléments communs à partir d'un ensemble de facteurs permettant de caractériser la recherche dans ce domaine : conceptualisation, méthodologie, buts et utilisations, et relations avec l'extérieur. Il soulignera en conclusion les défis et les difficultés qui attendent, selon l'auteur, la recherche en éducation à l'avenir. Ces analyses s'appuient essentiellement sur les cinq précédents articles, dont elles s'efforcent de regrouper les divergences et les similitudes.

Aborder la question de la recherche en sciences de l'éducation n'est pas simple. Les articles précédents montrent que la thématique concernée est suffisamment vaste pour résister à toute tentative de survol. Si l'on veut en outre donner un aperçu des tendances existantes dans une perspective mondiale, la tâche se complique encore. C'est cependant le but que je poursuivrai dans cet article, en sachant que, loin d'épuiser la question, il en pose de nouvelles. Je me fonderai à cette fin sur certains éléments communs relevés dans les cinq articles qui ont déjà examiné la question à l'échelle continentale ou nationale. Je signalerai en outre quelques données d'ordre prospectif dont devra tenir compte à l'avenir la recherche en éducation, du point de vue tant du contenu que de la méthode et de l'organisation<sup>2</sup>.

---

*Langue originale : espagnol*

*Ferran Ferrer (Espagne)*

Professeur d'éducation comparée à l'Université autonome de Barcelone, Département de pédagogie systématique et sociale, il a publié différents ouvrages dans ce domaine, ainsi que des articles pour des revues espagnoles et internationales. Ses recherches portent actuellement sur les modèles universitaires européens, l'évaluation des systèmes éducatifs, les défis de l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, l'éducation et les langues minoritaires, la formation des enseignants. Il est spécialiste de l'Union européenne et des pays d'Amérique latine. Courrier électronique : Ferran.Ferrer@uab.es.

## La recherche en éducation : une réalité émergente et mouvante

Toute approche de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation exige de bons paramètres d'interprétation permettant de comprendre la diversité des situations existantes aussi bien que les phénomènes de convergence — fait du hasard ? — entre pays ou régions. Il ne faut pas perdre de vue à cet égard que l'évolution de la recherche en éducation, dans les différents contextes nationaux et régionaux, n'obéit pas simplement aux décisions des chercheurs eux-mêmes ou des grands centres de recherche. Les tendances observées dans les divers pays et régions sont essentiellement conditionnées par trois facteurs :

- l'historique des systèmes éducatifs de référence (y compris, bien entendu, de la recherche menée en leur sein) ;
- les problèmes que connaissent actuellement ces systèmes éducatifs et les réformes mises en œuvre ;
- l'environnement social, économique, culturel et politique dans lequel fonctionnent ces systèmes.

Il n'y a rien d'étonnant à ce que les thèmes d'étude, les méthodes et les objectifs privilégiés de la recherche en éducation soient conditionnés d'une façon ou d'une autre par des éléments qui échappent à ses protagonistes : les chercheurs eux-mêmes.

L'article de Pérez et d'Akkari montre ainsi à quel point, en Amérique latine, la recherche en éducation a connu des tournants significatifs tout au long de notre siècle, passant d'une conception méthodologique néomarxiste aux approches fondées sur la théorie du capital humain, de travaux descriptifs et quantitatifs à d'autres plus participatifs et qualitatifs, le tout dans une même région ou un même pays. Pour un tour d'horizon plus complet de l'évolution et de la problématique de la recherche en éducation en Amérique latine, on pourra se référer à Nazif et Rojas (1997).

Cela dit, on peut, si l'on analyse les tendances constatées par les cinq articles, constater que la recherche en éducation, à ce jour du moins, a évolué non pas de façon linéaire, mais en s'adaptant aux changements contextuels, en direction de « pôles contraires », non pas — c'est là un point qu'il faut garder à l'esprit — jusqu'à se situer exactement dans un quelconque pays, à l'un ou l'autre de ces pôles, mais en se rapprochant de l'un d'entre eux.

### CONCEPTUALISATION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

#### *Recherche fondamentale contre recherche appliquée*

L'une des premières questions qui se posent lorsqu'on parle de recherche en éducation est celle-ci : dans quelle mesure privilégier l'une ou l'autre de ces modalités ? La première fait valoir la nécessité de produire des connaissances essentielles sur la matière à analyser, même si ces connaissances n'ont pas vraiment d'application immédiate. La seconde affirme que la recherche doit se limiter à ce qui peut faire



l'objet d'un produit final, terme qui recouvre aussi bien un CD-ROM qu'un programme d'intervention dans une communauté autochtone.

Un tour d'horizon de la situation internationale permet de constater que peu de pays ont les moyens financiers de consentir les investissements nécessaires à la recherche fondamentale. Les impératifs, aussi bien économiques qu'éducatifs, auxquels sont soumis nombre de pays de notre planète les poussent à donner la priorité à une recherche appliquée. Nous pouvons ainsi en déduire que la recherche pure — qui fonde au plan théorique, dans bien des cas, les modèles éducatifs sur lesquels s'appuient les travaux de recherche appliquée menés dans les pays en développement — est pour une bonne part effectuée et dirigée par les pays industrialisés. On peut donc parler d'un certain dirigisme indirect de ces pays dans le domaine de la recherche en éducation, moins par intention de leur part que du fait d'une distribution inégale des ressources humaines et économiques.

La portée qu'a au bout du compte la recherche appliquée sur la réalité éducative d'un pays ou d'une région mérite un commentaire à part. Comme le rappelle à juste titre Mishra dans son article sur l'Inde, ce pays est connu pour le nombre d'innovations d'ordre éducatif qui y ont vu le jour depuis quelques années. Mais — lui-même le reconnaît — l'incidence de ces innovations sur la réalité a été moindre qu'on ne pouvait s'y attendre. Autant dire, par conséquent, qu'il ne suffit pas d'encourager les travaux de recherche appliquée — et les projets d'intervention qui fréquemment vont de pair — mais qu'il faut aussi créer les conditions économiques, politiques, sociales et culturelles pour que ces travaux aient l'effet souhaité.

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

### *Recherche quantitative contre recherche qualitative*

Nous sommes conscients que chacune de ces deux appellations recouvre parfois des méthodes d'investigation divergentes. Toutefois, il semble approprié d'opérer cette distinction entre recherche quantitative et qualitative, d'ores et déjà classique dans la littérature portant sur la question. La première catégorie couvrirait donc un éventail allant des travaux descriptifs aux études expérimentales ou quasi expérimentales. Dans la seconde, il conviendrait de faire entrer les méthodologies inspirées de l'anthropologie (celles appliquées, par exemple, pour les études ethnographiques) ou d'autres de caractère plus herméneutique comme la phénoménologie.

Un regard sur la formation et le parcours professionnel de nombreux chercheurs et sur celui des centres de recherche en général montre que, dans bien des cas, il y a eu évolution d'un pôle à l'autre.

La tendance innée de tout chercheur à vouloir objectiver au maximum la réalité qu'il étudie se heurte dans bien des cas à des données ou à des informations peu propres par elles-mêmes à démontrer la complexité de cette réalité. Confronté à ce phénomène, le chercheur va s'efforcer de déchiffrer le sens de ces données, de trouver la clef qui lui permettra de comprendre pourquoi un même fait pédagogique varie selon le contexte, l'époque ou l'éducateur. L'herméneutique trouve ici son application

parfaite. On remarquera, comme le fait Gretler dans son article, que si la première approche vise aussi à trouver des lois générales (quel chercheur en éducation n'aspire au fond à un certain degré d'universalité de ses résultats ?), la seconde a pour finalité première l'interprétation des phénomènes.

L'analyse au plan international nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : à mesure qu'un pays ou une région progresse dans la recherche en éducation, que ses chercheurs et ses centres de recherche affirment leur excellence, on y admet progressivement la possibilité d'interpréter la réalité ou, en d'autres termes, on y accepte comme principe de la recherche en éducation la certitude du caractère incertain du phénomène éducatif. L'expérience latino-américaine et européenne semble le démontrer, même si l'on rencontre des exceptions à la règle. L'approche ethnographique appliquée à la méthodologie, qui a donné de forts bons résultats dans l'étude des processus éducatifs au sein des minorités culturelles du continent américain et africain, illustre cette acceptation de méthodes de type qualitatif.

Il convient de souligner, toutefois, que, pour bon nombre de pays de la planète, la volonté de réaliser des études quantitatives se heurte encore à de grosses difficultés d'ordre logistique, à commencer par l'absence de structures stables pour la collecte de données fiables. L'absence, au sein du Ministère de l'éducation, d'un service de statistiques doté de ressources suffisantes à cette fin représente pour beaucoup de pays un écueil important. Même s'ils possédaient cette structure, par ailleurs, celle-ci requiert un personnel formé à des techniques complexes qui demandent, outre de longues années d'expérience, un haut niveau de qualification. Il suffit, pour se rendre compte du problème, de consulter l'*Annuaire statistique* de l'UNESCO. On constate, ce faisant, qu'une forte proportion de pays ont énormément de difficultés à fournir des données statistiques essentielles et, plus encore, à les actualiser dans un délai raisonnable. Le coût de la mise en place des services nécessaires, dans des pays souffrant d'autres lacunes graves dans le domaine éducatif, est de nature à mettre en question l'opportunité d'investir dans ce domaine.

Peut-être ces contraintes, flagrantes dans trop de pays en développement, expliquent-elles que l'on ait privilégié les méthodes de type qualitatif en tant que solution de rechange à la recherche en éducation.

D'autre part, on voit s'affirmer de plus en plus la conviction que méthodes quantitatives et qualitatives ne s'excluent pas, mais au contraire se complètent. À l'échelle internationale, cela apparaît vrai surtout des centres de recherche universitaires (ou leur équivalent) ; les organisations internationales, probablement parce qu'elles travaillent en liaison avec des grands projets, ont tendance à privilégier une optique plus quantitative. Cette orientation relève moins, à mon sens, d'un choix idéologique que de la nature des études et des travaux que ces organisations sont appelées à envisager (Mundy, 1998).

### *Interdisciplinarité contre pluridisciplinarité*

Ce n'est plus innover que de défendre l'interdisciplinarité dans le domaine scientifique. Il est difficile aujourd'hui d'admettre comme un tant soit peu fondée la prétention

à la validité d'études simplement pluridisciplinaires. Le choix des objets d'étude prioritaires en fonction des problèmes que connaît la société plutôt que du champ des différentes disciplines est l'une des caractéristiques du progrès scientifique de notre époque. En témoignent les tentatives en vue de cataloguer les recherches d'un pays en fonction d'un critère ou de l'autre. L'article de Groux, qui classe les travaux français selon les deux critères à la fois, montre bien la difficulté de l'entreprise.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, la nécessité d'une approche interdisciplinaire est encore, si faire se peut, plus impérative, le traditionnel cloisonnement des départements universitaires continuant à peser de façon excessive sur les initiatives prises à ce jour à l'échelle mondiale. Les demandes, émanant d'organisations internationales — ainsi que d'une bonne part des services publics —, de recherche sur des problèmes ou des domaines éducatifs ne relevant pas de l'une d'entre elles en particulier ont forcé ces sciences à collaborer entre elles. De ce point de vue, l'apport des organismes internationaux a été positif; une telle ouverture aurait difficilement pu être réalisée si l'initiative en avait été laissée aux départements universitaires eux-mêmes. Les projets de l'OCDE, de la Banque mondiale ou de l'UNESCO décrits dans plusieurs des articles précédents mettent en évidence la nécessité de cette approche interdisciplinaire dans la recherche en éducation.

Un risque existe cependant, à des degrés divers selon les universités, les pays ou les régions. Il est évident que les sciences de l'éducation ont besoin de l'interdisciplinarité. Mais il ne l'est pas moins que leurs fondements et leur spécificité en tant que tels doivent être renforcés. Faire référence à la sociologie de l'éducation, par exemple, c'est aborder la sociologie sous l'angle pédagogique; il en va de même pour les autres sciences de l'éducation. C'est là un point important pour la recherche, car la richesse des apports d'autres disciplines à l'éducation devrait fournir des analyses pédagogiques de plus haute qualité. La recherche en éducation devrait, en fin de compte, fortifier le noyau de connaissances commun à toutes les sciences de l'éducation, et non voir ses résultats disséminés encore plus entre les sciences voisines.

#### FINALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

##### *Travaux de commande contre libre recherche*

Il est évident que le but poursuivi, lorsqu'un groupe de chercheurs entreprend des travaux relatifs à l'éducation, n'est pas toujours le même. On peut distinguer à cet égard deux catégories de projets (Mishra). La première naît d'un besoin spécifique d'une entité extérieure à l'équipe de recherche. Une organisation internationale, un organe gouvernemental ou un établissement d'enseignement (y compris l'université elle-même) peuvent ainsi commander une étude sur un problème ou un domaine spécifique de l'éducation. La commande peut être confiée directement au groupe de chercheurs ou faire l'objet d'un concours public ouvert à différents projets. En tout état de cause, les conditions générales d'exécution (durée et budget essentiellement) sont fixées par l'organisme dont émane la commande. Le résultat final, fait observer

Mishra, est variable ; il dépend de la combinaison entre ces conditions, la qualité de l'équipe de recherche et le thème étudié.

Les recherches menées à l'initiative d'un chercheur ou d'un groupe de chercheurs constituent la deuxième catégorie. C'est le type de travaux le plus libre, au sens le plus utopique du terme, puisqu'il répond aux seuls intérêts des chercheurs, lesquels peuvent être motivés non seulement par le fait que le thème de recherche est d'une importance vitale, mais aussi par des raisons personnelles et professionnelles, comme par exemple le souci de démontrer leur valeur dans un certain domaine professionnel pour améliorer leur statut au sein de l'institution où ils travaillent. Il est clair en tout cas que les chercheurs sont soumis dans ce cas de figure à de moindres contraintes, et que, du même coup, le résultat final peut être plus incertain. En outre, comme le rappelle également Mishra, ce type de travaux étant rarement financé, la qualité du produit peut s'en ressentir.

Au vu des projets de recherche décrits dans les articles précédents, il apparaît clairement que ce second type de travaux est beaucoup moins courant que le premier. Ce peut être dû au fait qu'ils sont moins fréquemment présentés dans les revues scientifiques et les bulletins des associations de chercheurs ou des organisations internationales. Que ce soit pour cette raison ou pour d'autres, tenant plutôt à l'obligation de trouver des fonds, il est certain que la majorité des travaux de recherche sont menés à leur terme parce qu'une autorité extérieure en commande la réalisation, assortie de conditions plus ou moins strictes. Fait intéressant, on n'observe aucune différence entre un groupe de pays ou un autre. On pourrait penser que, dans les pays industrialisés, les chercheurs auraient plus d'autonomie dans le choix de leurs thèmes de recherche. Même si c'est le cas dans une certaine mesure, la réalité les montre dépendants des organismes extérieurs. Cet état de choses ne s'explique pas seulement par la volonté des chercheurs de réaliser des travaux « sur commande » ; il est dû aussi à la pression des pouvoirs (publics essentiellement) pour optimiser les ressources économiques consacrées à la recherche en éducation.

Il faut en outre garder à l'esprit la tendance actuelle qui fait des professeurs d'université des chefs d'entreprise s'efforçant de recueillir le maximum de fonds pour la recherche au bénéfice de leur établissement (Welch, 1998, p. 9).

### *Recherche aux fins de création contre recherche aux fins de diffusion*

On peut aussi distinguer deux autres types de recherche en éducation en fonction de leur finalité. Dans le premier cas, il s'agit essentiellement de créer et de construire de nouvelles connaissances. Tous les efforts sont concentrés sur la mise au point de nouvelles méthodes, de nouveaux outils et de nouveaux modèles théoriques qui permettront de mieux interpréter la réalité, bref d'accroître la somme de connaissances disponibles dans le domaine du savoir que l'on étudie.

Dans le second cas, l'objectif est différent. Il s'agit avant tout d'élaborer un produit final en vue de sa diffusion. Tout le processus de la recherche est soumis à cette finalité : sa conception, sa structure interne, le choix de l'équipe de chercheurs, les modes de financement, etc. Les découvertes et les innovations comptent moins

que ce qui est consigné sur le papier dans un article de revue ou un rapport de recherche.

Nous devons avoir conscience de la tendance à considérer que seuls existent les travaux de recherche qui sont publiés (dans un ouvrage, un article, etc.). De fait, certaines universités obligent leurs étudiants à publier leur thèse de doctorat, fussent-ils en assumer les frais. On peut néanmoins admettre ce principe sans en faire une contrainte, en soulignant que la « création de nouvelles connaissances » est une condition nécessaire mais non suffisante pour mener à bien des recherches dans le domaine éducatif.

Lié à cet aspect est le problème de la langue, celle dans laquelle on écrit et celle dans laquelle on lit. Ainsi, on peut juger qu'un travail de recherche a fait l'objet d'une importante diffusion parce qu'il a été brièvement présenté dans un article d'une revue espagnole jouissant d'un vaste lectorat potentiel. Mais il s'avère, en fait, que seul un petit pourcentage de chercheurs non hispaniques connaît l'espagnol, ce qui amène certains à affirmer qu'il n'y a véritablement diffusion des recherches que dans le cadre de revues ou de documents publiés en plusieurs langues par des organismes internationaux. Le système des Nations Unies, avec toutes ses organisations, en est un bon exemple. La revue *Perspectives* en est un autre.

Les articles évoqués nous apprennent aussi que tous les travaux de recherche auxquels ils font référence ont été relatés dans diverses publications éducatives, en particulier celles qui jouissent du plus grand prestige auprès de la communauté scientifique. Le fait est souligné plus d'une fois à propos de la tradition de certains groupes de recherche dans différents pays. L'article de Pérez et d'Akkari, qui traite de l'Amérique latine, permet de conclure que beaucoup parmi les chercheurs et groupes de chercheurs mentionnés auraient été moins connus s'ils n'avaient pas eu leurs propres circuits de diffusion. Bien plus, il est très possible dans certains cas que leurs travaux ne leur eussent pas valu la même renommée s'il n'y avait eu volonté politique de diffuser leurs idées novatrices dans la sphère politique aussi bien qu'éducative. C'est, à mon sens, et sans que cela diminue en rien ses mérites de pédagogue, le cas de Paulo Freire.

Serpell signale de même, s'agissant de l'Afrique, la tendance à orienter les recherches en éducation vers la publication et la diffusion plus que vers la construction de connaissances.

On peut donc déduire des articles précédents l'existence d'une volonté très nette des chercheurs d'être présents sur la scène nationale et internationale grâce à la diffusion de leurs travaux. Il est difficile de déterminer de façon objective la mesure dans laquelle cette préoccupation l'emporte, chez eux, sur la volonté de faire progresser le savoir.

## ORGANISATION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

### *Recherche universitaire contre centres de recherche*

La distinction classique entre centres de recherche non rattachés à l'université et centres universitaires réalisant des activités de recherche perdure encore à ce jour. Les

raisons de cette dichotomie ont leur origine, souvent, dans une volonté précise de délimiter les compétences du gouvernement et celles des établissements universitaires en la matière. Des motifs d'ordre strictement idéologique et politique, ou bien purement économiques, ont présidé à la création de centres de recherche par les gouvernements nationaux. Dans le cas de l'Union européenne, Gretler dit clairement que l'apparition de ces nouveaux établissements de recherche non universitaires est la conséquence d'un souci accru des gouvernements des pays européens de lier la recherche en éducation à la « prise de décisions ». Groux explique dans son article sur la France que, dès 1986, on a renforcé l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) afin d'ancrer davantage dans la réalité les recherches et les innovations éducatives.

Qu'elle soit due à cette raison ou à une autre, la tendance, en tout cas, est indéniable. Au vu de la situation dans les différentes régions du monde, on peut affirmer que, sauf rares exceptions, le poids des deux pôles de recherche se maintient. On peut dire également sans risque d'erreur que le phénomène est à interpréter plutôt en fonction de l'histoire et du contexte de chaque pays, ou région, que d'un courant international dans un sens ou dans l'autre.

Selon Pérez et Akkari, par exemple, il apparaît plus important en Amérique latine de conserver les centres de recherche de l'État, en assurant une meilleure coordination entre eux, que d'en créer de nouveaux en développant le réseau existant à ce jour dans de nombreux pays de la région. Le nombre insuffisant de centres non universitaires consacrés à la recherche en éducation est au contraire caractéristique d'autres pays ou régions du monde.

Quant aux universités, leur importance semble se maintenir dans des contextes culturels et géographiques très divers. Les articles relatifs à l'Union européenne, à l'Amérique latine ou à l'Inde mettent tous en évidence la contribution de premier ordre des établissements universitaires à la recherche pédagogique. Un certain risque de recul dans ce domaine des sciences de l'éducation est peut-être à signaler compte tenu de la place croissante prise dans ces établissements par l'enseignement au détriment, souvent, du développement de la recherche. Il est intéressant de constater que ce phénomène est commun à des régions aussi différentes que l'Union européenne, l'Amérique latine et l'Afrique, comme en témoignent les articles cités.

### *Internationalisation contre recherche localisée*

La question de la portée — internationale ou locale — de la recherche en éducation ne peut être dissociée de la tendance générale actuelle du monde de l'éducation. Soumise, comme les autres secteurs de la société à la double exigence de se mondialiser et d'exister localement, et fluctuant de façon manifeste d'un pôle à l'autre, la recherche obéit plus, en ce sens, aux signaux que lui envoie l'environnement éducatif qu'à ce qui lui dictent ses propres besoins.

Un autre élément à prendre en compte pour comprendre ce phénomène est la nette influence qu'exercent, depuis plusieurs années, les organisations internationales sur ce type de recherche. Certaines de ces organisations n'ont bien sûr pas négligé les études et les projets d'intervention axés sur le niveau local. Ainsi

que le rappelle l'article de Pérez et d'Akkari, l'UNESCO ou la Banque mondiale ont joué à cet égard un rôle très clair. On constate toutefois une nette tendance, en particulier dans les régions et pays économiquement plus avancés, à entreprendre des études de nature internationale et comparative (Ridell, 1997). L'exemple de l'OCDE, cité par Gretler, est significatif; cette organisation a consacré une bonne partie de ses efforts récents à la recherche en éducation en mettant au point des indicateurs des systèmes éducatifs. Pour des raisons un peu différentes, l'Union européenne a elle aussi donné une forte impulsion aux études de ce type avec le réseau EURYDICE. Du fait de la nécessité d'homogénéiser certains aspects des systèmes éducatifs des pays de l'Union ou, du moins, de coordonner les efforts déployés dans ce secteur, une bonne part du budget affecté à la recherche en éducation est consacrée à ce type d'études.

Quelle qu'en soit la raison, la tendance semble donc être à développer ce type d'études. Il est à souligner par ailleurs, comme le fait l'article de Serpell, que les chercheurs eux-mêmes accordent souvent leur appui et leur préférence aux recherches internationales, qui leur apportent plus de prestige ainsi que des possibilités de promotion supérieures au sein de leur établissement universitaire. Les études de caractère local tendent à être reléguées à la dernière place lorsque l'on établit la hiérarchie des projets, comme moins complexes et à la portée de tout chercheur débutant.

En tout état de cause, l'arrivée des organisations internationales dans le domaine de la recherche en éducation doit être considérée comme positive dans la mesure où elle a développé les liens entre groupes de chercheurs de différents pays et institutions internationales (Serpell), ce qui, *a priori*, devrait faciliter le progrès des équipes de recherche autochtones.

### *Recherche à court terme contre recherche à long terme*

Un autre élément intéressant à analyser est le délai fixé à l'équipe de recherche pour mener à bien ses travaux. À l'évidence, l'organisation de la recherche diffère beaucoup selon les limites temporelles qui lui sont imparties, lesquelles peuvent même conditionner le choix de la méthodologie. On sait que certaines méthodes et techniques de recherche demandent plus de temps que d'autres en raison de leur complexité et de la nécessité d'observer l'évolution de phénomènes éducatifs déterminés. Une durée minimale est requise pour que les données recueillies et les résultats finals puissent être considérés comme entièrement fiables.

L'une et l'autre modalités ont des avantages et des inconvénients. Le court terme permet d'obtenir des résultats presque immédiatement, donc de lancer rapidement l'investigation sur de nouvelles voies, le long terme permet d'asseoir sur des bases plus solides les avancées réalisées. Long et court termes, toutefois, sont ici des mesures relatives. Pour un travail de recherche donné, le court terme pourra être dicté par la prudence et le long terme comme une perte de temps et d'efforts.

Un tour d'horizon des précédents articles laisse à penser qu'il existe une tendance généralisée à attendre des recherches en éducation menées dans les différents pays

des résultats plus ou moins immédiats. L'exigence des organisations internationales ou des gouvernements eux-mêmes d'obtenir dans un délai raisonnable des résultats justifiables en est la cause essentielle. Cela permet de prouver que le choix de tel ou tel groupe de chercheurs pour réaliser un projet — et du financement correspondant — a été heureux du point de vue du rapport coût-efficacité et durée-résultats. Les critiques faites parfois aux organisations internationales à cet égard sont à mon avis infondées. Le temps imparti à une recherche doit toujours être évalué en fonction de l'ampleur de celle-ci et du degré d'approfondissement demandé, ainsi que des ressources économiques investies. Il est évident que le budget accordé peut accélérer ou ralentir le rythme initialement prévu. Le fait de disposer de plus ou moins de chercheurs, d'avoir suffisamment de ressources ou non pour financer leurs déplacements, ou des consultations d'experts, tout cela rejait directement sur le temps total passé à la recherche.

On notera avec intérêt, en tout état de cause, les arguments avancés par Mishra pour rappeler certains dangers de la recherche à court terme. Brièvement, et pour ne reprendre que le fil de l'argumentation, voici le résumé de la pensée de l'auteur : de façon générale, les chercheurs considèrent ce type de recherche comme peu fondé ; il est mené par des chercheurs peu expérimentés ; en conséquence, ses conclusions sont insuffisamment fondées et les décisions politiques qui en procèdent relèvent de la spéculation.

## LES RELATIONS DU CHERCHEUR AVEC L'EXTÉRIEUR

### *Chercheurs contre responsables politiques*

Examiner la recherche en éducation sous l'angle des relations établies par le chercheur avec d'autres acteurs indirectement concernés est un autre des axes clés d'interprétation de l'évolution de ce domaine de la recherche au plan international. À cet égard, les rapports difficiles entre les membres de la communauté des sciences de l'éducation et la sphère politique (Ginsburg *et al.*, 1992) appartiennent à la tradition. Du fait probablement des intérêts divergents et parfois même contraires auxquels ils sont tenus d'obéir, chercheurs et politiques s'accordent rarement. Qui plus est, l'environnement dans lequel ils exercent leur activité les conditionne puissamment dans un sens ou dans l'autre.

Alors que le responsable politique doit prendre publiquement position quant à l'utilité ou l'inutilité des ressources consacrées à la recherche en éducation au regard des résultats obtenus et de l'amélioration du système éducatif dans l'État démocratique qu'il sert, les chercheurs restent en marge de ce type de contraintes. Le politicien est tenu de soutenir la recherche en éducation sur la base non pas tant du produit final auquel lui-même travaille que des travaux menés par d'autres avec son concours financier. Sa position, de ce fait, est tout, sauf facile.

Pour sa part, le chercheur ne risque que son prestige aux yeux de la communauté scientifique, qui peut exercer un certain pouvoir par l'intermédiaire des revues spécialisées réputées ou des congrès de sa profession. Quoi qu'il en soit, il contrôle



plus étroitement le produit final, et la responsabilité des résultats repose surtout entre ses mains.

On peut affirmer d'autre part que, trop souvent, les chercheurs commettent l'erreur de vouloir généraliser à l'ensemble de la réalité des données excessivement précises ou fragmentaires, tandis que les politiques — et les planificateurs à leur service — perdent de vue ce qui se passe réellement au sein du système éducatif.

Les études précédentes montrent que ce problème n'est encore résolu ni dans les pays industrialisés ni dans les pays en développement. La situation décrite à propos de l'Inde est comparable à celle des pays de l'Union européenne : les responsables politiques exigent des résultats rapides, clairs et concrets, susceptibles d'applications ; les chercheurs veulent disposer de plus de temps, pouvoir expliquer à fond et nuancer les résultats obtenus, sans nécessairement les traduire dans les faits.

Le lien entre politique et recherche remonte à quelques décennies. Gretler, faisant porter son analyse sur le cadre européen, en situe le début dans les années 60. Il souligne que, dès le départ, les relations ne furent pas faciles et que les deux secteurs connurent des périodes de méfiance réciproque. Aujourd'hui, cependant, prédomine dans les pays industrialisés la nécessité de faire porter de façon croissante la recherche en éducation sur l'un des grands problèmes de ce temps : la gestion et l'évaluation qualitative des systèmes éducatifs nationaux. Le même auteur mentionne que l'OCDE et plus précisément le CERI en offrent un bon exemple avec le projet INES d'indicateurs des systèmes éducatifs.

En conclusion, les rapports complexes entre politiques et chercheurs demeurent problématiques ; comme le signale Groux, il importe de définir des domaines de collaboration, en préservant toujours l'indépendance et la vision critique des seconds.

### *Chercheurs contre éducateurs*

On a souvent accusé la recherche en éducation d'être éloignée de la réalité. Cette critique a souvent émané du personnel le plus directement concerné dans les établissements ou les programmes d'enseignement : les enseignants et les autres éducateurs. Jusqu'à quel point est-elle justifiée ? Elle s'inscrit à mon sens dans le cadre plus général du reproche fait durant des années aux départements universitaires d'être coupés des préoccupations les plus quotidiennes du monde de l'éducation. L'université est longtemps restée enfermée dans sa « tour d'ivoire ». Cette attitude consistant à rester à l'écart des intérêts et des besoins de la société en général et de l'éducation en particulier a même été défendue au nom de la sauvegarde de l'autonomie universitaire. Cette autonomie mal comprise a conduit la recherche en éducation elle-même à confondre indépendance et coupure d'avec la réalité de la sphère éducative.

La situation a toutefois considérablement évolué au cours des dernières décennies. Les études citées montrent que la recherche en éducation a de plus en plus besoin du concours et de la participation des éducateurs eux-mêmes. On peut affirmer que les recherches de type qualitatif ont énormément contribué à cette évolution. Leurs techniques de collecte de données ont obligé les chercheurs à travailler sur le terrain, en collaboration avec les membres de la communauté éducative étudiée. Les recherches

africaines présentées par R. Serpell, comme les expériences latino-américaines réalisées auprès de groupes autochtones, attestent d'un contact étroit entre chercheurs et éducateurs.

## **Perspectives d'avenir pour la recherche en éducation**

Dans tous les pays et toutes les régions du monde, la recherche en éducation et les tendances en matière d'éducation ont toujours emprunté des voies parallèles. Ce lien était déjà évident lorsque P. Rosselló, depuis l'observatoire que constitue le BIE, a mis au point sa fameuse théorie des courants éducatifs. On peut en trouver de nombreux exemples tant dans les articles cités que dans d'autres plus prospectifs. Il n'est pas surprenant que la recherche en éducation suive les « courants éducatifs » propres à une époque. Il est logique, par exemple, que — comme le signalaient Pérez et Akkari — la recherche en éducation dans les années 60, en Amérique latine, ait été axée entre autres sur la question du financement de l'éducation. Cela répondait au souci évident de ces pays, dans un contexte de croissance économique, de développer leurs systèmes éducatifs. De même, un grand nombre des travaux de recherche menés sur ce continent au cours de cette décennie et de la suivante traitaient du rapport entre éducation et changement politique et social, signe indubitable du lien très clair existant à l'époque entre l'évolution de l'éducation en général (et des systèmes éducatifs en particulier) et les thèmes d'étude privilégiés de la recherche en éducation. La description de Pérez et d'Akkari l'illustre parfaitement.

Depuis cette époque, et à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, l'éducation a connu de grands changements dans bon nombre de pays et de régions du monde. De plus en plus, et c'est une bonne chose pour l'avenir de l'humanité, elle figure au rang des priorités gouvernementales. De plus en plus, on prend conscience de son impact sur d'autres questions déterminantes pour le développement et la survie des pays. À côté de nombreuses autres études, il convient de souligner la convergence de points de vue sur l'importance actuelle de l'éducation de deux rapports prestigieux, le *Rapport Delors* (1996) sur l'éducation elle-même et le *Rapport Pérez de Cuéllar* (1997) sur la culture.

Il n'est nul besoin de s'en tenir aux régions du monde les plus défavorisées sur le plan économique ; la question est latente à l'échelle planétaire. De vastes possibilités s'ouvrent de ce fait à la recherche en éducation, au-delà probablement de tout ce que l'on avait pu envisager auparavant. La société éducative n'est plus l'utopie des années 70. Elle apparaît comme la réalité d'un futur immédiat et avec elle s'annonce l'essor de la recherche en éducation, qui contribuera à façonner ce futur. L'impact final de celle-ci dépendra toutefois pour une bonne part de la capacité des chercheurs de répondre aux demandes de la société. L'aptitude à trouver un équilibre entre les « pôles » évoqués ici sera également une variable à prendre en compte. On l'aura compris, il s'agit moins, à mon sens, de miser sur un pôle ou sur l'autre que de savoir prendre de chaque côté ce qui est bon.

Cela étant posé, voyons quelles peuvent être les perspectives d'avenir de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation, les principaux défis qu'il lui faudra relever et les obstacles qu'il lui faudra surmonter (Mitter, 1997).

#### LES DÉFIS

À la lecture des articles cités et des observations faites par d'autres experts, ces défis apparaissent au nombre de cinq.

Le premier a trait à la capacité de la recherche en éducation de sortir de l'isolement où elle a trop souvent été plongée pour répondre franchement aux besoins de la société. Il importe de préciser, afin d'éviter tout malentendu, que ces besoins ne se limitent pas aux exigences des politiciens, désireux de lui imposer les thèmes qu'eux-mêmes jugent importants. Il faut aussi être à l'écoute des demandes que la société civile exprime par l'intermédiaire d'autres interlocuteurs qui, sans détenir nécessairement un mandat électif, jouissent d'une grande autorité au sein de cette société (intellectuels, enseignants, organisations de volontaires, etc.). De l'aptitude de la recherche en éducation à se rendre indispensable à la société et de la visibilité de ses résultats dépendra en grande partie son avenir.

Le deuxième défi à relever est la nécessité de constituer des réseaux de collaboration entre les équipes de recherche. Si l'on observe les autres secteurs scientifiques, ce facteur apparaît comme l'un de ceux qui ont pris le plus d'importance. La sphère éducative saurait difficilement être abordée dans l'optique d'un seul groupe de chercheurs. Le progrès des associations créées dans ce but est signe que nous sommes sur la bonne voie. Dans son article, Gretler donne comme indicateur de bonne santé la création récente de l'Association européenne de recherche en éducation (EERA) et son développement actuel. D'autres associations s'intéressant à des aspects spécifiques des sciences de l'éducation (éducation comparée, histoire de l'éducation, etc.) continuent avec succès à tenir leurs congrès et à mener différentes activités. Il faut consolider tout cela et approfondir leurs échanges.

Le troisième grand défi est d'ordre à mon sens plus stratégique mais ne m'en semble pas moins important. Il s'agit de la capacité des équipes de recherche — en particulier des plus anciennes — de gérer correctement les fonds qui leur sont alloués. Dans certains cas, ces équipes ont commencé à générer, ou sont sur le point de générer, un volume tel de ressources qu'il convient de s'assurer que celles-ci sont employées avec efficacité et transparence. La création dans plusieurs pays de « pôles d'excellence de la recherche » implique la concentration de ressources nombreuses entre quelques mains. Il importe de veiller à leur saine gestion.

Un quatrième défi concerne la capacité de diffusion des résultats de la recherche. Fondamentalement, l'objectif est double. D'une part, il faut mettre en place des mécanismes souples pour faire circuler les nouvelles connaissances au sein de la communauté scientifique. À cet égard, les nouvelles technologies joueront un rôle essentiel ; personne ne fait rien d'important aujourd'hui sans être hébergé sur le réseau. Il conviendra d'explorer dans cet environnement de nouvelles modalités de communication afin d'en optimiser les possibilités. Les listes de distribution existant

sur le réseau en sont un exemple. Dans le domaine de l'éducation comparée, il existe un site sur Rediris (Espagne) qui se consacre précisément à cet objectif en rassemblant une communauté virtuelle de spécialistes de la question.

D'autre part et sans intention de vulgarisation, il faut s'efforcer de diffuser les résultats des travaux de recherche, au-delà des experts eux-mêmes, parmi la population et tout particulièrement dans la communauté éducative. Le but à poursuivre, comme on le soulignait plus haut, est la visibilité des résultats. Les études portant sur les indicateurs des systèmes éducatifs, réalisées dernièrement par l'OCDE, insistent beaucoup sur la nécessité de transmettre cette information à différentes collectivités (population, parents, responsables politiques, chercheurs, etc.) en modulant son degré de complexité, mais sans en occulter les aspects les plus importants. Il devrait en être de même pour les résultats de la recherche en éducation.

Le dernier défi enfin, de la plus haute importance également pour l'avenir, est lié à la capacité d'intégrer les acteurs de l'éducation aux processus de recherche (Pérez de Cuéllar *et al.*, 1997). Si la recherche en éducation a en grande partie pour objectif le changement et l'innovation éducative, on peut logiquement considérer que ceux-ci ne peuvent être menés à bien sans la présence active de ceux qui travaillent quotidiennement dans le monde de l'éducation. Diverses formes de collaboration sont possibles entre éducateurs et chercheurs, et toutes ne conviennent pas à toutes les catégories de recherche. Les unes et les autres doivent être adaptées aux circonstances dans lesquelles se déroule le processus de recherche, aux buts poursuivis et à la méthodologie employée. En tout état de cause, éducateurs et chercheurs sont également indispensables à l'amélioration de l'éducation comme de la recherche. Sur ce lien entre chercheurs et éducateurs et les problèmes qu'il pose, on se référera à l'article clair et agréable de Sánchez (1997), qui traite plus particulièrement des aspects éthiques de la recherche en éducation.

## LES OBSTACLES

Face à ces défis, un certain nombre d'écueils guettent la recherche en éducation ; nous en évoquerons ici quelques-uns des plus importants.

La formation des équipes de recherche représente une première difficulté. Le manque d'incitations au maintien ou au développement des équipes existantes constitue une préoccupation croissante dans différents contextes politiques et géographiques. Les obstacles bureaucratiques qui transforment trop souvent ces équipes en démarcheurs de nouveaux projets de recherche, l'absence de programmes spécifiques permanents de formation de chercheurs, la place de plus en plus importante prise dans les universités par l'enseignement, au détriment de la recherche, sont autant de freins au développement de cette dernière.

Un deuxième écueil réside dans l'écart considérable séparant actuellement les équipes de recherche des pays industrialisés de celles des autres pays. Cette inégalité ne favorise en rien la mise au point de nouvelles méthodologies ou la création de connaissances. Elle contribue en outre à une certaine colonisation — la plupart du temps involontaire — des uns par les autres. C'est une évidence en ce qui concerne

les méthodes et les techniques à utiliser, les modèles théoriques à suivre, les propositions d'innovation issues de la recherche appliquée, etc.

Un troisième facteur qui freine énormément la recherche en éducation dans bon nombre de pays est l'absence d'un budget convenable. Le problème, on s'en doute, n'est entièrement solutionné dans aucun pays. Il ne suffit pas pour le résoudre qu'un gouvernement donné augmente sensiblement les crédits budgétaires correspondants. Il faut aussi, et c'est essentiel, que ces crédits soient maintenus dans le temps, indépendamment de la couleur politique des gouvernements qui se succèdent, afin de préserver les orientations prises au départ et de consolider les équipes de recherche qui ont été à leur origine. Il s'agit, en fin de compte, d'admettre que la recherche en éducation est importante pour toute la société, quels que soient les revirements politiques.

Enfin, le développement de la recherche en éducation peut se heurter à un autre obstacle qui est la divergence entre intérêts sociaux et intérêts politiques. Un coup d'œil aux thèmes de recherche considérés aujourd'hui comme prioritaires, d'après les articles cités, nous révèle que certains sont inoffensifs du point de vue des gouvernements dans la mesure où ils n'affectent qu'indirectement le modèle de société qu'ils prônent pour l'avenir. Les programmes d'études, la formation des enseignants, l'interdisciplinarité, pour ne prendre que trois exemples de sujets typiques de la recherche actuelle, sont parfaitement défendables sur le plan strictement pédagogique.

En revanche, l'égalité d'accès à l'éducation, l'urbanisation de l'enseignement rural, les processus d'exclusion sociale liés à l'emploi dans l'enseignement des nouvelles technologies de l'information, ou encore le développement d'un réseau éducatif à deux vitesses (public et privé), sont des thèmes dont l'analyse par la recherche en éducation est aujourd'hui urgente, mais qui ont indubitablement des répercussions politiques et idéologiques. Cela ne doit pas empêcher de les faire figurer au nombre des priorités de la recherche dans les différents pays. Il faut convaincre les politiques que ces questions sensibles doivent être abordées elles aussi en toute indépendance et objectivité, et avec l'œil critique de la recherche en éducation.

Il ne nous reste, pour compléter ce tour d'horizon de la situation internationale, qu'à signaler au lecteur l'article dans lequel Gretler, à partir du rapport de synthèse de l'OCDE (1965), fait le point des limites et des possibilités de la recherche en éducation. Gardons-nous d'une vision trop utopiste ou trop pessimiste qui, l'une comme l'autre, nous éloignerait de la réalité.

## Notes

1. Je dédie cet article à Carmen Vidal, qui fut professeur dans mon département et qui, au cours de sa brève mais riche existence, a beaucoup contribué au développement de la recherche en éducation, en Catalogne.
2. Nous n'insisterons pas ici sur l'intérêt de la recherche en éducation. Je rappellerai simplement ce que disait il y a quelques années R. M. Wolf (1993, p. 16) : la recherche s'oppose à d'autres moyens de connaissance comme l'autorité, la tradition et l'expérience personnelle.

## Références

- Bernard, M. (dir. publ.), 1994. « Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises. » *Revue des sciences de l'éducation* (Paris).
- Casanova, U.; Berliner, D. C. 1997. « La investigación educativa en los Estados Unidos : el último cuarto de siglo » [La recherche en éducation aux États-Unis d'Amérique : le dernier quart de siècle]. *Revista de educación* (Madrid), n° 312, p. 43-80.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, Odile Jacob.
- Ferrer, F. 1998a. « Educación y sociedad : una nueva visión para el siglo XXI » [Education et société : une nouvelle approche pour le XXI<sup>e</sup> siècle]. *Revista española de educación comparada* (Madrid), n° 4.
- . 1998b. « Planificación de los sistemas educativos » [La planification des systèmes éducatifs]. Dans : *Planificación, financiación y evaluación de los sistemas escolares iberoamericanos*, vol. 5, Madrid, OIE.
- . 1998c. « Pour une approche européenne du système d'accès à l'université ». *Perspectives* (Paris), vol. XXVIII, n° 107, p. 499-511.
- Ginsburg, M. B. et al. 1992. « Educators/Politics » [Les éducateurs et la politique]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 36, n° 4, p. 417-445.
- Landsheere, G. de 1986. *La recherche en éducation dans le monde*. Paris, PUF, 400 p.
- Mitter, W. 1997. « Challenges to comparative education : between retrospect and expectation » [Les défis posés à l'éducation comparée : entre rétrospective et perspectives]. *International review of education* (Hambourg), n° 43, p. 401-412.
- Mundy, K. 1998. « Educational multilateralism and world (dis)order » [Multilatéralisme éducatif et (dés)ordre mondial]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 42, n° 4, p. 448-478.
- Nazif, M. A.; Rojas, A. 1997. « La investigación educativa en Iberoamérica » [La recherche en éducation en Amérique latine]. *Revista de educación* (Madrid), n° 312, p. 21-42.
- OCDE, 1995. *La recherche et le développement en matière d'enseignement — tendances, résultats et défis*. Paris, OCDE.
- Oliveros, A. 1990. « L'éducation comparée en Amérique latine ». Dans : Halls, W. D. (dir. publ.), *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris, UNESCO.
- Pérez de Cuellar, J. et al. 1997. *Notre diversité créatrice. Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement*. Paris, UNESCO, p. 212.
- Ridell, A. R. 1997. « Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in developing countries » [Évaluation des projets de recherche sur l'efficacité et l'amélioration de l'école dans les pays en développement]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 41, n° 2, p. 178-204.
- Sánchez, C. 1997. « Dilemas éticos de la investigación educativa » [Dilemmes éthiques de la recherche en éducation]. *Revista de educación* (Madrid), n° 312, p. 271-280.
- Sancho, J. M.; Hernández, F. 1997. « La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones » [La recherche en éducation, lieu de dilemmes et de contradictions]. *Revista de educación* (Madrid), n° 312, p. 81-110.
- Velloso, J. 1996. « SERI and capacity building in educational research in Latin America and the Caribbean » [Le SERI et le développement des capacités de recherche en éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes]. Dans : SERI (dir. publ.), *Educational research in the South : an initial review*. Paris, Institut international de planification de l'éducation.

- Welch, A. 1998. « The end of certainty? The academic profession and the challenge of change » [La fin des certitudes ? La profession universitaire et le défi du changement]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 42, n° 1, p. 1-14.
- Wolf, R. M. 1993. *Evaluation de la recherche en éducation fondée sur l'expérimentation et sur les enquêtes*. Paris, Institut international de planification de l'éducation, p. 98.

---

# TENDANCES/CAS



---

# L'ENSEIGNEMENT

---

## SECONDAIRE AU GHANA

---

### À L'AUBE DU XXI<sup>e</sup> SIÈCLE :

---

### PROFIL, PROBLÈMES,

---

### PERSPECTIVES<sup>1</sup>

---

*Hubert O. Quist*

---

Dans le numéro de *Perspectives* (vol. xvii, n° 1, 1987) spécialement consacré à l'enseignement secondaire, les auteurs ont examiné certaines questions soulevées par l'économie des programmes de l'enseignement secondaire dans les pays en développement, les attitudes des jeunes, la planification de l'enseignement secondaire et les perspectives de réforme. Ils ont été unanimes à reconnaître qu'il importe de ne pas relâcher les efforts pour généraliser un enseignement secondaire qui soit bien adapté aux besoins et aux attentes de la société, sans cesser d'évoluer au même rythme que les mutations rapides des technologies. On peut tout particulièrement relever l'introduction de Morsy à ce thème, intitulée « Jalons : l'enseignement secondaire en question ». Morsy y étudie les contraintes et les progrès apparents de l'enseignement secondaire dans le monde entier, il note les succès remportés par les pays industrialisés avancés pour assurer la gratuité de l'enseignement secondaire,

---

*Langue originale : anglais*

*Hubert O. Quist (Ghana)*

Doctorat (Ph. D.) en sciences de l'éducation (Études comparatives et internationales sur les systèmes d'enseignement) (Columbia University's Teachers' College) [Institut pédagogique de l'Université Columbia]. Maître de conférences à l'Université de Cape Coast (Ghana) sur les thèmes suivants : fondements et histoire de l'éducation, rôle de l'enseignement dans le développement en Afrique. Sa publication la plus récente, parue dans la revue *Africa development*, vol. xix, n° 4, 1994, p. 129 à 145, avait pour titre « Illiteracy, education and national development in postcolonial West Africa : a re-appraisal » [Analphabétisme, éducation et développement national dans l'Afrique occidentale postcoloniale : réévaluation]. Courrier électronique : hoq1@columbia.edu

mais il remarque que l'enseignement secondaire n'a pas été capable de « s'adapter à la fois à la crise actuelle et au développement exponentiel scientifique et technologique » (Morsy, 1987, p. 4).

Néanmoins, dans tout ce numéro de *Perspectives*, on a sous-estimé les incidences de la mondialisation sur l'enseignement secondaire, spécialement dans des pays en développement tels que le Ghana. On n'y a pas non plus abordé la relation qui doit exister entre l'enseignement secondaire, l'édification de la nation et la modernisation — question d'un intérêt capital pour l'Afrique où les faits récents survenus au Rwanda et dans la République démocratique du Congo témoignent des difficultés que l'on semble rencontrer pour mener à bien cette tâche. On n'a pas non plus prêté beaucoup d'attention à ce thème dans les études approfondies conduites sur l'éducation au Ghana (Foster, 1965 ; McWilliam et Kwamena-Poh, 1975 ; Antwi, 1990) ; sur la réforme de l'enseignement secondaire et les difficultés qui lui sont liées (Foster, 1965 ; Ahiabla-Addo, 1980 ; Scadding, 1989) ; sur les progrès de l'éducation dans certaines régions du Ghana (Bening, 1990 ; Quist, 1990 ; Quist, 1993) ou sur la contribution des églises à l'essor de l'éducation (Bartels, 1965 ; Smith, 1996 ; Pfann, 1970 ; Quist, 1994). Seul Agyeman (1974) a analysé les liens existant entre l'éducation et la formation de la nation au Ghana, mais il l'a fait globalement et sans s'attacher particulièrement à l'enseignement secondaire.

Dans le présent article, nous nous efforcerons donc d'analyser le hiatus qui existe au Ghana entre l'enseignement secondaire, l'édification de la nation et le développement du pays, ainsi que les problèmes posés par les progrès de l'enseignement secondaire, en nous intéressant plus spécialement à son financement et à l'incidence de la mondialisation. L'étude de Kelly sur le Viet Nam (1982) et celle de Bray sur le Nigéria (1986) fournissent des indicateurs et un modèle d'analyse pour le rôle de l'éducation dans l'édification de la nation. L'une et l'autre soulignent dans ce rôle ce qui a trait à l'intégration tant verticale qu'horizontale.

Au sujet du cadre que l'éducation offre pour l'intégration horizontale du pays, on peut plus particulièrement insister sur les points suivants : a) importance d'une langue nationale ; b) atténuation des inégalités dues à la géographie ou à l'appartenance à une région, à une ethnie ou à un sexe ; c) mise en œuvre d'un système de quotas. On peut également évoquer à ce propos les disparités qui existent entre garçons et filles dans le domaine de l'éducation, la réforme des programmes d'enseignement, les influences culturelles de l'Occident et les incidences de la mondialisation. Quant à l'intégration verticale, elle décrit la hiérarchisation des relations sociales et les processus, notamment éducatifs, qui visent à réduire les inégalités en matière de communication, et favorisent ainsi la mobilité sociale et professionnelle. Dans cet article, nous insistons davantage sur la composante « intégration horizontale » de l'éducation, tout en reconnaissant que le succès de sa mise en œuvre favorise en dernier ressort l'intégration verticale de la société.

On peut soutenir que, en raison de son orientation théorique, l'enseignement secondaire n'avait pas été capable jusqu'alors de créer un vivier suffisamment important de techniciens de niveau moyen — main-d'œuvre indispensable à un développement économique, technologique et scientifique durable. À cet égard, on

avait négligé les impératifs économiques de l'enseignement inhérents à l'édification du pays. La prise en compte de cette limitation a été capitale lors de l'élaboration des nouvelles réformes de l'enseignement secondaire appliquées depuis 1987. En 1990, les disparités entre garçons et filles subsistaient encore. L'éducation des filles ne parvenait pas à rattraper son retard dans les régions rurales du Ghana et, pourtant, on avait reconnu qu'il était essentiel, dans le tiers monde, d'accorder un intérêt et un appui constants à l'éducation des femmes, à leur promotion et à leur émancipation, si l'on voulait assurer le développement et l'édification des nations.

Nous avons divisé cet article en trois parties. Dans la première, nous esquissons le profil de l'enseignement secondaire afin d'offrir un cadre à une analyse critique du système et, dans la deuxième, nous abordons les problèmes liés à son essor. Dans la troisième, nous nous attachons plus spécialement aux perspectives de l'enseignement secondaire en tant qu'instrument d'édification de la nation et du développement du pays à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle.

## Historique de l'enseignement secondaire au Ghana

Au Ghana, l'enseignement secondaire remonte à plus d'un siècle. Il jouit d'une grande estime dans tout le pays depuis ses débuts en 1876 — année où une école secondaire pour garçons, de confession méthodiste (de la mission de Wesley), « l'école Mfantsipim », fut créée à Cape Coast, dans la région centrale du Ghana. Parmi les autres établissements d'enseignement secondaire de création ancienne figuraient notamment Adisadel College, une école secondaire pour garçons fondée par les Anglicans à Cape Coast (1910), et le Collège St Augustin, la première école secondaire catholique pour garçons (1930), également à Cape Coast. Le régime colonial n'a pris part à l'expansion de l'enseignement secondaire qu'en 1924, lorsque le Gouverneur Gordon Guggisberg (1919-1927) fonda un établissement mixte d'enseignement secondaire. L'ouverture, en 1927, de l'école d'Achimota (initialement dénommée « Prince of Wales College ») près d'Accra, la capitale du pays, fut le point culminant du processus d'expansion. Achimota, copié sur le modèle des collèges privés anglais (les « *public schools* »), fut le seul établissement secondaire fondé par le régime colonial.

À la fin de l'ère coloniale, Cape Coast allait rapidement devenir le centre par excellence de l'enseignement secondaire en s'enorgueillissant d'accueillir certaines des meilleures écoles parmi les plus cotées. En plus de l'école d'Achimota, les établissements de Cape Coast, y compris les deux écoles pour filles (« Wesley Girls High School » [1935] et « Holy Child School » [1946]), attiraient les élèves les plus brillants sortant des écoles primaires. Il y avait aussi une participation accrue des élites cultivées à l'expansion des écoles privées secondaires. En 1950, le Ghana comptait 2 écoles secondaires publiques avec un effectif de 857 élèves, 11 écoles secondaires subventionnées par l'État, avec un total de 1 919 élèves, et 44 écoles secondaires non subventionnées, fréquentées par 3 386 élèves (Foster, 1965). Cependant, tout au long de la période coloniale, on n'institua aucun système de quotas au bénéfice des régions

défavorisées sur le plan de l'enseignement, telles que la partie nord du pays, bien que Guggisberg fût conscient de leur « retard ». De surcroît, les inégalités entre garçons et filles ainsi que les disparités sociales, ethniques et géographiques perduraient. D'après Williams (1964, p. 299), les données couvrant la période 1920-1930 confirment qu'il y avait 1 fille pour 4,8 garçons dans les écoles publiques et les établissements subventionnés par l'État, alors que, en 1891, le rapport était de 1 fille pour 3,9 garçons. Williams conclut que chacun peut interpréter ces chiffres à sa manière, mais que, en réalité, la proportion de filles et de garçons était, à la fin du mandat du Gouverneur, pratiquement la même que trente ans plus tôt.

En 1960, la plupart des écoles secondaires du Ghana étaient déjà solidement établies. Elles comprenaient sept années d'étude et leur programme était structuré sur le modèle britannique : cinq années sanctionnées par un examen du niveau « O » et deux années terminales sanctionnées par un examen du niveau « A ». Les écoles Mfantsipim et Achimota incarnaient les deux grandes traditions de l'enseignement secondaire. La « tradition Mfantsipim » était celle des établissements non mixtes et confessionnels qui assimilaient et se réappropriaient des éléments de la culture occidentale en les mêlant à des éléments de la culture ghanéenne. En revanche, la « tradition Achimota » était celle des établissements mixtes, exclusivement fondés et financés par l'État. L'école Achimota s'efforçait en vain de combiner le modèle britannique élitiste à un modèle américain conçu aux États-Unis d'Amérique, après la Guerre civile, pour enseigner des métiers manuels aux Afro-Américains (Williams, 1964 ; Berman, 1971, 1972).

Un troisième modèle, celui de « l'école de la nation », a été introduit pendant la période postcoloniale par le Ghana Educational Trust (GET) — la fondation ghanéenne pour l'éducation créée en 1957 par Kwame Nkrumah, le premier président du pays. Ce modèle était un produit du nationalisme ghanéen incarné par Nkrumah et caractéristique de la période consécutive à la seconde guerre mondiale, et faisait partie du projet « nationaliste » de celui-ci. Le GET devint le principal moteur de l'expansion de l'enseignement secondaire entre 1957 et 1964, et fit fonction d'organisme de coordination pour les écoles et les établissements d'enseignement supérieur fondés par Nkrumah (Ghana, Assemblée nationale, p. 163). Cette fondation avait pour but de construire des écoles secondaires et d'accroître l'accès à ces établissements dans tout le pays, notamment dans les zones rurales défavorisées. Entre 1958 et 1963, elle créa ainsi 19 écoles. Le tableau 1 indique le nombre, le type et les effectifs des écoles secondaires du Ghana entre 1951 et 1960. Le GET avait fait construire 23 de ces écoles dont il assurait la gestion et le contrôle. Le Plan accéléré de développement de l'éducation (*Accelerated Development Plan for Education* — ADP, 1951), qui avait constitué le principal schéma directeur de la politique en matière d'éducation de 1951 à 1960, avait considérablement facilité l'exécution des activités du GET. L'ADP et le GET ont tous deux apporté une contribution capitale à la conception et à l'affirmation du rôle de l'État postcolonial dans l'expansion de l'enseignement secondaire (et primaire) — rôle qui a fini par éclipser totalement celui des Églises. Cependant, les écoles confessionnelles ont conservé un très haut niveau d'étude qui fait défaut dans bien des écoles secondaires publiques, à l'exception d'Achimota.

TABLEAU 1. Les écoles secondaires au Ghana, 1951-1960, types, nombre et effectif

Année	Écoles publiques et écoles agréées		Écoles privées		Total	
	Nombre	Effectif	Nombre	Effectif	Nombre	Effectif
1951	13	2 937	49	3 964	62	6 901
1952	26	5 033	27	2 709	53	7 742
1953	30	6 066	28	2 337	58	8 403
1954	31	6 936	19	1 666	50	8 602
1955	31	7 711	28	2 306	59	10 107
1956	35	8 908	23	2 157	58	11 065
1957	38	9 860	22	2 259	60	12 119
1958	39	10 423	24	2 773	63	13 196
1959	39	11 111	30	4 206	69	15 317
1960	59	14 000*	52	6 000*	101	20 000 *

\* Chiffres approximatifs.

Source : *Ghana Educational Statistics, 1959*. Accra, Ministère de l'éducation, p. 1-2; Foster, (1965).

L'adoption de la loi sur l'éducation (1961) marqua l'apogée, sous l'administration Nkrumah (1951-1966), du contrôle de l'État et de son influence grandissante sur l'enseignement secondaire. En vertu de cette loi, l'État, par le biais du Ministère de l'éducation, se fixait comme objectif de reprendre tous les établissements pré-universitaires et de les placer sous son autorité, incarnée, au niveau secondaire, par le conseil des gouverneurs que chaque école était tenue de mettre en place. Ce conseil relevait du Ministre qui était investi du pouvoir de déterminer sa composition, de le dissoudre, de le reconstituer et de désigner la majorité de ses membres. Si un conseil comptait par exemple 12 membres, l'Église catholique ne pouvait avoir que 3 représentants. Il est important de noter que cette loi a laïcisé l'éducation et a accru le contrôle de l'État aux dépens des institutions confessionnelles et bénévoles qui n'avaient plus désormais un droit de regard que sur les mesures disciplinaires et, même là, les règlements devaient être approuvés par le Ministère de l'éducation. Cependant, l'Église catholique et, notamment, l'Archevêque John Kodwo Amissah, de l'archidiocèse de Cape Coast, ont vivement contesté ce point. Cette loi (ainsi que les amendements qui lui furent apportés en 1965) était toujours en vigueur en 1991.

Une restructuration importante de l'enseignement secondaire intervint en 1987, lorsque le gouvernement dirigé par le capitaine de l'armée de l'air Jerry John Rawlings (1981-1991) parvint à trouver la volonté politique de mettre en œuvre une version révisée des recommandations du Comité Dzobo<sup>2</sup> sur la réforme de l'enseignement secondaire (Ghana, 1974). Les recommandations de 1974 préconisaient la division de l'enseignement secondaire en trois cycles : un premier cycle de trois ans, un

deuxième cycle de deux ans et un troisième cycle de deux ans. Dans leur version révisée (un premier cycle de trois ans et un second cycle de trois ans), ces recommandations, appliquées à partir de 1987, semblaient s'inspirer d'un système analogue en vigueur aux États-Unis, au Japon et au Nigéria. Cette réforme marquait un changement de cap par rapport au modèle colonial britannique : un premier cycle de cinq ans et un second cycle de deux ans. Pour la première fois, l'enseignement secondaire ghanéen s'éloignait de son modèle britannique initial pour se rapprocher du modèle américain et japonais.

Le système des examens a également changé lors des réformes de 1987. Il allait désormais comprendre deux volets : le « *Basic Education Certificate Examination (BECE)* » — examen passé au bout des trois années d'étude du premier cycle du secondaire et sanctionné par un « brevet élémentaire » — et le « *Senior Secondary School Certificate Examination (SSSCE)* », passé au bout du second cycle et sanctionné par un diplôme de fin d'études secondaires. Malgré ces mesures, on n'avait pas encore réussi à refondre le système d'une manière qui soit spécifiquement ghanéenne (en d'autres termes, africaine). Néanmoins, un changement important et très visible avait été apporté au système : le remplacement obligatoire de l'ancienne école moyenne par un premier cycle d'études secondaires d'une durée de trois ans — ce qui eut pour effet d'ouvrir largement, pour la première fois dans l'histoire éducative et sociale du pays, l'enseignement secondaire à tous les élèves qui sortaient du primaire. Dans les nouveaux programmes de ce premier cycle du secondaire, on accorda une plus large place à des matières telles que les « études culturelles », les langues ghanéennes, les études sur l'environnement et les sciences agricoles, ainsi qu'à l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante et fondées sur des thèmes ghanéens. On révisa également de manière radicale les disciplines introduites dans le second cycle du secondaire pour tenir compte tant de certains critères scolaires que des nouvelles attentes. Néanmoins, ce cycle conserva certaines des caractéristiques essentielles de l'ancien système, notamment l'intitulé des programmes, la préparation et l'organisation des examens, et le mode de délivrance des diplômes.

Alors que, en 1957, il n'y avait au Ghana que 38 écoles secondaires, avec un effectif total de 9 860 élèves, on enregistrait à la fin de l'ère Nkrumah une hausse considérable de ces chiffres : en 1966, le nombre des écoles secondaires avait grimpé à 129, avec un effectif total de 49 822 élèves et, en 1972, il était passé à 163, avec 71 581 élèves en tout ; au début de l'année scolaire 1981-1982, le Ghana comptait 206 écoles secondaires du second cycle avec 141 980 élèves et 116 écoles secondaires du premier cycle avec 168 192 élèves en tout. À ce moment-là, le taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire était d'environ 40 % pour l'ensemble du pays et il était de l'ordre de 75 % dans l'enseignement primaire. En 1990, il y avait 252 écoles secondaires du second cycle et 4 918 écoles secondaires du premier cycle avec, pour ces dernières, un effectif total de 507 168 élèves. En 1993, le taux de scolarisation, dans le premier cycle du secondaire avait approximativement atteint au Ghana 80 %, tandis que, dans le second cycle du secondaire, il plafonnait à environ 40 %. Cependant, avec les réformes de 1987, seuls les établissements secondaires du second

cycle conservèrent leur prestige car ils garantissaient l'accès aux universités et aux autres institutions d'enseignement tertiaire du pays.

## **L'enseignement secondaire, l'édification de la nation et le développement du pays**

Depuis la période coloniale, les parents et les membres de l'élite cultivée privilégient pour la plupart l'enseignement secondaire car ils considèrent que, malgré son accès limité, il ouvre la voie à la mobilité sociale et professionnelle (Foster, 1965 ; Antwi, 1990). Avant l'indépendance, il constituait pour le gouvernement un moyen d'assurer le succès de la domination coloniale et de fournir une administration efficace. Il offrait aux Églises la possibilité de former des ecclésiastiques capables d'assumer leur triple mission dans le pays : instruire, évangéliser et éclairer l'esprit des citoyens. Dans l'ère postcoloniale, son importance en tant qu'instrument de valorisation des ressources humaines et de formation d'une main-d'œuvre qualifiée est restée incontestée, on l'a encouragé à remplir ce rôle et on l'a incité à s'engager encore plus activement dans cette direction (Harbison et Myers, 1964). Il s'agissait de corriger, grâce à cette nouvelle politique, les limitations du système éducatif colonial et de favoriser le développement national.

Deux grandes lignes directrices ont sous-tendu l'essor de l'enseignement secondaire. Premièrement, pendant l'ère coloniale, on partait du principe que « l'éducation devait être un outil d'adaptation ». Le corollaire de ce principe, c'était que l'éducation devait avoir pour but de « former des citoyens » et d'« assurer le progrès de la colonie », alors que, dans la période postcoloniale, on lui avait fixé pour objectif d'être au service de l'« édification de la nation » et de la « modernisation ». Or le régime colonial ne s'était jamais proposé de mettre l'« enseignement secondaire au service de l'édification de l'État » ni de faire de l'éducation un « outil du développement national ». Le concept de « développement » avec ses diverses incidences socio-économiques n'a vraiment acquis droit de cité, au niveau international, qu'après la seconde guerre mondiale. De même, le concept d'« édification de la nation » ne s'est, lui aussi, imposé qu'au cours du processus de décolonisation en Afrique. On peut soutenir que, pendant l'ère coloniale, le plus grand apôtre de l'« éducation en tant qu'outil d'adaptation » et de l'« éducation en tant qu'outil de développement » a été le gouverneur Guggisberg, celui qui avait les idées les plus avancées de tous et qui avait à cœur d'assurer le progrès de la colonie. Toutefois, les Églises tout comme le régime colonial ont également manifesté un certain intérêt pour l'« éducation en vue de la valorisation des ressources humaines ».

Pendant le mandat de Guggisberg, l'école Achimota en vint à constituer un système éducatif en lui-même. Les élèves qui en sortaient constituaient une élite, à l'instar de ceux de l'école Mfantsipim, du Collège St. Augustin et d'autres établissements confessionnels d'enseignement secondaire. Ils aspiraient à exercer plus tard des professions prisées (juristes, médecins, ingénieurs, universitaires et comptables). L'école Achimota remplissait une mission des plus importantes : former les futurs dirigeants du Ghana et même d'autres pays africains. On peut citer par

exemple les Présidents Nkrumah et Rawlings, ainsi que Nnandi Azikiwe qui prit le premier les fonctions de Premier Ministre au Nigéria.

Achimota devint un important terrain d'essai pour la transposition de deux modèles d'éducation. Le premier, repris du Royaume-Uni, était copié sur le système anglais des grands collèges privés (les « *public schools* ») et, plus précisément, sur Eton et Winchester. On peut remarquer avec un certain étonnement que les élèves, tout en fréquentant une école élitiste, étaient censés apprécier le « travail manuel comme les jeunes Anglais en Angleterre », mais en développant en même temps leurs potentialités en sciences et en lettres. Le modèle anglais était censé se combiner à un programme de formation soi-disant « inférieur », copié sur le modèle Hampton-Tuskegee élaboré aux États-Unis (Berman, 1971 ; 1972 ; Spivey, 1978). C'est ce modèle qui fut à la base de la politique éducative du régime colonial — laquelle reposait sur le principe : « l'éducation outil d'adaptation » (Bude, 1983 ; Lewis, 1954 ; Scanlon, 1964). Mfantsipim et d'autres écoles confessionnelles n'éprouvaient pas un enthousiasme particulier pour cette politique, car la mission Basel (ultérieurement l'Église presbytérienne) se livrait déjà à des activités intensives de formation agricole qui constituaient une partie essentielle de son programme d'étude. Il est à noter que ce principe avait été officiellement proclamé la première fois en 1925 dans les mémorandums du Colonial Office, à l'apogée de l'administration Guggisberg. On y lisait ceci :

L'éducation doit être adaptée à la mentalité, aux aptitudes, aux métiers et aux traditions des diverses populations, tout en conservant le plus possible tous les éléments sains du tissu social qu'il convient d'adapter eux aussi, si nécessaire, aux nouvelles circonstances et aux idées progressistes pour en faire le moteur d'une croissance et d'une évolution naturelles (Lewis, 1954, p. 17 ; Cowan *et al.*, 1965, p. 46 ; Scanlon, 1964, p. 93-94).

En tant que politique officielle, cette conception reflétait les recommandations que la Commission Phelps-Stokes, qui s'était rendue en Afrique dans les années 20, avait formulées pour les territoires britanniques de l'Afrique tropicale. Dans ses rapports, respectivement publiés en 1922 pour l'Afrique occidentale et en 1925 pour l'Afrique orientale, la Commission soulignait qu'il importait de dispenser une formation manuelle de type professionnel et technique, en mettant l'accent sur l'apprentissage de métiers et de formes simples d'artisanat, tels que la vannerie, la maçonnerie et la menuiserie. C'était le type d'enseignement que le Général Armstrong et Booker T. Washington avaient cherché à encourager pour les Afro-Américains aux Hampton et Tuskegee Institutes en Amérique, pendant la période de reconstruction consécutive à la Guerre civile.

En adaptant ainsi l'enseignement, le régime colonial était également influencé par ses propres idées bien arrêtées sur l'« Africain éduicable ». Il considérait les Africains incapables de la rigueur intellectuelle qu'exige une formation théorique en sciences et en lettres : on ne pouvait leur apprendre que des compétences manuelles, des techniques agricoles ou des sujets analogues, qu'ils avaient moins de chances d'oublier (Lyons, 1970). On s'interrogeait sur le sens exact du mot « adaptation »,



sur ce qui devait être adapté et sur la manière de s'y prendre. Kay et Nystrom (1971, p. 252) remarquent que :

Pour la Commission Phelps-Stokes, elle (l'adaptation) sous-entendait une éducation analogue à celle des Noirs du sud des États-Unis [...]. D'après l'interprétation de ceux qui avaient une vision rousseauiste des Africains, ce terme signifiait la sauvegarde de leur passé. Pour ceux qui étaient racistes, c'était un moyen de maintenir les Africains dans leur position d'infériorité, et pour ceux qui pensaient être les hérauts de la civilisation, c'était un genre d'enseignement correctif. Pour ceux qui considéraient les Africains comme des enfants, c'était un moyen de modifier les méthodes pédagogiques, et, quant à ceux qui jugeaient les Africains « différents », ils souhaitaient que des changements soient apportés aux programmes d'étude (Barrington, 1983, p. 65).

Cependant, cette « adaptation pédagogique » était à l'évidence tout autant une source de problèmes qu'une mesure inopportune. Toutes les parties prenantes en matière d'enseignement secondaire — le régime colonial, les missions et l'élite cultivée — en donnèrent une image fausse et une interprétation erronée. Elle suscita l'opposition, dans le Ghana colonial, des membres de l'élite Fanti évoluée (Kimble, 1963), notamment de John Mensah-Sarbah, de Joseph Casely-Hayford, de John De-Graft-Johnson et du journaliste Ato Ahuma. Selon eux, cette conception de l'éducation était essentiellement raciste, humiliante, surannée, dévalorisante et, en dernier ressort, réactionnaire, car elle étouffait les aspirations des Africains à entrer à l'université, à faire des études supérieures ou à émigrer vers les villes (Barrington, 1983, p. 65). En outre, elle était axée sur la dépendance et non sur le développement. Comme l'affirme Berman (1971, p. 145) :

La mise en œuvre de la conception de l'éducation qu'avait la Commission Phelps-Stokes aurait radicalement modifié le cours de l'histoire africaine moderne, et dans un sens qui n'aurait pas été favorable aux Africains. Les pays africains auraient pris plusieurs siècles de retard par rapport aux pays avancés et cela aurait également accentué l'image stéréotypée de l'Afrique que l'Occident a encore même de nos jours.

Dans la période postcoloniale, on a considérablement insisté, notamment sous le gouvernement Nkrumah, sur le principe de « l'éducation en vue de l'édification de la nation » et de « l'éducation — outil de modernisation » (Ghana Planning Commission, 1965) (Commission ghanéenne de planification). Cette approche semblait d'autant plus justifiée que la nation était confrontée à de nouvelles difficultés, surtout en matière de développement socio-économique.

Dans ce domaine, les politiques d'éducation et de développement étaient influencées par le désir de donner au Ghana les moyens d'affronter la concurrence internationale et, également, par l'élan nationaliste stimulé par les nouveaux dirigeants politiques du pays. Ces facteurs se sont révélés d'une importance capitale et on a estimé qu'une telle conception de l'éducation devait être axée sur le développement. On s'est donc préoccupé avant tout de mettre en place un système solide d'enseignement secondaire de caractère théorique, capable d'alimenter l'université

en étudiants de très haut niveau souhaitant devenir, entre autres, médecins, ingénieurs, juristes ou professeurs. La politique éducative coloniale, orientée vers l'« adaptation », ne suscitait guère d'enthousiasme. Il était également vital d'éliminer, dans le domaine de l'éducation, les déséquilibres régionaux, géographiques et ethniques, ainsi que les disparités entre garçons et filles afin de promouvoir l'intégration nationale. Si nous nous référons aux indicateurs de Bray (1986), les gouvernements ghanéens qui se sont succédé entre 1951 et 1987 ont mis l'enseignement secondaire au service de l'édification de la nation essentiellement de trois manières : en lui fixant comme objectif la valorisation des ressources humaines, en procédant à une réforme des programmes d'étude axée sur l'africanisation, et en mettant en place un système de bourses afin d'offrir de plus grandes chances aux élèves en matière d'éducation.

En tant que stratégie retenue pour valoriser les ressources humaines et former une main-d'œuvre qualifiée, l'expansion de l'enseignement secondaire fut assurée grâce à la création du Ghana Education Trust (GET). Cette Fondation (1951-1964) visait à ouvrir l'enseignement secondaire à tous les jeunes Ghanéens — garçons et filles —, quelles que soient leur classe sociale et leur origine ethnique. Elle accordait toute l'attention voulue aux zones rurales pauvres et déshéritées. Contrairement à la « tradition Achimota », la « tradition de la Fondation » a eu pour effet de démocratiser et de démythifier pour la première fois l'enseignement secondaire au Ghana. Mise sur pied avec une somme dérisoire de 10 livres ghanéennes prélevées sur les économies personnelles de Kwame Nkrumah, la Fondation avait à son actif, en juillet 1981, la construction de plus de dix écoles (Ghana, Assemblée nationale, 1963, p. 163). Ce résultat avait été rendu possible par l'accroissement et la régularité des financements du « Ghana Cocoa Marketing Board », désormais connu sous le nom de « Ghana Cocoa Board » (l'Office ghanéen de commercialisation du cacao, devenu depuis l'Office ghanéen du cacao), qui lui avait versé une somme initiale de démarrage d'un montant de 2,5 millions de livres. En un bref laps de temps de trois ans — de septembre 1959 à septembre 1962 —, le GET était arrivé à contrôler et gérer jusqu'à trente-quatre écoles secondaires bien équipées, ainsi qu'une école moyenne très moderne accueillant des internes. En 1963, le GET, rien qu'à lui seul, avait réussi à créer quarante-six établissements, en offrant ainsi à de nombreux élèves ghanéens — garçons et filles — et, indépendamment de leur origine ethnique ou de leur classe sociale, de meilleures possibilités d'accéder à l'enseignement secondaire.

Pendant l'ère post-Nkrumah, notamment après 1987, les réformes du premier et du second cycle du secondaire ont eu pour effet de promouvoir encore davantage les objectifs assignés à ces niveaux d'enseignement : valorisation des ressources humaines et formation d'un personnel qualifié. La nouvelle réforme du secondaire — la première depuis l'indépendance — prévoyait une prolongation de la scolarité obligatoire : tous les élèves qui sortaient des écoles primaires devaient désormais suivre les trois premières années du second cycle. Le but était d'améliorer les savoirs fondamentaux et de fournir en nombre suffisant un personnel instruit et bien informé. Les avantages économiques de cette mesure et ses retombées sur l'accélération du développement du Ghana n'apparaîtront de manière évidente qu'en l'an 2020.

En second lieu, l'enseignement secondaire devait être mis à profit pour favoriser l'édification de la nation par le biais de l'africanisation des programmes d'histoire, de géographie et d'instruction religieuse. Néanmoins, cette approche soulevait de nombreuses questions. Par exemple, fallait-il entendre par là le renforcement de l'enseignement des disciplines agricoles et techniques, ainsi que des langues, des coutumes ou des croyances africaines ? Ou fallait-il simplement remplacer le mot « Europe » par le mot « Afrique » dans les nouveaux programmes ? Comment fallait-il interpréter l'expression « l'éducation en tant qu'outil de modernisation » ? Signifiait-elle effectivement l'africanisation de l'enseignement ? Jusqu'à quel point les programmes de l'enseignement secondaire avaient-ils été africanisés en 1990 ? Awudetsey (1978, p. 19) note que :

L'africanisation de l'éducation [...] doit se traduire non seulement par un renforcement de l'enseignement de l'agriculture et des matières techniques, des langues et des coutumes africaines, des disciplines traditionnelles, ou encore par une rupture avec les anciens maîtres coloniaux si le bien du pays l'exige, mais également par un changement d'attitude chez ceux qui sont à la barre afin qu'ils puissent considérer l'Afrique comme une source d'inspiration sur le plan pédagogique et éprouver un sentiment de fierté pour le patrimoine africain. En fin de compte, l'africanisation de l'enseignement est une décision politique que chaque pays devra prendre à un moment quelconque : soit maintenant, soit plus tard.

Cela signifiait fondamentalement qu'il fallait adapter l'enseignement aux besoins, aux réalités et aux aspirations des Africains et, en l'occurrence, des Ghanéens. En tant que projet culturel, la notion d'africanisation, au Ghana, était un reflet fidèle de la définition qu'en donnait Nkrumah. Il recommandait aux Africains d'affirmer leur identité, d'en être fiers et d'en prendre davantage conscience. Avec Nkrumah, l'africanisation revêtait un sens nouveau du fait qu'elle était promue par un homme d'État qui était lui-même un nationaliste et un dirigeant éminent, un politicien d'une grande culture possédant une expérience internationale.

Pendant l'ère Nkrumah, on africanisa essentiellement l'enseignement secondaire par le biais des programmes d'histoire et de géographie, d'instruction religieuse et d'instruction civique. En ce qui concerne l'histoire, la géographie et l'instruction religieuse — qui étaient des matières d'examen susceptibles de se prêter à une évaluation —, on modifia les programmes en y mettant davantage l'accent sur le Ghana. En 1990, les caractéristiques de cette réforme étaient toujours perceptibles dans le second cycle du secondaire. Dans le premier cycle du secondaire, on s'attache désormais à enseigner aux enfants, dans le cadre des « études culturelles », les danses et les modes de percussion ghanéens, ainsi que la musique typique du pays, et on organise des festivals dans les écoles pour mettre en relief ces activités culturelles. On accorde également une large place à des matières propres à promouvoir des valeurs ghanéennes. On peut citer à cet égard les études sur l'environnement et l'apprentissage de compétences utiles dans la vie courante. La difficulté qui subsiste, c'est l'africanisation des programmes scientifiques — qu'il s'agisse de la physique, des mathématiques ou de la biologie. D'autre part, on a également tenté de former des enseignants ghanéens pour le second degré.

La troisième mesure adoptée pour mettre l'éducation au service de l'édification de la nation et du développement du Ghana a consisté à élaborer des systèmes de bourses d'étude tels que le programme de bourses offert par l'Office de commercialisation du cacao et le Projet spécial pour le nord du pays. Créés pendant l'ère Nkrumah, ces systèmes de bourses existent toujours. Le second vise notamment à aider les élèves nécessiteux, brillants et pleins d'avenir qui habitent les régions défavorisées du nord, du nord-est et du nord-ouest du pays. Il vise en outre à rattraper le retard de cinquante ans que le nord du Ghana semble avoir pris par rapport au Sud en ce qui concerne la qualité et le niveau de l'enseignement, la modernisation et le développement social. En tant que dispositifs d'intégration horizontale, ces systèmes de bourses continuent à jouer un rôle déterminant en redressant les déséquilibres qui découlent de l'accès limité et inégal à l'enseignement secondaire.

## **Les problèmes de l'enseignement secondaire**

L'expansion de l'enseignement secondaire est confrontée à de multiples problèmes depuis la période coloniale. Premièrement, son rôle dans le processus d'édification de la nation reste vague. Les difficultés rencontrées pour lui trouver un financement suffisant et régulier perdurent et, en 1991, il restait à appliquer une réforme globale des programmes d'étude afin de tenter de résoudre les problèmes posés par le développement du pays dans une ère scientifique et technologique. Enfin, on continuait à s'interroger sur les incidences que le maintien d'un type d'enseignement secondaire, qui, par ses structures et son contenu, restait essentiellement occidental, pouvait avoir sur la culture et le développement du pays.

Étant donné sa complexité, le processus d'édification de la nation avait aussi ses propres problèmes. Fallait-il s'orienter vers la conception libérale de l'Occident, en d'autres termes, eurocentrique (Smith, 1971 ; Hobsbawm, 1990), qui souligne l'unité nationale, définie par l'unité de langue, de culture et de tradition, ou bien vers la vision africaine de l'« unité dans la diversité » (Boahen, 1975 ; Hobsbawm, 1990). Cependant, si l'on prend Bock (1982) comme point de départ de cette analyse, on appréhende plus clairement le rôle de l'enseignement secondaire dans l'édification de la nation, dans la modernisation et dans le développement du pays. Selon Bock, la conception courante repose traditionnellement sur les hypothèses relatives à la fonction de l'éducation et à la place que tient l'équilibre des rôles dans le changement social, tandis que l'autre conception s'inspire de la théorie des conflits. Retenant le paradigme traditionnel d'analyse, Bock soutient que l'éducation a pour fonction sociale première de préparer les jeunes à devenir des adultes compétents prêts à jouer le ou les rôle(s) qu'exigent les besoins nouveaux de sociétés en pleine évolution. Il faut aussi accorder de l'importance à la différenciation de ces rôles et à la socialisation des jeunes afin de leur apprendre à respecter le consensus qui est censé assurer la stabilité et la continuité de la société. Par conséquent, envisagées dans cette perspective, les difficultés liées à l'édification de la nation et à la modernisation sont imputables à l'inaptitude de l'éducation à créer le capital humain nécessaire. Cela étant, une meilleure formation du capital humain apparaît comme l'une des solutions propres

à surmonter ces difficultés. Ce point de vue explique l'accent mis non seulement par le régime colonial, mais aussi, et encore plus, par les gouvernements postcoloniaux sur le rôle de l'enseignement secondaire en tant qu'outil de valorisation des ressources humaines (Harbison et Myers, 1964).

En revanche, dans l'autre cadre d'analyse dérivé du néo-marxisme, la stratification sociale n'est pas simplement vue comme une retombée de la modernisation. Le rôle de l'éducation — notamment de l'enseignement secondaire — dans le processus d'édification de la nation et de modernisation consiste à socialiser les jeunes afin de leur faire atteindre le niveau de connaissances et de compétences jugé indispensable à la participation à une société moderne industrialisée (Bock, 1982, p. 89). Cette socialisation implique l'acquisition et le renforcement de comportements modernes, l'éducation à la citoyenneté, la participation, l'équité sociale et l'égalité à l'intérieur du système scolaire.

Dans l'ère postcoloniale, l'enseignement secondaire a été mis au service de la promotion des objectifs liés à l'édification de la nation. Il a rempli cette mission de manière fonctionnelle et équilibrée avec, néanmoins, des limitations, et en faisant l'objet de diverses critiques. Les conflits et les controverses concernant les déséquilibres en matière d'éducation ont suscité des débats qui ont tenu le devant de la scène. Sous l'administration Nkrumah, un exemple notoire a été la répartition des écoles du GET. Dans les années 50 et au début des années 60, des parlementaires jugeaient avec beaucoup d'amertume une politique qui leur semblait être discriminatoire en favorisant certains ministres influents ainsi que leur électorat (Ghana, Assemblée nationale, 1964, p. 72-98). On reprochait au GET de concentrer son action sur certaines parties du pays, par exemple sur la région centrale qui avait déjà des écoles secondaires parmi les plus prestigieuses, au lieu de démocratiser l'enseignement secondaire, d'éliminer les disparités entre garçons et filles et les déséquilibres régionaux.

Selon Foster (1965) et Ahiabla-Addo (1980), la réforme des programmes d'étude posait également des problèmes, dont deux, en particulier, restaient en suspens : la poursuite de l'emploi de l'anglais comme langue d'enseignement et la politique d'africanisation. Jusqu'en 1987, on a également reproché aux programmes d'étude d'éloigner les élèves du secondaire de leur milieu (Busia, 1964), en raison de leur tonalité et de leur caractère essentiellement occidentaux. La mise en œuvre de la politique d'africanisation était également hérissée de difficultés découlant d'un sentiment de méfiance vis-à-vis de ses intentions supposées. La mondialisation et l'occidentalisation continuent à l'évidence à être des obstacles majeurs sur la voie de l'africanisation au moment même où ces phénomènes façonnent et influencent les théories sur l'éducation et les systèmes d'enseignement dans le monde entier.

Le financement de l'éducation reste néanmoins le problème le plus insoluble. Depuis l'indépendance, l'enseignement secondaire est financé sur des fonds d'origine ghanéenne, par exemple sur les recettes tirées des exportations de cacao et sur les recettes fiscales, ainsi que sur des fonds versés dans le cadre de la coopération internationale. Or, l'enseignement secondaire, malgré le caractère stable de ce financement, était toujours en concurrence avec d'autres secteurs de l'économie pour l'obtention de ces fonds : santé, transports et communications, travaux publics et

logement, voire enseignement primaire et universitaire. Par conséquent, les fonds consacrés à l'éducation, notamment à l'enseignement secondaire, n'ont jamais atteint la moitié du total des recettes nationales affectées aux projets de développement.

Pendant l'ère coloniale, on avait fortement tendance à financer l'école Achimota aux dépens d'autres établissements. En 1958, Achimota continuait à attirer plus de fonds

TABLEAU 2. Recettes et dépenses de l'administration centrale relatives à l'éducation : montant total des fonds publics et des fonds pour le développement par rapport à certains secteurs, 1958-1965

Secteur	(pourcentages entre parenthèses)			
	Années			
	1958/59 Livres ghanéennes	1960/61 Livres ghanéennes	1962/63 Livres ghanéennes	1965 Livres ghanéennes
Administration de l'éducation	1 244,5 (13)	778,4 (5)	998,3 (4)	3 280,6 (5)
Premier degré	3 031,6 (31)	4 534,9 (30)	8 709,5 (38)	23 921,5 (30)
Second degré	756,1 (7,8)	4 995,1 (33)	1 919,6 (8)	7 902,9 (12)
Universités et autres établissements d'enseignement tertiaire	3 858,2 (40)	3 245,4 (22)	8 251,1 (36)	28 261,8 (43)
Formation des maîtres	93,4 (1)	543,1 (4)	616,9 (3)	1 393,0 (2)
Éducation des adultes				
Bibliothèques et musées	(6)	(4)	(2)	(2)
Divers	165,9 (2)	253,3 (2)	1 924,5 (8)	160,9 (0,2)
Total	9 682,1	14 973,3	22 865,2	66 003,0
Total général pour les services d'intérêt collectif	19 895,5 (49)	27 730,8 (54)	40 171,7 (57)	101 358,0 (65)
Défense	3 495,5	9 972,2	11 076,9	25 384,5
Santé total	3 385,5	5 987,5	9 583,2	19 660,0
Transports et communication	11 770,8	13 918,9	9 762,2	22 374,4

Source : Tableau établi d'après les ouvrages suivants : Ghana. *1962 Statistical Yearbook* [Annuaire statistique de 1962]. Deuxième édition. Accra ; Central Bureau of Statistics [Bureau central de statistique], 1964, p. 148 ; Ghana. *1964 Statistical Yearbook* [Annuaire statistique de 1964]. Quatrième édition. Accra ; Central Bureau of Statistics [Bureau central de statistique], 1967, tableau 153, p. 163 ; Ghana. *Statistical Yearbook 1969-1970* [Annuaire statistique 1969-1970]. Septième édition. Accra ; Central Bureau of Statistics [Bureau central de statistique], 1973, p. 144-145.

\*Les pourcentages dérivés par l'auteur ont été arrondis au chiffre entier le plus proche.

que toute autre école secondaire du Ghana. Les établissements confessionnels d'enseignement en vinrent à dépendre du gouvernement colonial pour des subventions dont le montant était évalué à l'aune d'Achimota. Pendant l'ère postcoloniale, on parvint peu à peu à répartir plus également entre tous les établissements les crédits publics affectés à l'enseignement secondaire. L'administration Nkrumah a accordé à l'éducation une place plus importante qu'à tous les autres services d'intérêt collectif, y compris à la santé. Cependant, entre 1958 et 1965, l'enseignement secondaire n'a pas attiré plus de fonds que la défense, l'ensemble des universités et autres institutions d'enseignement tertiaire, ou l'enseignement primaire, sauf en 1960/1961. Le tableau 2 montre que le total des crédits votés pour l'éducation, soit 66 003 livres ghanéennes, représentait 65 % du budget global des services d'intérêt collectif pour l'ensemble du pays.

Dans le Plan quinquennal de développement couvrant la période 1975/1976 à 1979/1980 et présenté au tableau 3, 12,6 % des crédits publics ont été alloués à l'éducation, 25,5 % à l'agriculture, 21,6 % aux transports et aux communications, et 13,8 % aux équipements collectifs. L'éducation figurait donc au quatrième rang des priorités du gouvernement.

TABLEAU 3. Plan quinquennal de développement, 1975/1976 à 1979/1980 : dépenses publiques relatives à divers secteurs de l'économie nationale

Secteur	Montant (libellé en cédis)	En pourcentage du total
Agriculture	999 065 876	25,5
Transports et communication	845 950 044	21,6
Industries manufacturières	166 648 110	4,3
Industries extractives	335 019 560	8,5
Forêts	59 800 000	9,5
Gibier ; faune et flore sauvages	19 081 000	0,5
Éducation	496 257 425	12,6
Main-d'œuvre et emploi	33 421 301	0,8
Santé	119 339 014	3,0
Logement	290 540 891	7,4
Protection sociale	17 962 820	0,5
Équipements collectifs	541 662 935	13,8
Total	3 924 748 976	100,00

Source : Ghana. *Five Year Development Plan, 1975/1976 to 1979/1980. Part III : Public Investment Program* [Plan quinquennal de développement, 1975/1976 à 1979/1980. Partie III : Programme d'investissement public]. Accra, Ministère de l'éducation, 1977, p. iii.

D'après Rawlings, le financement de l'enseignement secondaire a fini par être lié aux efforts entrepris en vue du redressement économique et de l'ajustement structurel car les échecs répétés enregistrés dans l'application et la gestion de la politique

intérieure, l'instabilité politique découlant des fréquents coups d'État militaires entre 1966 et 1981, les sécheresses de 1982-1983 et l'escalade des cours mondiaux du pétrole avaient entraîné une dégradation de l'économie du Ghana.

Anyemedu (1993, p. 13) relève ce qui suit :

Le PIB a stagné en termes réels et le revenu par habitant a diminué en moyenne d'environ 3 % l'an. L'inflation a généralement dépassé 50 % au cours de cette période et a atteint certaines années un pourcentage à trois chiffres. En 1981, la production de cacao était inférieure à ce qu'elle était au moment de l'accession à l'indépendance en 1957 et ne représentait plus que 45 % du volume record de 1965. Les autres grandes productions destinées à l'exportation — l'or, le diamant et le bois — avaient toutes beaucoup fléchi [...]. La production agricole est restée stationnaire tout au long des années 70 malgré un taux d'expansion démographique d'environ 2,5 % par an.

Cette situation a eu dans tout le pays des effets délétères sur la qualité, les ressources, les installations, les infrastructures, les équipements et le personnel de l'enseignement secondaire. Pour tenter de résoudre les problèmes économiques, le gouvernement a lancé en 1983, avec l'appui de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international (FMI), des programmes de redressement économique (PRE) en deux phases. La première phase (PRE 1) s'étendait de 1983 à 1986 et devait correspondre à une période de stabilisation, tandis que la seconde phase (PRE 2), qui allait de 1987 à 1989, devait constituer la période d'ajustement structurel et de développement. Le gouvernement avait également reçu des fonds de sources internationales. En septembre 1987, ceux-ci atteignaient un total de 34,5 millions de dollars des États-Unis. Ces fonds avaient été versés par la Banque mondiale, l'Overseas Development Agency (ODA) (l'institution britannique pour le développement des pays d'outre-mer), l'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et le Gouvernement norvégien afin de lancer la première phase du train de réformes relatives à l'enseignement scolaire de base (Dei, 1993, p. 53). Au cours de cette phase, il s'agissait de remplacer les écoles moyennes d'une durée de quatre ans par un premier cycle d'enseignement secondaire d'une durée de trois ans. Le gouvernement supprima également les subventions à la suite de la mise en œuvre des phases 1 et 2 des programmes de redressement économique (PRE 1 et PRE 2) — ce qui eut des conséquences adverses sur l'enseignement secondaire. Dans le programme d'action de 1987 destiné à atténuer le coût social de l'ajustement (*Programme of actions to mitigate the social costs of adjustment*, 1987), on avait noté que les élèves du secondaire avaient déjà été pénalisés par la suppression des subventions publiques versées pour les frais de nourriture et d'hébergement, ainsi que par l'imposition d'une redevance relativement réduite pour l'utilisation des manuels scolaires (Ghana, 1987, p. 37). Néanmoins, à titre de compensation, le gouvernement avait pris des mesures afin d'améliorer la qualité de l'enseignement secondaire grâce au lancement de grands travaux de rénovation et de réparation dans beaucoup d'établissements secondaires dont les infrastructures s'étaient dégradées.



Cependant, ces emprunts contractés à l'étranger ne firent qu'aggraver le problème de la dette extérieure ghanéenne. Les encours de la dette à long terme et les décaissements effectués en 1982 s'élevaient à 1,1 milliard de dollars des États-Unis (Orivel et Sergent, 1988, p. 459-469; Bray, 1986, p. 129-136). L'aide financière versée par les organismes donateurs ainsi que par les institutions des Nations Unies pour les réformes de l'enseignement au Ghana (1987) atteignait 237,1 millions de dollars des États-Unis. La part de la Banque mondiale représentait environ 79,5 % de l'investissement total consacré au secteur de l'éducation. Malgré l'importance de ces concours financiers, Orivel et Sergent (1998, p. 462) font remarquer à juste titre que l'aide étrangère accordée au Ghana, de même qu'à d'autres pays africains considérés comme pauvres d'après les chiffres du PIB, reste minime (moins d'un dollar par habitant).

Orivel et Sergent affirment également que l'aide étrangère, au lieu d'être une panacée pour les maux de l'éducation, ne fait que les exacerber — la principale raison étant que la plupart des organismes donateurs cherchent à promouvoir des intérêts particuliers qui ne répondent pas dans certains cas aux besoins réels du pays en question. On peut dès lors s'interroger sur les finalités et l'utilité de l'aide étrangère. Ces contraintes financières vont en dernier ressort à l'encontre des efforts déployés pour mettre efficacement l'éducation au service de l'édification de la nation et de la modernisation.

Malgré ces difficultés, je soutiens ici que l'éducation — en particulier l'enseignement secondaire — reste le moyen le plus important d'atteindre l'objectif d'édification des nations en Afrique, notamment grâce à l'intégration horizontale et, dans un second temps, à l'intégration verticale. On peut cependant simplifier cette tâche si l'on perçoit l'édification de la nation comme un processus qui doit conduire à apprécier l'unité dans la diversité, à respecter cette diversité et sa richesse intrinsèque. Un système moderne d'enseignement secondaire, tourné vers l'avenir, bien adapté aux réalités et aux besoins d'un pays multiethnique et plurilingue tel que le Ghana, et reflétant une conception où l'unité nationale évoque l'image d'un brassage et non d'un creuset, paraît en l'occurrence une solution plus plausible. Un tel système devra mettre l'accent sur des valeurs et des stratégies égalitaires. Il faudra intensifier la pratique actuelle qui consiste à mélanger dans les écoles secondaires des élèves de diverses origines ethniques. C'est ainsi que l'on pourra garantir, malgré les différences ethniques, l'unité nationale, l'intégration et la réalisation des objectifs liés à l'édification du pays.

## **Perspectives d'un développement durable et viable de l'enseignement secondaire**

Même si le scénario que nous venons de décrire est typiquement ghanéen, ces problèmes ont été, et sont encore, communs à la plupart des pays africains subsahariens qui sont presque tous des ex-colonies du Royaume-Uni ou de la France. En outre, tous ces pays, y compris le Ghana, continuent à pâtir, dans le domaine de l'enseignement secondaire, de disparités exacerbées par le manque de fonds — ce qui compromet l'objectif d'édification de la nation. Les stratégies adoptées par le

Ghana jusqu'en 1987 pour rectifier les anomalies du système ont pourtant été appliquées de la même façon au Nigéria, comme le démontre l'étude de Bray (1986), mais avec plus ou moins les mêmes conséquences et les mêmes contraintes, ainsi qu'en République-Unie de Tanzanie, sous le gouvernement de Nyerere, et là aussi, avec des intentions et des attentes analogues.

Au début de cet article, j'ai fait remarquer que, dans le numéro de *Perspectives* (1987) dont je me suis inspiré, on avait sous-estimé les questions qui entourent, entre autres, le rôle de l'enseignement secondaire dans l'édification de la nation. L'exemple ghanéen soulève sans conteste des problèmes de portée plus large concernant la finalité que les États africains résolus à accélérer le développement doivent assigner à l'enseignement secondaire et le degré d'intérêt qu'il faut attacher à ce type d'éducation. Il importe également de s'interroger sur ce que sera l'avenir de l'enseignement secondaire dans le sillage du Plan d'action de Jomtien (Thiam, 1990), qui préconise une participation active de tous les pays du tiers monde à la lutte contre l'analphabétisme et le sous-développement.

Les efforts actuellement déployés par le Ghana pour devenir un pays à revenu intermédiaire d'ici à l'an 2020 et pour promouvoir la croissance économique, ainsi que la démocratie et le multipartisme, ne seront couronnés de succès que s'ils s'attaquent aux questions relatives à l'édification de la nation et à la modernisation. Je soutiens, contrairement à Psacharopoulos (1981), qui conclut à un rendement plus élevé de l'enseignement primaire, que l'enseignement secondaire est tout aussi important, sinon plus, pour le développement du Ghana. Faute d'enseignement secondaire — la forme d'éducation la plus accessible à ceux qui désirent poursuivre des études au Ghana —, l'espoir d'accélérer le développement demeurera un rêve. Reste à savoir quelles sont les perspectives d'une expansion durable de l'enseignement secondaire qui réponde aux besoins du développement national du Ghana et qui favorise l'édification de la nation.

Tout d'abord, il est impératif de repenser l'enseignement secondaire technique afin de mieux l'adapter au progrès technico-scientifique (Heyneman, 1987, p. 64). Au *XXI*<sup>e</sup> siècle, la rapidité du développement technico-scientifique et de la modernisation du Ghana — et de l'Afrique — dépendra inéluctablement de l'accroissement des moyens et de l'aide qui devront être prévus en faveur d'un enseignement secondaire technique, lequel devra être d'un niveau plus élevé tout en étant axé sur le développement et la technologie. À cet égard, le gouvernement devra solliciter la participation des milieux d'affaires ghanéens et privatiser cette branche de l'enseignement, tout en lui apportant un soutien financier substantiel. En deuxième lieu, il faudrait explorer les possibilités de faire renaître le Ghana Educational Trust (la Fondation ghanéenne pour l'éducation) sous la forme d'une institution chargée de financer l'enseignement secondaire (de préférence technique) et de créer davantage d'établissements du second degré au Ghana. Elle aurait pour mission de recueillir des fonds au Ghana et à l'étranger. Elle devrait être constituée en société et faire des placements financiers. Troisièmement, il est essentiel de réformer périodiquement les programmes d'étude afin de privilégier l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'agriculture et de la gestion des entreprises — sans pour autant

négliger les lettres et les arts dont l'apport à la formation culturelle, artistique et humaine reste sans pareil.

Ces mesures auraient beaucoup de poids si l'on formulait et si l'on appliquait de nouvelles stratégies axées sur l'éducation des femmes et visant à établir plus d'égalité entre garçons et filles. Actuellement, au Ghana, il y a environ trois fois plus de garçons que de filles dans les écoles secondaires des zones urbaines et près de six à sept fois plus de garçons que de filles dans celles des zones rurales. Un enseignement de bonne qualité pour les filles a une incidence positive sur les taux de fécondité et d'expansion démographique d'un pays. Les enfants de ces femmes auront aussi de meilleures chances de faire des études et, en outre, ils verront s'améliorer leur état nutritionnel et sanitaire. Les femmes de l'Afrique subsaharienne ont un rôle capital à jouer dans le processus de développement humain et national, car c'est à elles qu'incombe la tâche de nourrir, d'élever, de socialiser et d'éduquer leurs enfants (Browne et Barrett, 1991, p. 275). Comme mesure concrète axée sur le développement, il faudrait donc instituer des systèmes de quotas et de bourses en faveur des filles. En outre, le Programme spécial de bourses pour le Nord, établi par Nkrumah, doit continuer à faire l'objet d'une révision et d'un intérêt constants.

## Notes

1. Le présent article a tout d'abord été présenté sous forme de communication à la Conférence de la Comparative and International Education Society (CIES) [La société pour les études comparatives et internationales sur l'éducation], qui s'est tenue à Mexico en mars 1987. Cette communication était intitulée « *Secondary education and nation-building in Ghana at the turn of the century : profile, problems, prospects* » [L'enseignement secondaire et l'édification de la nation au Ghana en cette fin de siècle : profil, problèmes et perspectives]. Je suis particulièrement reconnaissant au professeur Gita Steiner-Khamsi du Teachers College, Columbia University [Institut pédagogique de l'Université Columbia] et à Monsieur Joshua Muskin, Directeur de programme pour l'éducation et la formation au World Learning (Washington, D. C.), qui ont bien voulu me faire part de leurs observations critiques sur cette communication.
2. Ce comité était présidé par le professeur N. K. Dzobo de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Cape Coast, Ghana.

## Références

- Agyeman, D. K. 1974. *Erziehung und Nationwerdung in Ghana, IFO-Forschung-berichte der Afrika-Studienstelle* [L'éducation et l'édification de la nation au Ghana, rapport de recherche du groupe d'étude sur l'Afrique, IFO]. Munich, Weltforum Verlag.
- Ahiabla-Addo, C. K. 1980. *Education reform and failure in Ghana, 1920-1951* [Réformes et échecs de l'enseignement au Ghana, 1920-1951]. *West African journal of education* (Ibadan, Nigéria), vol. 21, n° 3, p. 107-133.
- Antwi, M. K. 1990. *Education, society and development in Ghana* [Éducation, société et développement au Ghana]. Accra, Unimax Publishers Limited.
- Anyemedu, K. 1993. « The economic policies of the PNDC » [Les politiques économiques du PNDC]. Dans : Gyimah-Boadi, E. (dir. publ.). *Ghana under PNDC rule* [Le Ghana sous le gouvernement du PNDC], p. 13-47. Sénégal, Codesria.

- Awudetsey, S. A. 1978. « The problem of africanization of education » [Le problème de l'africanisation de l'enseignement]. *Ghana journal of education* (Accra, Ghana), vol. 4, n° 4, p. 14-19.
- Banque mondiale. 1991. *L'enseignement technique et la formation professionnelle*. Washington D. C. (Document de politique générale de la Banque mondiale.)
- Banque mondiale. 1995. *Priorités et stratégies pour l'éducation : une étude de la Banque mondiale. Le développement à l'œuvre*. Washington, D. C.
- Barrington, J. M. 1983. « Transfer of educational ideas : notions of adaptation » [La transposition des conceptions pédagogiques : notions d'adaptation]. *Compare* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 13, n° 1, p. 61-68.
- . 1979. « American and African education » [L'éducation américaine et africaine]. *Compare* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 9, n° 2, p. 179-182.
- Bartels, F. L. 1965. *The roots of Ghana methodism* [Les racines du méthodisme au Ghana]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- Bening, B. B. 1990. « A history of education in Northern Ghana, 1907-1976 » [Historique de l'enseignement dans le nord du Ghana, 1907-1976]. Accra, Ghana Universities Press.
- Berman, E. G. 1971. « American influence on African education : the role of the Phelps-Stokes funds African education commissions » [L'influence américaine sur l'éducation africaine : le rôle des commissions africaines pour l'éducation financées par les fonds Phelps-Stokes]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 15, n° 2, p. 132-145.
- . 1972. « Tuskegee-in Africa » [Tuskegee en Afrique]. *The journal of Negro history* (Atlanta, Géorgie), vol. 41, n° 2, p. 99-112.
- Boahen, A. A. 1975. *Clio and nation-building in Africa* [Clio et l'édification des nations en Afrique]. Accra, Ghana Universities Press (Cours inaugural donné à l'Université du Ghana, Legon, 28 novembre 1974).
- Bock, J. 1982. *Education and development : a conflict of meaning* [Éducation et développement : un conflit sémantique]. Dans : Altbach, P. G. *et al.* (dir. publ.). *Comparative education*, p. 78-101. New York, MacMillan.
- Bray, M. 1986. « Education and nation-building » [L'éducation et l'édification des nations]. Dans : Bray, M. *et al.* *Education and society in Africa*. Londres, E. Arnold, p. 23-35.
- Brown, A. W.; Barrett, H. R. 1991. « Female education in sub-saharan Africa : the key to development » [L'éducation des femmes dans l'Afrique subsaharienne : la clef du développement]. *Comparative education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 27, n° 3, p. 275-285.
- Bude, U. 1983. « The adaptation concept in British colonial education » [Le concept d'adaptation dans l'éducation sous le régime colonial britannique]. *Comparative education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 19, n° 3, p. 341-355.
- Busia, K. A. 1964. *Purposeful education in Africa* [Fixer un but précis à l'éducation en Afrique]. La Haye, Mouton.
- Commission ghanéenne de planification, 1965. *Seven-year development plan : a brief outline* [Plan septennal de développement : un aperçu]. Accra, Government Printing Department (Imprimerie nationale).
- Cowan, L. G.; O'Connell, J.; Scanlon, D. G. (dir. publ.), 1965. *Education and nation-building in Africa* [L'éducation et l'édification des nations en Afrique]. New York, Praeger.
- Dei, G. S. 1993. « Learning in the time of structural adjustment policies : the Ghanaian experience » [L'enseignement à l'ère des politiques de restructuration : l'expérience ghanéenne]. *Canadian and international journal* (Londres, Ontario), vol. 22, n° 1, p. 43-65.

- Foster, P. 1965. *Education and social change in Ghana* [L'éducation et l'évolution sociale au Ghana]. Londres, Routledge et Kegan Paul.
- Ghana, 1965. *Seven-year development plan, annual plan for the second plan year — 1965 financial year* [Plan septennal de développement, Plan annuel pour la deuxième année d'application — exercice financier 1965]. Accra, Office of the Planning Commission (Bureau de la Commission de planification).
- . 1969. *Pre-University education in Ghana : brochure* [Brochure sur l'enseignement pré-universitaire au Ghana]. Accra, Publications du Ministère de l'éducation.
- . 1974. *The new structure and content of education for Ghana* [La nouvelle structure et le nouveau contenu de l'enseignement au Ghana]. Accra, Ministère de l'éducation.
- . 1977. *Five-year development plan, 1975-1980. Part III : public investment programme* [Plan quinquennal de développement, 1975-1980. Partie III : programme d'investissement public]. Accra, Ministère de la planification économique.
- . 1981. *Economic survey, 1977-1980* [Étude économique, 1977-1980]. Accra, Central Bureau of Statistics (Bureau central de statistique).
- . 1987. *Programme of actions to mitigate the social cost of adjustment* [Programme d'action destiné à atténuer le coût social de l'ajustement]. Accra, Ministère de l'éducation.
- . 1994. *Quarterly digest of statistics* [Synthèse statistique trimestrielle] (Accra), vol. 12, n° 1, mars.
- Ghana. Assemblée nationale. 1963. *Parliamentary Debates : official report, 24 September* [Assemblée nationale. 1963. Débats parlementaires : comptes rendus officiels, 24 septembre]. Accra, The Government Printer (Imprimerie nationale).
- . 1964. *Parliamentary debates, session 1963-64, 22 September 1964-2 October 1964* [Débats parlementaires, session 1963-1964, 22 septembre 1964-2 octobre 1964]. Vol. 37.
- Gold Coast, 1955. *Education report for the year 1955* [Rapport sur l'éducation pour l'année 1955]. Accra, The Government Printer (Imprimerie nationale).
- Harbison, F. H. ; Myers. C. H. 1964. *Education, manpower and economic growth : strategies of human resource development* [Éducation, main-d'œuvre et croissance économique : stratégies relatives à la valorisation des ressources humaines]. New York, McGraw.
- Heggoy, A. A. 1984. « Colonial education in Algeria : assimilation and reaction » [L'éducation coloniale en Algérie : assimilation et réaction]. Dans : Altbach, P. ; Gail, K. (dir. publ.), *Education and the colonial experience* [L'éducation et l'expérience coloniale], p. 97-116. New Brunswick, New Jersey. Transaction Books.
- Heyneman, S. 1987. « L'économie des programmes de l'enseignement secondaire : une crise en gestation dans les pays en développement ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 17, n° 1, p. 65-77.
- Hobsbawm, E. J. 1990. *Nations and nationalism since 1780 : programme, myth, reality* [Nations et nationalisme depuis 1780 : programme, mythe, réalité]. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- Kay, S. ; Nystrom, B. 1971. « Education and colonialism in Africa : an annotated bibliography » [Éducation et colonialisme en Afrique : une bibliographie annotée]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 15, n° 2, p. 240-259.
- Kelly, G. P. 1982. « Schooling and national integration : the case of interwar Vietnam » [L'enseignement et l'intégration nationale : le cas du Viet Nam entre les deux guerres]. *Comparative education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 18, n° 2, p. 175-195.
- Kimble, D. 1963. *A political history of Ghana : the rise of Gold Coast nationalism, 1850-*

- 1928 [Une histoire politique du Ghana : la montée du nationalisme de la Côte-de-l'Or, 1850-1928]. Londres, Oxford University Press.
- Lewis, L. J. 1954. *Educational policy and practice in British tropical areas* [Politiques et pratiques éducatives dans les territoires britanniques tropicaux]. Londres, Thomas Nelson and Sons.
- Lyons, C. H. 1970. « The educable African : British thought and action, 1835-1865 » [L'Africain éducatible : théories et pratiques britanniques]. Dans : Battle, V. M. ; Lyons, C. (dir. publ.), 1970. *Essays in the history of African education*, p. 1-31, New York, Teachers College, Columbia University (Institut pédagogique de l'Université Columbia).
- Morsy, Z. 1987. « Jalons — l'enseignement secondaire en question ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. xvii, n° 1, p. 3-8.
- McWilliam, H. O. ; Kwamena-Poh, M. A. 1975. *The development of education in Ghana* [Le développement de l'éducation au Ghana]. Londres, Longman.
- Orivel, F. ; Sergent, F. 1988. « L'aide extérieure à l'éducation en Afrique subsaharienne : est-elle utile ? » *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. xviii, n° 4, p. 483-494.
- Pfann, H., 1970. *A short history of the Catholic Church in Ghana* [Histoire succincte de l'Église catholique au Ghana]. Cape Coast, Catholic Mission Press.
- Psacharopoulos, G. 1981. « Returns to education : an updated international comparison » [Le rendement de l'enseignement : une comparaison internationale actualisée]. *Comparative education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 17, n° 3, p. 321-341.
- Quist, H. O. 1990. *The development of education in the Volta region of Ghana, 1918-1966* [Le développement de l'éducation dans la région de la Volta au Ghana, 1918-1966]. Université de Cape Coast, Ghana. (Thèse de maîtrise en sciences de l'éducation.)
- . 1993. « Educational expansion in the Volta region of Ghana, 1918-1966 : propelling factors and obstacles » [Expansion de l'éducation dans la région de la Volta au Ghana, 1918-1966 : moteurs et obstacles]. *The Oguaa educator* (Université de Cape Coast, Ghana), vol. 2, n° 1, p. 77- 92.
- . 1994. « The missionary element in the development of education in the Volta region of Ghana, 1920-1950 » [L'apport des missionnaires dans le développement de l'éducation dans la région de la Volta au Ghana, 1920-1950]. *Journal of the Institute of Education* (Université de Cape Coast, Ghana), vol. 3, n° 1, p. 119-133.
- Scadding, H. 1989. « Junior secondary schools : an educational initiative in Ghana » [Les écoles secondaires du premier cycle : une initiative pédagogique au Ghana]. *Compare* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 1, p. 43-48.
- Scanlon, D. 1964. *Traditions of African education* [Traditions de l'éducation africaine]. Teachers College, Columbia University (Institut pédagogique de l'Université Columbia).
- Smith, N. 1966. *The Presbyterian Church of Ghana, 1935-1960 : a younger church in changing society* [L'Église presbytérienne du Ghana, 1935-1960 : une jeune église dans une société en pleine évolution]. Accra, Ghana Universities Press.
- Smith, A. D. 1971. *Theories of nationalism* [Théories du nationalisme]. Londres, Duckworth.
- Spivey, D. 1978. « The African crusade for Black industrial schooling » [La croisade africaine pour la formation technique des Noirs]. *The journal of Negro history* (Atlanta, Géorgie), vol. 63, n° 1, p. 1-17.
- Thiam, I. D. 1990. « Le Plan d'action de Jomtien et l'Afrique subsaharienne. » *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. xx, n° 4, p. 555-564.
- UNESCO, 1993. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.
- West Africa (Londres), 3-9 avril 1995, n° 4043.

- Williams, T. D. 1964. « Sir Gordon Guggisberg and educational reform in the Gold Coast, 1919-1927 » [Sir Gordon Guggisberg et la réforme de l'enseignement dans la Côte-de-l'Or, 1919-1927]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 8, n° 3, p. 290-306.

---

**PROFILS  
D'ÉDUCATEURS**

FRANÇOISE DOLTO  
(1908-1988)



---

# FRANÇOISE DOLTO

---

(1908-1988)

---

Éric Binet<sup>1</sup>

---

## Une chrétienne pédagogue hors norme

Le dixième anniversaire de la mort de Françoise Dolto et les quatre journées d'études consacrées à son œuvre en ce début d'année à l'UNESCO, nous rappellent que cette psychanalyste continue d'influencer notre connaissance de l'enfant. Pédiatre de formation, elle créa la Maison Verte comme lieu d'accueil ou collabora avec l'école de la Neuville, qui représentèrent ses plus brillantes expériences, quoique les interventions radiophoniques qu'elle fit pendant de longues années furent sans doute à l'origine de sa popularité.

Toutefois, à relire sa biographie, son projet d'être « médecin d'éducation » apparut très tôt, à l'âge de huit ans. Des événements marquants furent à l'origine de cette volonté de sauver les parents en leur apprenant à éduquer les enfants. Ainsi, son orientation vers la médecine et la psychanalyse fut non pas le fruit du hasard, mais bien le dénouement d'une souffrance accumulée au cours de son enfance et de son adolescence.

En revanche, si Françoise Dolto reste célèbre pour ses qualités de clinicienne ou ses apports théoriques, notamment l'image inconsciente du corps, le statut ontologique de son éthique demeure moins connu. En effet, elle interrogea les Évangiles par le biais de la psychanalyse, tout comme elle questionna la psychanalyse et l'éducation suivant les exigences évangéliques. On pourrait même penser que sa conception du sujet humain, doué de désir et de langage, renoua avec celle des pédagogues humanistes du XVI<sup>e</sup> siècle et de leur ferveur chrétienne. En reconnaissant l'altérité propre à chaque individu, la nécessaire tolérance en résultant, ses très nombreux ouvrages (plus d'une trentaine) ont largement éclairé les droits de l'enfant et les devoirs des adultes.

---

*Langue originale : français*

*Éric Binet (France)*

Psychologue clinicien à l'Aide sociale à l'enfance des Hauts-de-Seine et au service de Protection maternelle et infantile de la ville de Paris. Il est également formateur à l'Institut national de l'enfance et de la famille, au Centre d'innovation et de recherche dans le champ social de Paris. Actuellement doctorant en sciences de l'éducation, à l'Université Lyon-II, sous la direction du professeur Guy Avanzini, il termine une thèse sur la pensée éducative de Françoise Dolto.

## Enfance d'une femme « médecin d'éducation »

Née à Paris, en novembre 1908, quatrième d'une fratrie de sept enfants, F. Marette est issue d'une famille aisée d'ingénieurs. Dès sa naissance, elle semble avoir été marquée par le sceau de l'originalité, de la marginalité. L'anecdote la plus connue concerne sa nurse irlandaise cocainomane. Celle-ci fut renvoyée sur-le-champ, après que l'on eut fait la découverte de ses escapades avec Françoise dans un hôtel de passe de luxe. Ces six premiers mois passés avec cette nurse furent à ce point investis du point de vue affectif qu'elle faillit en mourir. Comme elle le répéta à plusieurs reprises, seule sa mère parvint à la sauver.

Pendant la suite de son enfance, F. Marette souffrit souvent de l'incompréhension des adultes :

Et je me demandais comment, ayant été petits et étant devenus grands, les gens pouvaient être si étranges, puisqu'ils avaient des enfants. Et je me disais : « Quand je serai grande, je tâcherai de me souvenir de comment c'est quand on est petite. » (Dolto, 1986, p. 43)

Cette perplexité développa un sens du questionnement et de la communication très emprunt de franc-parler. Face au silence des adultes, aux punitions, un comportement d'autodidacte, commun à de nombreux pédagogues, se fit jour.

Son institutrice personnelle, formée à la méthode Fröbel, l'accompagna dans ses premiers apprentissages. Rappelons que la création des jardins d'enfants revient à F. Fröbel (1782-1852), selon une méthode fondée sur l'amour maternel, ainsi que des principes métaphysico-religieux. Les conditions d'apprentissage de la lecture qui en découlaient lui permirent de découvrir les notions d'autonomie et de respect du désir d'apprendre.

De là, son souhait, à l'âge de huit ans, de devenir « médecin d'éducation », pour « aider les parents à éduquer leurs enfants, à les comprendre » (Dolto, 1988, p. 48). L'incompréhension des adultes à l'égard de ce projet n'en fut que plus douloureuse. En somme, là où il lui manquait un juste équilibre, naquit un désir réparateur, celui du médecin « qui sait que, quand il y a des histoires dans l'éducation, ça fait des maladies aux enfants, qui ne sont pas des vraies maladies, mais qui font de l'embêtement dans les familles et compliquent la vie des enfants qui pourrait être si tranquille » (Dolto, 1986, p. 44).

D'autres événements extra-familiaux influencèrent sa décision, notamment la première guerre mondiale, avec ses disparus et ses blessés, mais surtout la vision de femmes qui, sans formation, ayant perdu leur mari, se retrouvaient dans une misère et un isolement total.

Enfin, l'ultime épreuve supportée par F. Marette concerna sa sœur aînée. À l'âge de onze ans, la veille de sa communion, sa mère la chargea de prier pour sauver sa sœur atteinte d'un cancer des os. Son décès provoqua une réaction extrêmement violente de sa mère, qui lui en attribua l'entière responsabilité, regrettant même qu'elle soit vivante à la place de sa fille préférée. Il semble que cet échec et ce rejet aient tant marqué F. Marette qu'elle s'engagea dans un processus de rédemption ou

de disculpation. Ce en quoi elle renouait avec une destinée commune aux femmes de la famille, toutes mandatées à sauver à un moment un membre de la famille.

## Découverte de la pédiatrie et de la psychanalyse

Après avoir passé son baccalauréat contre la volonté de sa mère, F. Marette attendit sept années avant de commencer des études de médecine avec son frère cadet Philippe. Mais, en 1930, elle réussit, avec l'accord de sa mère, son diplôme d'infirmière.

En débutant ses études de médecine, à vingt-trois ans, elle rencontra M. Schlumberger qui devint par la suite psychanalyste. Celui-ci conseilla à son frère de commencer une psychanalyse avec R. Laforgue (fondateur de la Société psychanalytique de Paris). Un an après, F. Marette débuta sa cure analytique avec R. Laforgue. Celle-ci dura trois ans et l'engagea aussi, dès avant sa rencontre avec Jacques Lacan, dans la formation de psychanalyste.

Ces stages hospitaliers l'ont conduit dans le service le plus connu de l'époque, celui du docteur G. Heuyer, précurseur de la psychiatrie infantile et de l'orthophonie. Elle y rencontra aussi S. Morgenstern, principale initiatrice de la psychanalyse d'enfants en France, notamment par l'utilisation du dessin comme médiation thérapeutique. Malgré cette rencontre fructueuse, l'organisation des soins l'éloigna de l'externat pour l'internat.

Toutefois, en 1938, elle rencontra le docteur É. Pichon, à l'hôpital Bretonneau, dont l'enseignement l'influença particulièrement. L'année suivante, F. Marette soutint sa thèse de médecine : « Pédiatrie et psychanalyse » (1976).

En 1942, elle se marie avec Boris Dolto qui devint un spécialiste éminent de la kinésithérapie en France.

Au sortir de la guerre, l'unique contact gardé par F. Dolto avec le milieu hospitalier fut sa consultation gratuite, à l'hôpital Trousseau, ouverte de 1940 à 1978. Également consultante au Centre médico-psycho-pédagogique Claude-Bernard, à partir de 1947, elle entra ensuite au CMPP Étienne-Marcel, et y resta, de 1964 à 1981. Mais une autre activité, à mi-chemin entre éducation et clinique, l'intéressa, celle de psychanalyste sur la station de radio France-Inter, de 1976 à 1978. Trois ouvrages à succès tirés de ces émissions confirmèrent sa notoriété auprès du grand public.

Entre-temps, elle fut membre de la Société psychanalytique de Paris, jusqu'à la scission de 1953. Elle participa ensuite, avec J. Lacan, D. Lagache et J. Favez-Boutonnier, à la création de la Société française de psychanalyse. Après la deuxième scission de 1964, elle resta avec J. Lacan, fondateur de l'École freudienne de Paris, qu'elle quitta en 1980.

## Conditions et finalités de l'éducation

Dès 1945, F. Dolto décrivit, dans son texte fondateur sur l'éducation et la psychanalyse, son objectif de soutenir l'être humain dans son intégrité et toute son altérité. Dans ses écrits, nous retrouvons une référence constante à la promotion de

la conscientisation et de la libération du désir de l'enfant. Cette précaution est à ce point centrale qu'elle la considérait comme une prophylaxie des névroses.

Pour autant, elle restait sceptique quant à nos techniques et à notre anticipation d'un avenir qui nous échappe : « Nous préparons, pour une vie dont nous ne savons pas ce qu'elle sera, des enfants qui, justement, ont à être différents de nous du fait qu'ils ont acquis des expériences qui nous étaient inconnues à un âge égal » (Dolto, 1985, p. 330). De là ses critiques virulentes à l'égard de notre système éducatif, familial ou scolaire, qui ne développe pas chez l'enfant les moyens de rechercher la réalisation de ses désirs : « L'important de l'éducation, ce n'est pas du tout le "pourquoi" : c'est le "comment" » (Dolto, 1973, p. 100). Ce choix n'est pas sans rappeler une définition de l'éducateur présent non pas pour conduire l'enfant, mais pour lui apprendre à se conduire.

À ses yeux, le respect de l'enfant n'est possible que par une collaboration entre enfant et adulte. Une telle conception implique une responsabilisation réciproque ainsi qu'une expérience fondée sur le vécu, l'exemple donné par l'adulte. Dès lors, il n'est pas étonnant qu'elle n'ait pas reconnu de valeur particulière aux méthodes pédagogiques institutionnalisées : « L'adulte de référence, dont la façon de vivre a valeur d'exemple, ne prétend pas dispenser une méthode. La méthode — c'est de l'anti-pédagogie » (Dolto, 1985, p. 276). En soulignant combien la spécificité de chaque individu passe avant toute théorie, elle répétait ainsi à qui voulait l'entendre qu'il était ridicule de « faire du Dolto ».

Les fondements de sa pensée éducative se rapprochent de ceux des méthodes actives prônées par des psychologues comme C. Freinet, ou encore des psychanalystes comme A. Adler ou A. S. Neill. En ce sens, sa pensée éducative rejoint également le mouvement de la pédagogie institutionnelle, inspirée de la psychothérapie institutionnelle (F. Tosquelles). Elle reste persuadée qu'en chaque enfant il existe un potentiel révolutionnaire que l'éducation traditionnelle cherche à étouffer.

Enfin, si S. Freud avait pu affirmer qu'éduquer, soigner et gouverner étaient trois métiers impossibles, F. Dolto se rattacha à ce principe en allant plus loin dans une certaine désillusion : « Aux yeux des enfants, on rate toujours. » Selon le mot de Freud : « Quoi que vous fassiez, vous ferez toujours mal » (Dolto, 1989, p. 69). Ce paradoxe, lui faisant dire qu'une éducation est réussie quand elle est ratée, s'explique par l'accès de l'enfant à sa maturité. Ce n'est qu'une fois qu'il s'affirme à l'égard de l'adulte par ce rejet, qu'il manifeste sa capacité à devenir à son tour éducateur. Selon F. Dolto, c'est aussi à partir de cette position de rejet, accepté par l'adulte, qu'un enfant croit en son propre jugement.

## **Image inconsciente du corps et éducation**

La théorie psychanalytique a servi à F. Dolto dans le cadre de traitements d'enfants ou d'adultes, mais pas seulement. Elle a développé une théorie personnelle autour de concepts clefs comme les notions de sujet, de langage, de désir et de corps... Telle est la théorie de « l'image inconsciente du corps », qu'elle décrivit en détail, en 1984, dans toute sa complexité.

L'originalité de cette théorie s'appuie sur l'idée selon laquelle, au contraire de ce qui se produit dans le cas de notre schéma corporel, une image du corps se structure inconsciemment dès le stade fœtal, cela pour la raison qu'elle est « l'incarnation symbolique inconsciente du sujet désirant » (Dolto, 1984, p. 16). D'où l'idée d'organiser au mieux cette évolution de l'image inconsciente du corps par une éducation, une humanisation, ce qu'elle a appelé les « castrations symboligènes ».

En effet, cette image inconsciente du corps n'est ni unique ni statique ; elle possède plusieurs composantes (une image de base, une image fonctionnelle, une image des zones érogènes et une image dynamique). Sans entrer dans le détail de cette articulation entre ces éléments, l'idée essentielle à retenir concerne un vécu relationnel archaïque marquant notre mémoire à mesure que nous nous structurons. Et là où F. Dolto rejoint un autre psychanalyste célèbre, J. Lacan, c'est lorsqu'elle affirme que cette structuration n'est possible qu'à partir du moment où toutes ces expériences archaïques sont verbalisées, c'est-à-dire symbolisées.

Aussi, les castrations symboligènes évoquées plus haut sont symbolisées par le langage, à partir d'un « dire castrateur ». Pourquoi parler ici de castration ? Simplement parce qu'il s'agit d'un interdit favorisant « le renoncement aux pulsions cannibales, perverses, meurtrières, “ vandaliques ”, etc. » (Dolto, 1984, p. 76). Et ces castrations sont d'autant plus humanisantes que l'enfant est informé de la soumission des adultes à ces interdits. C'est aussi pourquoi, selon elle, les enfants ont l'intuition qui leur permet de reconnaître les adultes aux pulsions archaïques mal castrées. Dans ce cas, F. Dolto rappelait la situation d'adultes éprouvant de la difficulté à ce qu'un enfant grandisse et devienne autonome ; car cela signifie souvent qu'ils sont toujours soumis à des pulsions archaïques et qu'ils n'y ont pas renoncé.

## Une nouvelle éthique éducative

Si nous essayons maintenant de nous représenter l'éthique de F. Dolto dans sa pratique de psychanalyste, considérons d'abord qu'elle a entrepris de différencier morale et éthique. De par sa position de thérapeute, elle s'opposait aux « impératifs catégoriques » kantien, la « loi morale » et aux maximes, ne s'adressant qu'à l'ego, au moi empirique. Car, selon elle, la morale fait l'économie du sujet dans sa totalité (en pesant sur la conscience), en ignorant l'inconscient : « La dynamique du désir n'a que faire de la morale, l'inconscient ignorant l'opposition du bien et du mal » (Dolto, 1987, p. 131).

En fait, F. Dolto ne reconnaissait qu'une seule loi universelle : celle de l'interdit de l'inceste. En somme, elle ne se référait à aucun principe, ou code moral théorique pur. Cela pour au moins deux raisons : la première s'explique par le fait que le sujet humain ne se limite pas à l'ego, fut-il représenté par l'unité transcendantale proposée par Kant ; c'est pourquoi F. Dolto parlait aux nourrissons, quelle que soit leur santé physique ou psychique, sans s'occuper de savoir s'ils « raisonnaient ». La seconde raison s'appuie sur sa découverte de l'absence d'unicité du sujet humain :

L'humain est fondamentalement trois. Pour qu'un humain apparaisse, il ne suffit pas de placer un homme à côté d'une femme. Dès sa conception, l'enfant a un désir de vivre, de grandir. Au désir de ses parents, il faut adjoindre celui de l'enfant qui veut se développer, pour devenir un être de parole, responsable [...]. Si j'ai voulu, dès l'âge de huit ans, devenir « médecin d'éducation », c'est parce que j'avais observé, dans ma famille, ce qui se passait quand l'atmosphère devenait orageuse : les enfants réagissaient aussitôt (B. This, F. Dolto, 1980, p. 10).

Refusant toute domination du sujet humain, elle n'intervenait jamais de façon impérative, mais indicative. Ainsi, elle réprouvait toute morale risquant de contrôler un sujet et de le menacer par l'obéissance ou l'imitation. C'est pourquoi, dans la relation éducative, le risque de l'aliénation du désir de l'enfant dans le désir de l'adulte lui semblait inévitable. De là son souhait d'assurer toujours une confrontation des désirs entre adultes et enfants, car « si le désir est toujours satisfait, c'est la mort du désir » (Dolto, 1985, p. 226).

Ainsi, l'absence de prise en considération de la parole et du désir dans la triade familiale amena F. Dolto à élaborer une éthique éducative. Ce n'est donc pas un hasard si nous retrouvons dans son enfance l'origine de cette prise en considération du lien de ces trois désirs, surtout par le respect de la parole — médiatrice du désir — en soutenant une unicité du sujet et du désir. Mais ce soutien de l'enfant, quels que soient son âge et ses compétences, n'était possible à ses yeux que par la confiance : « Pour soutenir son développement, il faut le considérer dans son advenir et faire confiance à l'adulte qu'il vise à devenir » (Dolto, 1985, p. 230).

Entrer maintenant plus avant dans une compréhension de l'éthique de F. Dolto nécessite une remarque préalable à toute polémique quant à l'« utilité » de son éthique. Dans ses propos, elle ne s'oppose pas au lecteur une volonté de convaincre ou celle d'une justification. Elle ne propose, en réalité, que sa propre subjectivité, en refusant de confondre « sa » vérité avec « la » vérité. F. Dolto ne portait qu'un témoignage, celui d'une chrétienne ; son éthique se comprend uniquement comme le sens qu'elle a donné à sa vie.

Nous pourrions comprendre cette éthique comme une éthique de la tolérance : « La tolérance à l'égard du comportement différent de chacun, la confiance en soi toujours redonnée à chaque élève, la liberté laissée à chacun de s'exprimer, en ne valorisant jamais l'imitation ni la rivalité, en enseignant au jour le jour aux enfants les lois du commerce des biens et de la sexualité du pays où ils vivent, tels sont les moyens de prévention de la carence de formation morale, cette carence beaucoup plus dangereuse pour l'avenir d'une société que l'échec scolaire des enfants. » (Dolto, 1986, p. 42).

## **L'invention de la Maison Verte**

L'ouverture de la Maison Verte, à Paris, date de 1978. Il s'agit d'un lieu d'accueil des enfants de 0 à 3 ans accompagnés par un adulte. S'éloignant du projet de construire une garderie puisque les enfants n'y sont jamais laissés seuls, la Maison Verte répond au projet initial de F. Dolto d'organiser une prophylaxie précoce.

Considéré comme un lieu de transition, avant l'entrée en crèche ou à la maternelle, il a pour principale finalité de limiter les effets négatifs d'une séparation non préparée. En associant adultes et enfants, cette collaboration entraîne une séparation progressive : « Le groupe social coopère d'autant mieux qu'il y a signification, en paroles, des différences. La diversité entraîne les uns et les autres à collaborer ensemble dans le respect de chacun » (Dolto, 1985, p. 413).

Cette transition effectuée par une médiation langagière, que la Maison Verte souhaite préparer entre le noyau familial et l'ensemble de la société, s'appuie sur un présupposé éthique majeur : tout sujet, très précocement, cherche à communiquer avec autrui. D'où l'idée de F. Dolto de rétablir, dans un lieu social, « l'invitation au langage compréhensible, à la camaraderie avec des enfants différents de lui, à l'entraide [...] » (Dolto, 1986, p. 409). Ce qu'elle (1985) vérifiait quotidiennement et qui l'alertait par son manque de prise en compte par les adultes : « On en est aux balbutiements d'une découverte essentielle : que l'être humain est un être de langage dès sa conception ; qu'il y a un désir qui habite tout être humain ; qu'il a des potentialités que nous soutenons ou que nous "négativons". » (Dolto, 1985, p. 415). D'autant que toute violence autour de cette recherche de contact correspond à un traumatisme, une « micro-névrose précoce ». Ces « non-dit » ou ces « malentendus » touchent le plus souvent à l'autonomie du désir de l'enfant, contribuant à l'organisation de troubles affectifs, voire physiologiques.

De ce point de vue, ce que F. Dolto (1985) remarquait, c'est qu'il existe un certain nombre de risques à maintenir l'enfant dans l'enfermement parental renforcé par l'espace urbain. Dès lors, il n'est pas étonnant que le sevrage ait été l'une des priorités prises en compte à la Maison Verte : « Elle œuvre pour la prévention du sevrage, ce qui est la même chose que la prévention de la violence et, par là, des drames sociaux » (Dolto, 1985, p. 396). Il n'est donc pas étonnant non plus que la réussite de la Maison Verte s'explique par cette accession offerte à l'enfant d'une autonomie précoce. Par ce mouvement libérateur, elle s'assurait qu'une aliénation familiale était évitée : « Leur mère peut ainsi, au jour le jour, se dégager de l'esclavage par lequel la plupart des mères [...] se laissent piéger, proies de l'exclusif souci de leurs enfants, pour le plus grand danger éducatif de ceux-ci » (Dolto, 1986, p. 409-410).

Ainsi, l'intérêt principal du fonctionnement de la Maison Verte correspond à la présence des parents rassurant l'enfant alors qu'il commence à explorer, à son rythme, un environnement extra-familial. Les rencontres entre parents, accompagnants et enfants, le plaisir qu'ils en tirent, reviennent à offrir une nouvelle forme de prévention, une forme de prophylaxie sociale. Cette prévention précoce, F. Dolto la qualifiait de travail d'information et de démythification : « La prévention doit surtout éclairer l'attitude des parents pendant la vie fœtale, la façon dont ils se représentent l'enfant et dont ils échangent avec lui ; puis, à la naissance, et pendant les premiers mois » (Dolto, 1985, p. 423).

La finalité de la Maison Verte revient donc à laisser l'enfant acquérir la sécurité d'être lui-même : « Il faut d'abord être assuré qu'on est soi-même et que ce "soi-même" est dans une sécurité telle que, n'importe où, on sait ce dont le corps a besoin

et on ne se laisse pas piéger par le regard, par l'oreille... » (Dolto, 1985, p. 416). Car comme cela peut être vérifié à chaque départ réussi de la Maison Verte, cette sortie accompagne l'enfant d'une confiance acquise dans et avec le groupe.

## **L'école de la Neuville : atelier de la pensée éducative de F. Dolto**

Fondée par F. d'Ortoli, M. Amram et P. Lemaître, cette école fut ouverte en 1973, à la Neuville-du-Bosc, en Normandie. Recevant huit enfants pendant sept ans dans une seule classe, l'école fut ensuite transférée près de Paris, au château de Tachy. Les quatre classes (deux primaires et deux secondaires) comptent actuellement une quarantaine d'enfants encadrés par six adultes.

Ayant un programme scolaire qui va du cycle primaire jusqu'à la classe de troisième, ce « milieu de vie institutionnalisé » offre une multiplicité de terrains pédagogiques (imprimerie, atelier informatique, ciné-club, laboratoire photo, etc.). Les références éducatives, tirées pour l'essentiel du mouvement de la pédagogie institutionnelle (A. Makarenko, A. S. Neill, C. et E. Freinet, F. Deligny, F. Oury et A. Vasquez), se résument dans cette citation de A. Makarenko : « Ce n'est pas l'éducateur qui éduque, c'est le milieu. » S'inspirant de l'idée de bien-être, des activités non obligatoires, ce projet de réconciliation des enfants avec l'école a permis d'aménager, par leur participation active, une existence collective chaleureuse et mobilisante.

La première collaboration des fondateurs avec F. Dolto précède la construction de l'école; elle continua jusqu'en 1979, année de l'arrêt de ses consultations en libéral. Jusque-là, F. Dolto leur adressa des enfants qu'elle suivait en thérapie. Cette école comptant une population enfantine très hétérogène, il est donc courant que des enfants ayant de sérieuses difficultés psychologiques y soient acceptés. Pour F. Dolto, cet accueil permet aux enfants l'apprentissage de la tolérance. En effet : « Le fait de voir des enfants délirants, perturbés, ça aide énormément d'autres enfants qui s'aperçoivent que la vie n'est pas drôle pour tout le monde, tout le temps [...]; c'est pour eux une initiation à la vie difficile des humains qui sont tout le temps pris entre la réalité et l'imaginaire. Ils acquièrent ainsi une véritable intelligence de la psyché » (F. d'Ortoli, M. Amram, 1990, p. 101).

Ensuite, l'influence de F. Dolto se fit nettement sentir par des rencontres répétées avec les fondateurs, lors de « contrôles pédagogiques ». Une des conséquences majeures de cette collaboration apparut avec la négociation des désirs dans la vie institutionnelle. Car le point le plus intéressant autour duquel la vie de la Neuville s'organise concerne le cahier de « râlage » et les réunions. Citons F. Dolto : « À partir du moment où la réunion devient un lieu où chacun parle sans crainte d'être jugé, ou puni, le groupe [...] peut permettre à l'ensemble des participants d'échanger et donc d'avancer » (d'Ortoli, Amram, 1990, p. 60). Tous les enfants ont la possibilité de noter sur un cahier toutes leurs plaintes, idées, etc. Ensuite, ce cahier est repris, lu et discuté, en réunion générale, en fin de semaine.

L'ensemble de ces rouages institutionnels fonctionne, pour reprendre une expression de la psychothérapie institutionnelle, comme un « rein institutionnel »



qui jouerait un rôle de ciment social. « S'exprimer par la parole, c'est purger tout ce qui en soi gêne la circulation mentale » (d'Ortoli, Amram, 1990, p. 155). Ce mécanisme, détaillé par F. Dolto, s'explique par le délai qui existe entre l'écrit et le moment où le problème est abordé. Il s'agit d'un mécanisme très important, pour ne pas dire une découverte : celui du dépassement de la souffrance, de sa relativisation. C'est un passage à la suite duquel les enfants ne mentent plus : « Un enfant ment dans l'immédiat, pas quand il a pris du recul » (d'Ortoli, Amram, 1990, p. 156). De même, si « le « râlage », c'est la nécessité du recours à une médiation pour sortir d'une relation conflictuelle, stérile, inextricable » (d'Ortoli, Amram, 1990, p. 63), on remarque que la collectivité est non pas agglomérée, mais articulée avec un lieu d'élaboration de l'identité de chacun. Mais ce cahier de « râlage » représente aussi une formidable médiation dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Les enfants vérifient une idée centrale de F. Dolto quant à l'apprentissage de la lecture, et comprennent que ce cahier est un principe actif de l'éveil du désir de savoir lire et écrire.

## Conclusion

Le bref passage de F. Dolto par la pédiatrie, puis sa découverte de la psychanalyse lui donnèrent accès à une pratique thérapeutique qui lui permit d'appliquer une éthique qui respectait sa conception du sujet humain. Cette voie l'a conduite à développer une prophylaxie, engagée dans divers projets institutionnels, à valeur « socialisante » ou « éducative ».

Ainsi, la psychanalyse ne lui a pas seulement permis d'éclairer le processus thérapeutique par l'éthique qui en est issue, elle s'en est également inspirée dans sa démarche éducative et spirituelle.

Sans doute est-ce d'ailleurs cette caractéristique de la pensée de F. Dolto qui l'amenait, dans sa relation à autrui, à toujours utiliser une parole au service du sujet, en (r)appelant chaque sujet à son désir archaïque. Peut-être est-ce l'origine de ce qui a provoqué chez ses lecteurs, auditeurs, cet élan jubilatoire tant décrié par la suite. Il s'agit là d'un paradoxe entre le refus de toute prétention normative, toute imitation, et l'attrance de tout un public « imitant », « normalisant », et surtout non acquis aux convictions éthiques qu'elle seule savait indispensables à toute application de ses « conseils ».

La « substantifique moelle » de ses interventions, thérapeutiques, éducatives, spirituelles explique sans doute l'absence, aux yeux de F. Dolto, d'élèves à qui elle aurait pu enseigner l'essence de sa pratique, puisque sa subjectivité — le sens de son génie, sa foi — ne peut s'enseigner.

## Note

1. Je tiens à remercier Colette Percheminier, directrice de l'Association « Archives et documentation Françoise Dolto », dont le soutien a largement accompagné ce travail.

## Références

- Ortoli, F.; Amram, M. 1990. *L'école avec Françoise Dolto — Le rôle du désir dans l'éducation*. Paris, Hatier, 294 p.
- Oury, F.; Vasquez, A. 1967. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux, Éditions Matrice, 1993, 288 p.
- Pichon, É. 1936. *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*. Paris, Masson, 1965, 374 p.

## Ouvrages de Françoise Dolto

- L'association « Archives et documentation Françoise Dolto », 21 rue Cujas, 75005 Paris, tél : 01.40.51.72.05, fax : 01.40.51.74.27, courrier électronique : dolto@wanado.fr, est actuellement l'unique centre où on peut consulter l'ensemble des écrits de F. Dolto, ainsi que toutes les traductions de ses écrits.
1939. *Psychanalyse et pédiatrie*. Paris, Points Seuil, 1971, 282 p.
1973. « L'homme quittera son père et sa mère — Information et éducation sexuelle ». Dans : *Revue parents et maîtres*, n° 81. Dans : *L'échec scolaire — Essais sur l'éducation*. Paris, Ergo Press, 1989, p. 71-115.
1977. *Lorsque l'enfant paraît* — tome 1. Paris, Éditions du Seuil, 189 p.
1977. *L'évangile au risque de la psychanalyse*. Paris, Jean-Pierre Delarge éditeur, 175 p.
1978. *Lorsque l'enfant paraît* — tome 2. Paris, Éditions du Seuil, 216 p.
1979. *Lorsque l'enfant paraît* — tome 3. Paris, Éditions du Seuil, 186 p.
1984. *L'image inconsciente du corps*. Paris, Éditions du Seuil, 376 p.
1985. *La cause des enfants*. Paris, Robert Laffont, 469 p.
1986. « La Maison Verte, un lieu de vie ». Dans : *La difficulté de vivre*. Paris, Vertige du Nord Carrere, p. 403-420.
1986. Andrade, A. *Enfances*. Paris, Seuil, 141 p.
1987. *Dialogues québécois*. Paris, Seuil, 312 p.
1988. *Tout est langage*. Paris, Ergo Press, 132 p.
1989. *Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988*. Paris, Éditions du Seuil, 285 p.

## Ouvrages consacrés à Françoise Dolto

- François, Y. 1990. *Françoise Dolto, de l'éthique à la pratique de la psychanalyse d'enfants*. Paris, Paidos/Centurion, 212 p.
- Sauverzac, J. F. 1993. *Françoise Dolto, itinéraire d'une psychanalyste*. Paris, Aubier, 403 p.
- This, B. Entretien de 1980 « Françoise Dolto ». Dans : « La vierge des brumes — croisière dans l'histoire de la psychanalyse ». *Revue Coq Héron*, n° 109, p. 3-15.

Pour vous abonner à  
**PERSPECTIVES**  
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie à :

**Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.**

Tél. : (32) 2 538 43 08 ; Fax : (32) 2 538 08 41

Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

OUI, je désire souscrire un abonnement à *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée* de l'UNESCO.

*Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :*

☐ ÉDITION FRANÇAISE    ☐ ÉDITION ANGLAISE    ☐ ÉDITION ESPAGNOLE

*Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :*

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de  
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N° ..... Date d'expiration .....

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature : .....

Date : .....

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général : Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France.

Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

revue  
trimestrielle  
d'éducation comparée

# P E R S P E C T I V E S

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet :

<http://www.ibe.unesco.org>

« Dossiers » de *Perspectives en 1999* — Volume XXIX

- N° 1, mars 1999 : *L'enseignement technique et professionnel*
- N° 2, juin 1999 : *Les droits de l'enfant à l'éducation*
- N° 3, septembre 1999 : *La recherche en éducation*
- N° 4, décembre 1999 : *Éducation, pauvreté et inégalités*

Tarifs annuels d'abonnements :

- ☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF)
- ☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF)

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à :

Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : (32) 2 538.43.08 ; Fax : (32) 2 538.08.41 :

Courrier électronique : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : [j.fox@ibe.unesco.org](mailto:j.fox@ibe.unesco.org)

---

## Agents de vente des publications de l'UNESCO

---

**ALLEMAGNE :** UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 Bonn 1, tél.: (49-228) 94 90 20, fax: (49-228) 21 74 92, Internet: [www.uno-verlag.de](http://www.uno-verlag.de)

**S. Karger GmbH,** Abt. Buchhandlung, Lörracher Strasse 16A, D-W 7800 Freiburg, tél.: (49-761) 45 20 70, fax: (49-761) 452 07 14.

*For scientific maps:* Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 Stuttgart, tél.: (49-711) 788 93 40, fax: (49-711) 788 93 54.

**AUTRICHE :** Gerold & Co., Graben 31, A-1011 Vienne, tél. : (+43-1) 533 5014, fax : (+43-1) 533 5014, E-mail: [buch@gerold.telecom.at](mailto:buch@gerold.telecom.at)

**BELGIQUE :** Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202 Koningslaan, 1190 Bruxelles, tél. : (32-2) 538 43 08, fax : (32-2) 538 08 41; E-mail : [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be); Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

**BÉNIN :** Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou, tél. : (229) 31 40 94, fax : (229) 31 07 19.

**BRÉSIL :** Fundação Getúlio Vargas, Editora, Divisão de Vendas, Praia de Botafogo 190, Caixa postal 62.591, 22257-970 Rio de Janeiro (RJ), tél.: (55-21) 536 9195, fax: (55-21) 536 9155, E-mail: [livraria@fgv.br](mailto:livraria@fgv.br)

**Books International Livros Comércio Exterior Ltda.,** Rua Pamplona, 724 conj - 67, Cerqueira Cezar, 01405-001 São Paulo, SP, tél.: (55-11) 283 5840, 288 0692, fax: (55-11) 287 1331; E-mail: [booksint@mandic.com.br](mailto:booksint@mandic.com.br)

**BULGARIE :** Hemus, 7, Levsky Street, 1000 Sofia, tél. (359-2) 87 0365. Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, Sofia.

**BURKINA FASO :** SOCIFA, 01 B.P. 1177, Ouagadougou.

**CAMEROUN :** Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, Boîte postale 1600, Yaoundé.

**Librairie des Éditions Clé,** Boîte postale 1501, Yaoundé.

**CANADA :** Renouf Publishing Company Limited, 5369 Canotek Road, Unit 1, Ottawa, Ontario K1J 9J3, tél.: (1-613) 745 2665, fax: (1-613) 745 7660, Internet: <http://fox.nstn.ca/renouf/>

**Bookshops:** 711/2 Sparks Street, Ottawa, Ontario tél.: (1-613) 238 89 85, fax: (1-613) 238 60 41 and 12 Adelaide Street West, Toronto, M5H 1L6, tél.: (1-416) 363 31 71, fax: (1-416) 363 59 63.

**Les Éditions La Liberté Inc.,** 3020, Chemin Sainte-Foy, Sainte Foy, (Québec) G1X 3V6, tél./fax : (1-418) 658 3763 / 1-800-567-5449; E-mail : [liberte@mediom.qc.ca](mailto:liberte@mediom.qc.ca)

**CONGO :** Librairie Raoul, B.P. 160, Brazzaville.

**Commission nationale congolaise pour l'UNESCO,** Tour Nabemba, B.P. 493, Brazzaville, tél. : (242) 83 19 86, fax : (242) 82 27 92.

**CÔTE D'IVOIRE :** Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 15, avenue Nogués, B. P. V 297, Abidjan 01; tél. : (22-5) 32 48 25, fax : (22-5) 32 36 49.

**Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA),** B. P. 541, Abidjan 04 Plateau.

**Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF),** 1, rue du Docteur Marchand, Abidjan Plateau 08 (*adresse postale* : B. P. 177 Abidjan 08), tél. : (22-5) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (22-5) 44 98 58.

**CROATIE :** Mladost, Likica 30/11, Zagreb.

**CUBA :** Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana, tel. : (53-7) 33 34 38, fax : (53-7) 33 31 44.

**ÉGYPTES :** UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, Le Caire, fax : (20-2) 392 25 66

**Al-Ahram Distribution Agency,** Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, Le Caire, tél.: (20-2) 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et *Al-Ahram Bookshops* : Opera Square, Al-Bustan Center, Bab El-Look, Le Caire.

**The Middle East Observer,** 41 Sherif St., Le Caire, tél.: (20-2) 3939-732, 3926-919, fax: (20-2) 3939-732, 3606-804, E-mail : [fouda@sofi-com.com.eg](mailto:fouda@sofi-com.com.eg)

**ESPAGNE :** Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló n° 37, 28001 Madrid, tél. : (+34) 914 36 37 00, fax : (+34) 915 75 39 98; E-mail : [libreria@mundiprensa.es](mailto:libreria@mundiprensa.es); Internet : [www.mundiprensa.es](http://www.mundiprensa.es)

*Abonnements* : (+34) 914 36 37 01

**Mundi-Prensa Barcelona,** C/Consell de Cent n° 391, 08009 Barcelona, tél. : (+34) 934 88 34 92, fax : (+34) 934 87 76 59 ; E-mail : [barcelona@mundiprensa.es](mailto:barcelona@mundiprensa.es)

**Librería de la Generalitat de Catalunya,** Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tél. : (+34) 934 12 10 14, fax : (+34) 934 12 18 54

**UNESCO Ertxa - Centro UNESCO - País Vasco**, C/ Alameda de Urquijo, 62 - 2° izda., 48011 Bilbao, tel. : (+34) 944 27 64 32, fax : (+34) 944 27 51 49; E-mail: unescopy@euro-sur.org

**ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE : United Nations Bookstore**, General Assembly Building, New York, NY 10017, tel. : (1-212) 963 76 80, fax : (1-212) 963 4910, E-mail: bookshop@un.org

**FINLANDE : Akateeminen Kirjakauppa**, Pl 23 (Stockmannsvägen 1H) 00371 Helsinki, tél. : (+358-0) 121 44 16, fax : (+358-0) 121 44 50; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, 01640 Vantaa, tél. : (+358-0) 852 78 16, fax : (+358-0) 852 79 90.

**FRANCE : A travers les grandes librairies universitaires, ou**

**Librairies de l'UNESCO**, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, tél. : (+33) 1 45 68 22 22 et 1, rue Miollis, Paris 75732 Cedex 15, tél. : (+33) 1 45 68 28 48;

**Maisonneuve et Larose**, 15, rue Victor-Cousin, Paris 75005, tél. : 01 44 41 49 30, fax : 01 43 25 77 37.

*Commandes par correspondance, fax ou Internet* : **Éditions UNESCO**, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, fax : (+33) 1 45 68 57 37, Paris, Internet : <http://www.unesco.org/publications>

**GRÈCE : G. C. Eleftheroudakis S.A.**, 17, Panepistimiou Str., 105 64 Athens, tél. : (30-1) 331 4180/3, fax : (30-1) 323 98 21; E-mail: ele-books@netor.gr; Internet : [www.netor.gr/ele-books](http://www.netor.gr/ele-books)

**H. Kauffmann Bookshop**, 28, rue du Stade, Athens, tél. : (30-1) 322 21 60, 325 53 21, 323 25 45.

**Greek National Commission for l'UNESCO**, 3, Akadimias Street, Athens, tél. : (30-1) 36 20 736, fax : (30-1) 36 30 603.

**John Mihalopoulos & Son S.A.**, 75 Hermou Street, P.O. Box 73, Thessalonique, tél. : (30-31) 27 96 95, 26 37 86, fax : (30-31) 26 85 62.

**GUINÉE : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO**, B. P. 964, Conakry, tél. : (224) 41 48 94, fax : (224) 41 20 12.

**GUINÉE-BISSAU : Instituto Nacional do Livro e do Disco**, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B. P. 104, Bissau.

**HAÏTI : Librairie La Pléiade**, 83, rue des Miracles, B.P. 116, Port-au-Prince, tél. : (50-9) 2-4561.

**HONGRIE : Librotrade Ltd.**, Bookimport, Pesti út. 237, H-1173, Budapest, tél. : (36-1) 257 77 77, tél./fax : (36-1) 257 74 72.

**ISRAËL : R.O.Y. International**, 17, Shimon Hatarssi Street, (adresse postale : P.O. Box 13056), Tel Aviv 61130, tél. : (972-3) 546 1423, fax : (972-3) 546 1442, E-mail: royl@Netvision.net.il

**Steimatzky Ltd**, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, Bnei Brak 51114, tél. : (972-3) 579 4579, fax : (972-3) 579 4567

**Territoires et pays voisins : INDEX Information Services**, P.O. Box 19502, Jérusalem, tél. : (972-2) 627 1634, fax : (972-2) 627 1219.

**ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.)**, via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tél. : (39-55) 64 54 15, fax : (39-55) 64 12 57, E-mail: [licosaf@ftbcc.it](mailto:licosaf@ftbcc.it); Internet : <http://www.ftbcc.it/licosa>

and Via Bartolini 29, 20155 Milano, tél. : (39-2) 32 72513.

**FAO Bookshop**, viale delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tél. : (39-6) 52 25 57 27, fax : (39-6) 5225 33 60, E-mail : [publications-sales@fao.org](mailto:publications-sales@fao.org); Internet : <http://www.fao.org>

**LIBAN : Librairies Antoine S.A.L.**, B. P. 11- 656, Beyrouth. tél. : (961-1) 48 10 72/8 et (961-1) 48 35 13, fax : (961-1) 49 26 25.

**MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO**, B. P. 331, Antananarivo, tél. : (261-2) 217 61, fax : (261-2) 284 96.

**MALI : Librairie Nouvelle S. A.**, Avenue Modibo Keita, B. P. 28, Bamako.

**MALTA : L. Sapientza & Sons Ltd**, 26 Republic Street, Valletta.

**MAROC : Librairie " Aux Belles Images "**, 281, avenue Mohammed V, Rabat.

**MAURICE : Nalanda Co. Ltd**, 30 Bourbon Street, Port-Louis.

**MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI)**, B. P. 55, Nouakchott.

**MONACO : Pour les périodiques : Commission nationale pour l'UNESCO**, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 Monte Carlo.

**MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD)**, Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

**NIGER : M. Issoufou Daouda**, Établissements Daouda, B.P. 11380, Niamey.

**NORVÈGE : SWETS Norge AS**, Ostensjoveien 18 or P.O. Box 6512, Etterstad, N-0606 Oslo, tél. : (47) 22 97 45 00, fax : (47) 22 97 45 45, fax customer service : (47) 22 97 45 46.

**Akademika A/S**, P.O. Box 84, Blindern 0314, Oslo 3, tél. : (47) 22 85 30 30, fax : (47) 22 85 30 53, E-mail : [ebryn@sio.uio.no](mailto:ebryn@sio.uio.no), Internet: <http://www.akademika.no>

**PAYS-BAS : Roodvelt Import b.v.**, Brouwersgracht 288, 1013 HG Amsterdam, tél. : (31-20) 622 80 35, fax : (31-20) 625 54 93, E-mail : [roodbook@euronet.nl](mailto:roodbook@euronet.nl)

**De Lindeboom Inor Publikaties**, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE Haaksbergen, tél. : (31-53) 574 00 04, fax : (31-53) 572 92 96. **Kooyker Booksellers**, P.O. Box 24, 2300 AA Leiden, tél. : (31-715) 16 05 60, fax : (31-715) 14 44 39

*Pour les cartes scientifiques* : Rudolf Müller, P.O. Box 9016, NL-1006 AA Amsterdam and Overtoorn 487, 1054 LG Amsterdam, tél. : (31-20) 616 59 55, fax : (31-20) 683 86 51.

**POLOGNE** : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 Varsovie.

**Ars Polona-Ruch**, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 Varsovie.

**A. B. E. Marketing**, Plac Grzybowski 10/31A, 00-104 Varsovie, tél. : (48-2) 638 25 60, fax : (48-2) 666 88 60.

**PORTUGAL** : Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisbonne, tél. : (35-1) 347 49 82/5, fax : (35-1) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 Lisbonne Codex).

**RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE** : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B. P. 704, Damas.

**RÉPUBLIQUE TCHÈQUE** : Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 Prague 1.

**Intes-Praha**, Slavy Hornika 1021, 15006 Prague 5, tél. : (42-2) 522 449, fax : (42-2) 522 443.

**RUSSIE, FÉDÉRATION DE** : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, Moscou 113095.

**SÉNÉGAL** : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BRED), 12, avenue Roume, B. P. 3311, Dakar, tél. : (22-1) 22 50 82 et 22 46 14, fax : (22-1) 23 83 93

**Librairie Clairafrique**, B. P. 2005, Dakar.

**SLOVÉNIE** : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 Ljubljana.

**SUISSE** : Van Diermen Editions Techniques ADECO, Chemin du Lacuez 41, CH-1807 Blonay, tél. : (41-21) 943 26 73, fax : (41-21) 943 36 05 ; E-mail : mvandier@worldcom.ch

**Europa Verlag**, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tél. : (41-1) 261 16 29

**Librairie des Nations Unies** (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tél. : (41-22) 740 09 21, fax : (41-22) 917 00 27.

**TUNISIE** : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B. P. 215, Sousse RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

**TURKIE** : Haset Kitapevi A. S., Istiklâl Caddesi n°. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, Istanbul.

**Dünya Infotel A.S. «Globus» Dünya. Basinevi**, 100, Yil Mahallesi 34440, Bagcilar, Istanbul, tél. : (90-212) 629 08 08, fax : (90-212) 629 46 89 / 629 46 27.

**ZAÏRE** : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B. P. 165 69, Kinshasa.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

#### *Bons de l'UNESCO*

Utilisez les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

CONGRÈS INTERNATIONAL — AFEC  
ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE

# ***ÉDUCATION ET TRAVAIL, un couple tourmenté ?***

*GENÈVE, 25-27 MAI 2000*

**Partenaires associés :**

Unité PEG, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Bureau international d'éducation, Genève

Service de la recherche en éducation, Genève

Archives Jean-Jacques Rousseau, Genève

Société suisse de la recherche en éducation, Genève

Dans nos sociétés qui connaissent des mutations socio-économiques importantes, les acteurs socio-économiques dynamisent certains secteurs comme la création d'entreprises qui permet un processus d'accélération de la création, de la diffusion et de l'application d'idées novatrices. Ces profondes mutations structurelles (progrès technologiques, mondialisation, vieillissement de la population...) engendrent des capacités d'adaptation des marchés économiques à l'intérieur et à l'extérieur des sociétés. Les systèmes éducatifs sont souvent ressentis par les acteurs économiques comme inertes, avec une bureaucratie si pesante qu'elle a des difficultés à faciliter des changements innovateurs. Au croisement des systèmes éducatif et économique, plusieurs situations se présentent. Les transitions de la formation initiale à la vie active préoccupent de plus en plus les acteurs socio-économiques et politiques. Les avantages de l'enseignement et de la formation développés par les apprentissages durant la vie professionnelle amènent des projets innovateurs tant au niveau d'un changement d'organisation du travail ou bien d'innovations technologiques. Pour favoriser les emplois du futur, la diffusion des technologies nouvelles, la formation continue occupera des places de premier ordre. Ainsi, le thème du colloque « Éducation et travail, un couple tourmenté ? » est de grande actualité. Les pays industrialisés et les pays en développement auront tout intérêt à trouver des solutions adéquates entre les deux partenaires pour permettre aux hommes de demain de s'épanouir dans des sociétés en constant changement.