

SCIENCES DE L'ÉDUCATION⁽¹⁾ ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Jean François Minko M'Obame

Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) de Libreville

RÉSUMÉ

Quels rapports entretiennent les sciences de l'éducation et la philosophie de l'éducation ?

Qu'entend-on par "sciences de l'éducation" ? et "philosophie de l'éducation" ?

Les sciences de l'éducation sont ces sciences appliquées à l'éducation, ces sciences censées éclairer l'éducation :

Psychologie de l'éducation, ethnologie de l'éducation, didactique, docimologie, histoire de l'éducation, éducation comparée, droit de l'éducation, économie de l'éducation.

Quant à la philosophie de l'éducation, elle leur sert de fondement, elle répond à la question "Pourquoi".

Ces deux disciplines ne s'opposent pas, mais elles sont différentes car ne poursuivant pas les mêmes objectifs. Elles entretiennent des rapports de complémentarité, d'interdépendance, elles se soutiennent mutuellement.

C'est ainsi que, par exemple, la psychologie de l'éducation aide le philosophe de l'éducation sur le problème de l'origine des connaissances humaines, que l'histoire de l'éducation enseigne au philosophe de l'éducation que l'éducation est l'apanage de l'être humain, lequel ne peut devenir homme que par l'éducation.

Inversement, la philosophie de l'éducation rappelle que le spécialiste, le praticien en sciences de l'éducation en saurait faire fi de la philosophie car « Toute pédagogie est l'aboutissement d'une philosophie ».

Mots Clés :

Sciences de l'éducation, philosophie de l'éducation, psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, didactique, docimologie, histoire de l'éducation, éducation comparée, droit de l'éducation, économie de l'éducation.

ABSTRACT

What is the nature of relationship between the “educational sciences” and the “educational philosophy”

Educational sciences are those sciences applied to education and liable to light the way for education: Educational psychology, educational ethnology, didactics, docimology, educational history, comparative educational, educational right, educational economy.

As for the educational philosophy, it serves as a foundation; it answers the question “why?”

Those two branches of learning are not opposite, but they are different in so far as they don't have the same objectives; they are rather complementary, interdependent and back up one another.

For instance, the educational psychology helps the educational philosopher on the problem of the origin of human knowledge; the educational history teaches to the educational philosopher that education is the monopoly of human being who can become no man without education. The other way round, the educational philosophy reminds that specialists and practitioners in the educational sciences wouldn't scorn philosophy because “all pedagogy is the outcome of a philosophy”

Key words: educational sciences, educational philosophy, educational psychology, educational sociology, didactics, docimology, educational history, comparative education, education right, education economy.

INTRODUCTION :

La seule lecture attentive de ce titre déclenchera sans doute une avalanche, un tsunami de protestations⁽²⁾. L'on va certainement assister à une véritable levée de boucliers. « Curieuse façon de voir les choses » s'exclameront certains. « Pourquoi, comment distinguer sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation » s'indigneront d'autres.

Effectivement, la conjonction de coordination "et" indique formellement qu'il faut au moins séparer, distinguer les données en présence. Nous disons bien "séparer", "distinguer" et non pas "opposer".

De toute façon, le grammairien confirmera que la nature de cette particule "et" n'oppose pas mais relie tout en distinguant. Et, normalement, relier semble impliquer qu'il existe des points communs entre les éléments ainsi coordonnés.

Qu'en est-il exactement entre "sciences de l'éducation" et "philosophie de l'éducation" ? C'est précisément l'objet de notre réflexion.

Vous êtes invité à cheminer avec nous de la façon suivante : d'abord proposer une ou des définitions qui soient communes aux sciences de l'éducation, tenter d'énumérer ces sciences tout en précisant les caractéristiques de chacune d'entre elles ; ensuite, deuxième temps, examiner ce qu'entend par "philosophie de l'éducation" ; enfin, dégager l'apport des sciences de l'éducation à la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'éducation aux sciences de l'éducation.

I / - LE CONCEPT DE "SCIENCES DE L'EDUCATION".

QU'ENTENDRE PAR SCIENCES DE L'EDUCATION ?

Avant de tenter de répondre à cette interrogation, nous voulons auparavant faire deux remarques.

L'expression "sciences de" est courante : sciences de l'homme, sciences de la nature, etc. Ce sont des sciences dont l'objet de connaissance est l'homme ou la nature. Des précisions s'imposent.

Non seulement elles portent sur l'homme, sur la nature (ce qui est une façon peu claire de s'exprimer), disons qu'elles permettent de connaître l'homme, la nature.

Soyons plus précis encore. Les expressions "sciences de l'homme", "sciences de la nature" ne peuvent pas, ne doivent pas être comprises comme l'expression "sciences de l'histoire". Lorsque, en effet, l'on parle des sciences de l'histoire, on entend faire allusion aux sciences auxiliaires de l'histoire (d'ailleurs l'expression la plus souvent employée est "sciences auxiliaires de l'histoire"), en clair, à ces sciences qui aident l'histoire (en tant que discipline scientifique) à se constituer efficacement.

Cela revient à poser qu'il y a la science constituant le noyau, un noyau dur (l'histoire) et les autres, les sciences auxiliaires (exemples : archéologie, archivistique, diplomatique, épigraphie, généalogie, cryptographie, numismatique, paléographie, onomastique, etc.) qui "gravitent" autour d'elle pour l'aider dans sa tâche de compréhension, de saisie de l'objet à connaître, ici, le passé humain.

Ces sciences auxiliaires aident l'historien à connaître de mieux en mieux ce passé humain, à travers des modes de pensée et de raisonnement qui leur sont propres.

Et comment comprendre alors l'expression "sciences de l'éducation" ?

Nous croyons déjà pouvoir poser que cette expression s'apparente plutôt à "sciences de l'homme", "sciences de la nature" qu'à "sciences de l'histoire" (ou sciences auxiliaires de l'histoire). Mais n'allons pas trop vite en besogne.

En outre, seconde remarque, il convient de souligner qu'au départ, à l'époque de DURKHEIM (fin du XIX siècle), on parlait de science de l'éducation (au singulier), donc de la science de l'éducation.

Il y avait, naturellement, des raisons à cela. L'on peut évoquer, parmi elles, celle liée au fait que la psychologie s'était révélée être la seule discipline, la seule science constituée scientifiquement, à pouvoir éclairer l'éducation, sur le plan de sa théorie comme sur celui de sa pratique. D'où d'ailleurs, aux dires de G. Vigarello⁽³⁾, la focalisation sur la seule psychopédagogie.

Mais avec le développement des sciences humaines et après de longues périodes de réflexion et de flottement, l'on s'était rendu compte que beaucoup d'autres sciences éclairaient la théorie et la pratique éducatives, sans qu'il soit pour autant aisé d'en dresser une liste exhaustive, ainsi que le rappelle encore G. Vigarello.

Qu'à cela ne tienne, partons du principe que nous parlons désormais des sciences de l'éducation (sciences étant au pluriel). Notre problème reste entier, naturellement. Qu'entendre par "sciences de l'éducation" ?

Écoutons G. Mialaret : « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation. Elles étudient les situations d'éducation dans toutes leurs perspectives correspondant à leurs déterminismes : philosophiques (problèmes de finalités), politiques, économiques, démographiques, sociologiques, techniques, à leurs composantes physiologiques (...), psychologiques, psychosociologiques, pédagogiques. ».⁽⁴⁾

Cette définition des sciences de l'éducation appelle deux remarques.

D'abord, l'auteur a une vision très (trop ?) large de ces sciences, extension reposant elle-même sur les idées très larges de "situation et fait d'éducation"⁽⁵⁾ Et puis, décision importante, la philosophie de l'éducation fait partie, selon lui, des sciences de l'éducation.

Revenons aux définitions de "sciences de l'éducation". Cette autre approche nous paraît plus explicite avec l'idée d'éclairer "l'éducation" : « Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des références et des démarches censées éclairer l'éducation »⁽⁶⁾ et nous nous permettons d'ajouter "éducation" comprise, ici, stricto sensu ou réduite à sa plus simple expression (situation fondamentale, essentielle d'éducation) : l'éducateur face à l'éduqué ou en

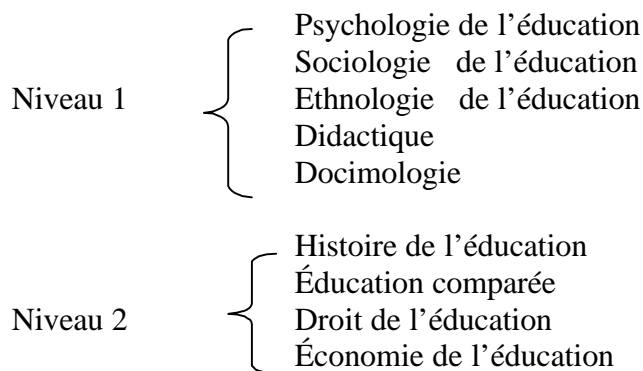
core l'éducateur face aux éduqués et éduqués entre eux. Pour l'auteur, les sciences de l'éducation éclairent ou sont censées éclairer leurs rapports.

En définitive, cette expression "sciences de l'éducation" recouvre donc l'ensemble des sciences impliquées aussi bien dans la conception de l'éducation que dans la mise en pratique de celle-ci. Ces sciences contribuent à l'entreprise éducative. Elles sont appliquées à l'éducation et « sont censées éclairer l'éducation »⁽⁷⁾, précisons, « par leurs questionnements, leurs méthodologies, leurs concepts et leurs théories de référence »⁽⁸⁾.

Listons d'abord ces sciences de l'éducation, du moins les principales, par ordre d'importance dans l'entreprise éducative, avant de préciser ce qu'elles sont, l'une après l'autre.

Nous avons : psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, ethnologie de l'éducation, didactique, docimologie, histoire de l'éducation éducation comparée, droit de l'éducation, économie de l'éducation.

S'il était permis de les hiérarchiser en fonction de leur rôle, de leur importance dans l'entreprise éducative, nous proposerions le classement suivant où elles sont regroupées en deux niveaux :



Revenons à présent sur la particularité de chacune de ces sciences de l'éducation.

1 Psychologie de l'éducation (Elle se décline en psychopédagogie, psychanalyse, psychosociologie, psychologie sociale, psychophysiologie, psychologie scolaire, génétique, sciences cognitives, neuropsychologie, psychologie et informatique).

Les théories et les pratiques éducatives sont considérées sous l'angle de l'individu, de qui se fait éduquer. L'on comprend que M Crahay ait pu soutenir que « Tout système éducatif repose sur des présupposés psychologiques »⁽⁹⁾.

Dans ce cadre de la psychologie en tant que science de l'éducation, un certain nombre d'études ont été menées : *La prise en charge ethnoclinique de l'enfant de migrant* (M. Mesmin), *L'intelligence de l'enfant, le regard des psychologues* (M. Fournier et R. Lecuyer), *Apprendre à l'école* (C. Bastien et M. Bastien- Toniazzo), *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation* (E.Gentaz,P.Dessus), *Le défi éducatif, des situations pour réussir* (M.C.Toczek,D.Martinot), *L'élève humilié. L'école, un espace de non -droit ?* (P.Merle), *La transmission en question* (B.Frelat- Kahn), *Psychanalyse et pédagogie* (J.C. Filloux), *La sexualité infantile* (S. Freud), *Le rôle de l'école dans le développement libinal de l'enfant* (M. Klein), *Processus et maturation chez l'enfant* (D. Winnicot), *L'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire* (Stagnara D. et P), *Malaise dans la civilisation* (S.Freud),

Enseigner à des adultes(G.Malgaive), *La formation continue des adultes* (P.Goguelin).Mais nous voulons terminer par un ouvrage récent qui, à sa manière, fait le point de cette science de l'homme appliquée à l'éducation : *Psychologie de l'éducation* (M. Crahay).

Un certain nombre de problèmes se posent dans le cadre de ce qu'on appelle "sciences cognitives", sciences en plein essor aujourd'hui et qui « apportent chaque jour leur lot de nouvelles connaissances sur les processus de traitement de l'information et sur le fonctionnement du cerveau » (10) et désormais l'on parle de " neuropédagogie " (11) voire de "neuropédagogie cognitive". Sont ainsi examinés d'importants problèmes tels que : la mémoire, l'attention, la compréhension, le jugement, le langage, les modalités d'acquisition, des différentes connaissances, les réseaux neuronaux, l'apport du behaviorisme dans l'éducation, l'apport du constructivisme de Piaget et de ses successeurs à la théorie et à la pratique de l'éducation,etc.

2 / - Sociologie de l'éducation

(Socio pédagogie, politique de l'éducation, sciences des programmes)

La théorie et la pratique éducatives sont prises, cette fois- ci, sous l'angle du groupe, du plus petit (la famille nucléaire) au plus vaste (la société politique dans son ensemble).

Le groupe social a ses « catégories de pensée (...), un système d'idées, de croyances, de traditions, de valeurs morales professionnelles ou de classes » (12) . Dans ce cadre de la sociologie de l'éducation, de nombreuses études ont été entreprises : *L'école des chances. Qu'est ce qu'une école juste ?* (F. Dubet), *L'école peut elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des appuis* (M. Crahay), *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges* (G.Felouzis et al.) *Déviante scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école* (C. Andréo), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues* (M.Fournier, V.Troger), *La Déscolarisation* (D.Glasman et al.), *Education et politique* (Ardoino), *Education et relations publiques* (J. Ardoino), *Education et Démocratie* (J. Dewey), *Les contenus de l'éducation* (S. Rassekh et G. Vaideanu). Ainsi sont examinés les problème de la démocratisation de l'enseignement, des inégalités à l'école, des échecs à l'école, des contenus des enseignements, etc.

3-Ethnologie de l'éducation (13) (ethno pédagogie, ethnométhodologie).

Mêmes préoccupation que la sociologie, à cette différence près qu'il s'agit ici, des sociétés étudiées par l'ethnologie. L'ethnologie de l'éducation n'est pas loin de la sociologie de l'éducation étant donné que dans les deux cas, le fait éducatif est évalué, apprécié en fonction du groupe et non pas de l'individu.

Et comme le dit J. Poirier : « L'une des tâches principales de tout groupe humain est de préparer l'individu à prendre place dans la société, à fournir des réponses culturellement prescrites à des situations données » (14)

Cependant ethnologie de l'éducation diffère de sociologie de l'éducation comme ethnologie tout court diffère de sociologie tout court.

Qu'est ce que l'ethnologie ?

Faisons remarquer avec J. Poirier que « La signification de l'ethnologie a évolué depuis le collectionneur des "cabinets de curiosités" du XVI siècle et du XVII siècle. Seule discipline à essayer d'appréhender le phénomène humain : temporelle depuis l'arrière-plan tertiaire jusqu'à l'homme actuel ; spatiale depuis le campement négrito jusqu'au dernier village corré-

zien ; biologique et moral, depuis le patrimoine génétique jusqu'aux motivations psychiques, elle est donc vraiment la science plénière de l'homme »⁽¹⁵⁾

« L'ethnologie est née de la diversité des cultures humaines ; (...) très vite considérée comme la science de l'autre, de l'étranger (...), elle a été dirigée vers le maximum apparent de différence : l'exotisme »⁽¹⁶⁾.

Voilà pourquoi et comment l'ethnologie a été pendant très longtemps entendue comme l'étude des sociétés non européennes.

Mais à y regarder de plus près, l'ethnologie étudie toute société archaïque, traditionnelle, primitive, non occidentale et occidentale.

En effet, toute société aura toujours son aspect archaïque, primitif, traditionnel, « il existera encore des structures de ce type dans les sociétés tropicales comme il en existe en Europe en pleine civilisation industrielle comme il en existera probablement à l'intérieur de l'homme »⁽¹⁷⁾.

Et cette réflexion est encore plus valable aujourd'hui au moment où les sociétés traditionnelles non occidentales sont en train de s'occidentaliser.

Du coup, sociologie et ethnologie se côtoient même si elles ne se rencontrent pas forcément, encore que cette rencontre est loin d'être exclue ! L'ethnologie de l'éducation s'intéresse à l'éducation dans les sociétés archaïques, primitives, traditionnelles, hors de l'occident, mais aussi en occident, dans ce qu'elles contiennent d'archaïque, de traditionnel, de primitif. Ajoutons que l'ethnologie de l'éducation a les mêmes préoccupations que l'anthropologie de l'éducation qui l'englobe – Et, par ricochet, cette anthropologie de l'éducation rejoint, sous certains aspects, la sociologie de l'éducation.

Dans le cadre de l'ethnologie de l'éducation ou de l'anthropologie de l'éducation, un certain nombre de problèmes peuvent se poser, problèmes examinés dans des ouvrages tels que : *Œdipe Africain* (Ortigues M. C. et M.), *Culture, inconscient, personnalité* (Roheim M.), *Les rites de passage* (A. Van Gennep), *Au pied du mont Kénya* (J. Kenyatta), *Le fondement culturel de la personnalité* (R. Linton), *Totem et tabou* (S. Freud)

4 / - **Didactique**

(Histoire de l'enseignement, sciences cognitives, formation des enseignants, technologie de l'éducation, recherche en éducation)

Qu'est ce que la didactique ?

L'étymologie grecque de ce mot " didaktikos " (propre à instruire) a donné lieu, et c'est fort courant, à un certain nombre de définitions ou de compréhensions du signifié auquel renvoie ce signifiant. Lorsque le célèbre dictionnaire de Lalande dit que ce vocable "didactique" désigne la «Partie de la pédagogie qui à pour objet l'enseignement »⁽¹⁸⁾ et que Le Robert indique qu'elle est la «Théorie et [la] méthode de l'enseignement »⁽¹⁹⁾, le Grand dictionnaire de la psychologie semble leur répondre en écho sur le même mode laconique : « Science qui étudie les pratiques et les méthodes de la pédagogie »⁽²⁰⁾ .

Faisons remarquer que nous ne sommes pas en déphasage avec l'étymologie du mot, étymologie rappelée tout à l'heure Si, effectivement, l'on revient un peu sur son origine, c'est, dit-on Comenius qui, le premier l'avait utilisé dans son livre de 1649, publié en langue tchèque, *La Grande Didactique*, pour en faire le synonyme de pédagogie.

C'est dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation que l'on rencontre une définition plus explicite, plus développée de cette didactique. Elle est « Une discipline qui s'attache à l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances : élaboration des savoirs enseignés, situations d'enseignement, fonctionnement des connaissances de l'apprenant »⁽²¹⁾ .

On peut, on doit distinguer didactique générale et didactiques spéciales ou des disciplines ou disciplinaires.

La générale⁽²²⁾ s'intéresse au problème de transmission / appropriation des savoirs en général, alors que les spéciales ou celles des disciplines prennent en compte la spécificité de tel ou tel savoir, c'est-à-dire son contenu.

Dans la générale, on parle globalement de cours magistraux, d'explications de textes, etc. Les spéciales amènent à s'attacher à la méthode de transmission / appropriation des savoirs dans des disciplines particulières ou ciblées : mathématiques, philosophie, langues, lectures, etc.

On dira donc avec F. Best qu'« Une didactique désigne l'ensemble des procédures d'apprentissages et / ou d'enseignement propres à un champ disciplinaire particulier »⁽²³⁾ ou encore avec Plaisance et G. Vergnaud qu'elle est « l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement relatif à un domaine de connaissance particulier »⁽²⁴⁾

Notons, par exemple, le fossé, l'abîme entre l'enseignement de la biologie ou de la mécanique et celui de la philosophie !

Sur le plan de la didactique, son abordés des problèmes tels que : L'apprentissage, l'adéquation enseignement / apprentissage et diversité des apprenants, etc.), Le contrat didactique (quelle relation entre le savoir, le maître et l'élève ? dans l'apprentissage, quel rôle revient à l'élève, quel rôle au maître ? etc.), Le curriculum^{525°}, Le programme, en somme le problème plus général de la transposition didactique : la différence entre le savoir savant, le savoir à enseigner et le savoir effectivement enseigné dans les classes.⁽²⁶⁾

Ces thèmes sont abordés dans un certain nombre de travaux tels que : *La transposition didactique* (Y. Chevallard), *Théorie des situations didactiques* (G. Brousseau), *De l'apprentissage à l'enseignement* (M. Develay), *Didactique des disciplines* (D. Lacombe), *Connaître et transformer la matière* (J. L. Martinand), *Invitation aux sciences cognitives* (F. J. Varela),

L'éducation et la formation (De Landsheere), *De la psychologie à la pédagogie* (F. Testu), etc.

5 / - Docimologie

(Docimastique, doxologie, évaluation ou sciences de l'évaluation)

C'est un terme proposé par H. Piéron dès 1922 « à partir des mots grecs relatifs aux examens : dokimè et dokimasia (épreuve), dokimasô (examiner), dokimastês (examineur), dokimastikos (apte à examiner)⁽²⁷⁾, termes auxquels il convient d'ajouter logos : science.

Pourquoi la création de ce vocable ?

La docimologie part d'un amer constat dans l'enseignement, dans la pédagogie : une même copie du baccalauréat corrigée par deux ou plusieurs enseignants se voit attribuée des notes dont les écarts sont scandaleusement élevés.⁽²⁸⁾ Conclusion de Piéron : « le problème de la validité des examens traditionnels [doit] être sérieusement examiné et des efforts pour obtenir plus de cohérence [sont] nécessaires. »⁽²⁹⁾ Il convient donc d'« examiner les examens »⁽³⁰⁾, selon son expression, en somme, l'évaluation doit être opérée « sur des critères justes ». ⁽³¹⁾

Sur ce plan de " l'examen des examens", l'un des apports de la docimologie est, au moins, de faire réfléchir sur la cause des échecs scolaires, réflexion qui a abouti à la tentative de rendre scientifique la notation afin d'atténuer le rôle du hasard dans les examens, de diminuer le "facteur tempérament du correcteur"⁽³²⁾. Cette démarche a même amené H. Piéron à proposer de distinguer finement art d'enseigner et art d'examiner ; en clair l'excellent professeur n'est pas forcément un bon examinateur⁽³³⁾.

G. Mialaret nous fait dire que cette conception étroite de la docimologie (" science des examens") s'est élargie car aujourd'hui, elle concerne aussi les « systèmes de notation et [de] comportement des examinateurs et des examinés »⁽³⁴⁾, au point que, selon lui, « on distingue (...) maintenant la docimastique qui est la technique des examens et la doxologie qui est l'étude systématique du rôle que joue l'évaluation dans l'éducation scolaire »⁽³⁵⁾. Cette doxologie a permis de distinguer évaluation sommative et évaluation formative, évaluations inhérentes à l'acte d'enseigner. Tout enseignant sait en effet que pour déterminer si les objectifs fixés sont atteints, il évalue⁽³⁶⁾ ; s'ils ne le sont pas totalement, il revoit sa méthode d'enseignement.

Des travaux ont été élaborés dans la perspective de la docimologie : *Psychologie de l'évaluation scolaire* (G.Noizet,J.P.Carveni), *Examens et docimologie* (H. Piéron), *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie* (G. de Landsheere), etc.

D'importants problèmes sont examinés dans ces études : Fixation des objectifs pédagogiques, Détermination de ce qu'on évalue exactement : les aptitudes ? les acquis ? les deux ? Quels facteurs entrent en jeu lors d'une évaluation ? Évalue-t-on une copie d'un devoir de philosophie et celle d'un devoir de géologie de la même façon ? Distinction concours et examens, Place ou importance de l'évaluation dans le système éducatif, Pourquoi les échecs scolaires ? etc.

6. Histoire de l'éducation (histoire de la pensée pédagogique, histoire des faits et des institutions d'éducation, histoire des méthodes et des techniques pédagogiques, recherche en éducation)

De quoi s'agit-il ici ?

« L'histoire de l'éducation est (...) spécifiquement caractérisée par la volonté de comprendre l'évolution de l'éducation, celle des formes qu'elle a prises, des ambitions qu'elle a eues, des objectifs qu'elle a atteints et des effets qu'elle a produits » nous indique Pierre Caspard.⁽³⁷⁾ Et G Mialaret de souligner : « L'histoire de l'éducation n'est (...) pas un simple regard jeté sur le passé ; elle est un des outils puissants de la compréhension du présent et appartient ainsi de droit à la famille des sciences de l'éducation »⁽³⁸⁾

Quant à la particularité de l'évolution des idées sur l'éducation, écoutons J. Dewey : « L'histoire de l'éducation est caractérisée par l'opposition entre deux thèses : l'une soutient qu'elle est un développement qui procède du dedans, l'autre qu'elle est une formation qui se fait du dehors ; l'une qu'elle se fonde sur les dons naturels, l'autre qu'elle domine les inclinations naturelles et tend à lui substituer des habitudes qu'une longue pression extérieure a permis d'inculquer »⁽³⁹⁾.

Les valeurs de l'éducation sont constantes dans l'histoire de l'humanité, l'histoire de l'éducation nous le confirme. Et les historiens de l'éducation nous apprennent que l'éducation est l'apanage de l'espèce humaine, elle se confond avec l'histoire de l'humanité. C'est en tout cas ce que nous permet de conclure la lecture du recueil d'écrits rassemblés par J. Leif et A. Biancheri sous le titre *Les doctrines pédagogiques par les textes*.

L'on peut donc parler de l'éducation " primitive" comme l'écrit J. Vial, « la fonction éducative est ce qui caractérise le mieux l'espèce humaine : le moyen de transmettre aux générations ultérieures les acquis du moment »⁽⁴⁰⁾.

En résumé, par le biais de son histoire, l'éducation véhicule les mêmes valeurs ou mieux, elles poursuit le même objectif : épanouir socialement l'enfant, donner, proposer à l'enfant, autant que faire se peut, ce qui lui manque pour s'accomplir, en accord avec les valeurs de la société, même si les contenus de ces valeurs et les modalités de cette éducation varient, dans le temps et dans l'espace.

Un certain nombre de travaux sont édifiants sur ce plan. Nous pensons par exemple, aux monumentales études collectives *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*⁽⁴¹⁾ et *L'histoire de l'enseignement XIX-XX siècle*⁽⁴²⁾ ou même à *Histoire de l'enseignement. De 1830 à nos jours* d'Alain Prost et encore à l'intéressant choix de textes sur la pédagogie, *Les doctrines pédagogiques par les textes* mentionné tout à l'heure, ou même enfin à l'ouvrage suggestif de H.I. Marrou, *L'histoire de l'éducation dans l'antiquité*.

Et l'on se rend compte que « La diversité des approches et des thèmes de ces publications est extrême, de l'élevage du nourrisson au Moyen Âge au financement des Universités contemporaines, en passant par le commentaire de la pensée de Rabelais, Ferry ou Freinet »⁽⁴³⁾.

Signalons que la revue *Histoire de l'éducation* permet à cette discipline de fonctionner.

7. Education comparée (comparaison des systèmes éducatifs, échanges culturels, pédagogie interculturelle)

Qu'entendre par " éducation comparée " ?

Écoutons Michel Debeauvais : « ...cette expression désigne d'abord, sur le plan Universitaire, une des disciplines qui composent l'ensemble des sciences de l'éducation , ayant pour objet d'étudier les questions relatives à l'éducation sous l'angle des comparaisons internationales ; cette expression désigne ensuite les échanges internationaux de personnes, de modèles et de techniques en matière d'éducation ; elle désigne aussi les comparaisons internationales comme élément des politiques nationales et les réformes éducatives »⁽⁴⁴⁾. Comme on le constate, c'est tout un programme, un vaste programme.

Des exemples pour montrer l'intérêt de cette discipline.

Prenons, par exemple, l'aspect comparaison des systèmes éducatifs. Il n'est pas faux ni exagéré de soutenir que chaque pays, chaque culture, a son système propre, sous le double plan du fond et de la forme, pour éduquer.

Ce serait donc une excellente démarche, une démarche en tout cas prometteuse que de voir ce qui se passe ailleurs sur ce plan, pays par pays, continent par continent, aux fins de comparaison. Et ce dans le souci d'améliorer ses propres pratiques et théorie, étant entendu que chez le voisin, il peut y avoir du bon.

N'oublions pas non plus que nous sommes à l'heure de la mondialisation où l'on parle de village planétaire pour désigner cet univers qui était autrefois davantage considéré sous l'angle d'une ensemble constitué de nations différentes voire opposées, dans certains cas.

Ce que nous disons-là peut se mesurer, au moins, en partie, à l'aune d'une certaine pratique aujourd'hui : échanges interuniversitaires de chercheurs, d'enseignants et d'étudiants, appariements / jumelages entre structures scolaires de pays différents, proches ou éloignés, etc.

Quelques exemples⁽⁴⁵⁾ de préoccupation : comment, par exemple, forme-t-on les maîtres de l'enseignement technique et professionnel, sur le double plan fonctionnel et structurel, à l'ENSET de Libreville et au centre Scientifique Technologique de Créteil (France) ? Est-il possible de transférer dans une structure ce qui se fait dans l'autre ? Si oui, à quelles conditions ? Et dans quel intérêt ? En tout cas, ces échanges, ces études comparées permettent de parvenir à la standardisation des définitions et des concepts utilisés dans les systèmes éducatifs.

À titre d'exemple, c'est sous l'impulsion de l'idée d'éducation comparée qu'en Europe (du moins dans l'Union européenne), on est arrivé à voter une loi dans cet espace communautaire, loi entrée en vigueur en 1990 et au terme de laquelle un diplôme obtenu au bout de trois ans d'études supérieures dans un pays de l'Union doit être reconnu équivalent au diplôme des autres pays de cette communauté.⁽⁴⁶⁾

C'est sans aucun doute à la lumière du concept d'éducation comparée que sont nés aussi ceux d'homologation et d'équivalence des diplômes, l'idée qu'un diplôme obtenu dans telle partie du monde peut être l'équivalent d'un autre décerné dans telle autre partie du monde.

Un certain nombre de travaux traitent des problèmes posés dans ce cadre de l'éducation comparée : *L'éducation comparée* (Van Daele H.), *L'éducation comparée* (Le Thanh Koi), *Education comparée* (L. Marmoz), *La pédagogie comparée* (Vexliard A), *Rapport mondial sur l'éducation* (Unesco), *Les écoles et la qualité : un rapport international* (OCDE),

L'enseignement aujourd'hui : fonctions, statuts et politiques (OCDE), *La crise mondiale de l'éducation* (P.H. Coombs), etc.

8. Droit de l'éducation ou Administration scolaire et Universitaire (droits de l'enfant, droits scolaires, système éducatif)

À quoi correspond l'expression "droit de l'éducation" ?

Il désigne « l'ensemble du dispositif de l'organisation de l'administration et des institutions scolaires, de l'encadrement de la fonction, du régime des personnels et des biens, de la situation juridique des élèves, etc. »⁽⁴⁷⁾

Il concerne donc non seulement l'enfant à éduquer, mais aussi l'éducateur et tous ceux dont les tâches tournent autour de l'éducation ou qui la permettent et même plus généralement tous les participants, tous les acteurs dans la "situation d'éducation", pour reprendre l'expression de G. Mialaret.⁽⁴⁸⁾

Finalement, le droit de l'éducation c'est « l'ensemble des règles, principalement de droit administratif, applicables au service public d'éducation »

D'intéressantes réflexions sont menées dans des ouvrages tels que *Le Droit de l'éducation* (Durand - Prinborgne), le *Droit scolaire* (Garant P.), etc.

Elles portent sur des problèmes du genre : le droit de l'enfant à l'éducation, à la protection, à la santé, le rôle du Proviseur en tant que responsable d'un lycée sur les plans, administratif, pédagogique et financier, etc, le statut du délégué des élèves et de celui du chef de classe, les concepts de "Projet d'élève", de "citoyenneté" scolaire⁽⁵⁰⁾, de "pédagogie du contrat"⁽⁵¹⁾, d'"égalité juridique" (égalité en droit, égalité devant la loi)⁽⁵²⁾, etc.

9. Economie de l'éducation ⁽⁵³⁾ (évaluation du système éducatif, relation formation / 'emploi ou relation Ecole / Entreprise, planification de l'enseignement).

« Branche à part entière des sciences économiques par la mise en œuvre de raisonnements, de concepts et d'outils qui leur sont propres, l'économie de l'éducation traite des différentes dimensions du phénomène, de l'offre et la demande de services éducatifs à l'orientation et la gestion des systèmes de formation. Par son champ, elle fait partie des sciences de l'éducation »⁽⁵⁴⁾

Ces intéressantes réflexions de J.P. Jarousse nous renvoient aux objets d'étude de l'économie de l'éducation.

Exemples : problèmes de l'adéquation formation / emploi, de " production " des systèmes de formation, du coût du savoir, de la rentabilité sociale d'une formation, l'analyse du marché du travail ; étude de rentabilité de différentes formes d'investissement scolaires et professionnels, gestion des systèmes de formation, etc., etc.

Ces problèmes sont examinés dans des études comme *Économie de l'éducation* (M.Gurgand), *L'évaluation en éducation et la prise de décision* (D.C. Stufflebeam), *L'évaluation du système*

éducatif (Thelot C.), *La Bataille de la compétence* (Cannac C. et la Cégos), *L'Introuvable relation formation / emploi* (Tanguy L), *De l'école à l'entreprise* (A. Antoine et al.)

On⁽⁵⁵⁾ nous signale, pour terminer, que l'Institut de recherche en Economie de l'Education (IREDU) travaille activement au développement de l'économie de l'éducation.

II LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Telles se présentent donc les sciences de l'éducation.
Qu'entendre alors par " philosophie de l'éducation " ?

Deux remarques s'imposent d'abord.

Jusqu'ici nous traitons des sciences de l'éducation ; nous insistons sur l'article pluriel " des ". C'est que, ainsi que nous avons pu nous en rendre compte, les sciences de l'éducation sont fort nombreuses, encore que nous n'en ayons énuméré que certaines ou celles qui nous paraissent principales. L'on comprend, du reste, que G. Vigarello⁽⁵⁶⁾, à la suite d'autres spécialistes, ait dénoncé la vanité, voire l'impossibilité de vouloir les citer toutes.

En revanche, l'on n'a pas l'impression qu'un tel problème se pose pour la philosophie de l'éducation. Il ne semble pas exister d'angles sous lesquels on considérerait philosophiquement l'éducation, comme le psychologue, le sociologue, le didacticien, l'historien, etc. regardent la même éducation sous des optiques différentes même si celles-ci ne sont pas opposées. On parle de la philosophie de l'éducation et des sciences de l'éducation.

Pourtant, seconde remarque, même si l'on parle de la philosophie de l'éducation, c'est-à-dire même si le contenu de cette expression " philosophie de l'éducation " reste le même ou sensiblement tel, les façons de l'exprimer peuvent être différentes.

Des exemples.

Pour J. Leif et G. Rustin, la philosophie de l'éducation est « une réflexion sur les fins et les moyens de l'éducation, sur les méthodes d'enseignement et éventuellement sur les institutions qui les concrétisent »⁽⁵⁷⁾. À en croire O.Reboul,⁽⁵⁸⁾ c'est finalement la réflexion sur les valeurs qui fondent l'entreprise éducative, ou pour l'exprimer autrement, « toutes celles qui concernent l'acte d'apprendre et son résultat »⁽⁵⁹⁾. E. Plaisance et G. Vergnaud, reprenant et faisant leurs les vues de G.Mialaret et M. Debesse, écrivent, sur l'objet de la philosophie de l'éducation : « Recherche et position de principes fondateur, de conditions de possibilité de l'éducation, réflexion éthique, ainsi se présente, en premier lieu, le recours global à la philosophie lorsqu'il s'agit de comprendre l'acte de l'éducation »⁽⁶⁰⁾

Soyons plus précis encore avec M.Develay, ce qui permettra du reste, un éclairage plus net sur la différence entre sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation. Selon lui, cette dernière « ancre la réflexion philosophique de l'éducation dans son objet : l'éducation. Ce faisant, elle aborde les problèmes fondamentaux qui se posent à l'homme, relativement à l'éducation (...) Elle cherche à connaître les doctrines des grands philosophes qui se sont intéressés à l'éducation ou plus largement les grands courants de pensée en éducation »⁽⁶¹⁾

Allons plus loin encore avec G. Mialaret. À son avis et il a raison, la philosophie de l'éducation n'a pas pour objet uniquement l'analyse des finalités de l'éducation ; elle a aussi

pour tâche « d'élucider des problèmes, d'éclairer des antinomies qui résident au cœur de l'acte d'éduquer (culture et nature, liberté et conditionnement⁽⁶²⁾, etc.) mais aussi de rechercher les conditions de possibilité de l'éducation, donc d'affirmer un certain nombre de principes au-delà desquels l'analyse ne peut remonter et sans lesquels l'éducation ne peut être »⁽⁶³⁾.

Toutes ces valeurs de l'éducation, M. Develay les regroupe en trois grandes classes : "valeurs pour enseigner", "valeurs à enseigner" et "valeurs de l'école".⁽⁶⁴⁾

Nous voulons, enfin, souligner d'une autre façon la différence entre sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation.

Philosophie de l'éducation, de l'art (esthétique), de la science (épistémologie), philosophie morale, politique, philosophie africaine, toutes ces expressions pour signifier que la philosophie (en tant que réflexion) est axée sur l'éducation, l'art, la science, la morale, la politique, la pensée africaine.

Deux remarques.

Toutes ces "philosophies de" font partie intégrante de la philosophie et entrent dans le cursus des études de qui veut obtenir un diplôme dans cette discipline. Ce sont des options dans le cadre de la licence de philosophie ; elles constituent des branches spécialisées pouvant servir de réservoirs de thèmes de recherche en Master, en Doctorat de philosophie.

Et inversement, on n'enseigne pas (en tant que discipline fondamentale) la philosophie des sciences, de l'art, la philosophie politique en Faculté des sciences, à l'École des Beaux-Arts, en Faculté de droit, mais au Département de philosophie. Par ricochet, la philosophie de l'éducation fait l'objet de cours principal au Département de philosophie. Tout cela pour montrer l'orientation de ces spécialisations.

Que le philosophe de la politique, de la science, de l'art ne se croient pas pour autant nécessairement dispensé de s'initier à la politique, à la science, à l'art, bien au contraire, s'ils veulent efficacement réfléchir dans leurs domaines respectifs.

Que retenir, que conclure de ces quelques éclairages ? Posons la question autrement avec E. Plaisance et G. Vergnaud. « La philosophie de l'éducation : fondement ou couronnement »⁽⁶⁵⁾ de l'éducation ?

À cette question, nous répondons que la philosophie est fondement de l'entreprise éducative. Cette philosophie de l'éducation répond, pour simplifier, à la question "Pourquoi (et pour quoi) éduquer ?" alors que les sciences de l'éducation répondent, en gros, à l'interrogation "Comment et avec quoi éduquer ?"

III RAPPORTS ENTRE SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION.

Un problème se pose désormais : faut-il opposer sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation ?

Selon nous, on peut, on doit les distinguer, certes, mais en aucun cas, on ne doit les opposer. Elles se rendent service, elles se soutiennent mutuellement. Voyons, comment et pourquoi.

A. Apport des sciences de l'éducation à la philosophie de l'éducation.

Prenons quelques exemples pour l'illustrer.

La psychologie de l'éducation permet au philosophe d'avoir des éléments de réflexion sur le

problème de l'origine des connaissances humaines : Piaget (constructiviste), Skinner (béhavioriste), par exemple, peuvent l'éclairer sur ce problème. Y a-t-il innéisme ? Y a-t-il plutôt acquisition (lente ou rapide) de ces connaissances ? Piaget contre Platon, lequel des deux théoriciens a-t-il raison, en définitive ?

L'histoire de l'éducation édifie, conforte le philosophe de l'éducation dans deux importantes idées.

D'une part, c'est l'homme qu'on éduque et non pas l'animal. Et en cela, le philosophe Kant a

tout à fait raison. « L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. »⁽⁶⁶⁾

L'être

humain a une nature spécifique qui permet, mieux, qui appelle l'éducation.

Par ailleurs, seconde idée, l'éducation est indispensable pour que l'homme devienne ou se dise

vraiment homme.

À aucun moment de l'histoire, de sa longue histoire, l'être humain n'est devenu adulte sans être passé par l'éducation, grâce à d'autres hommes, au milieu d'autres hommes, quelles que

soient, d'ailleurs, la forme et la nature de cette éducation qui, finalement signifie humanisation.

Oui, « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation »⁽⁶⁷⁾

A. Apport de la philosophie de l'éducation aux sciences de l'éducation.

Faisons nôtre cette remarque générale de E.Plaisance et G.Vergnaud :

« Les philosophes de l'éducation mettent à juste titre en garde contre certaines illusions de la définition "scientifique" des pratiques. Car celles-ci impliquent un rapport aux valeurs, une adhésion à certains choix éthiques fondamentaux et, en ce sens, la "raison pédagogique" n'est pas assimilable à la "raison scientifique" »⁽⁶⁸⁾

En outre, second aspect de l'apport de la philosophie de l'éducation aux sciences de l'éducation, soulignons que la première sert de support, de base, de fondement aux secondes.

C'est, disions nous, l'homme qu'on éduque. Il est à remarquer que c'est un homme dont l'éducateur se fait forcément une certaine conception, que cet homme soit pris individuellement ou en groupe. D'où ce mot fort juste : « Une pédagogie est toujours l'aboutissement d'une philosophie »⁽⁶⁹⁾

Enfin, la conception que l'on se fait de l'homme et partant, de la société tout entière (regroupement d'êtres humains en société politique) commande la politique de l'éducation, c'est - à - dire ce que l'on met place, en œuvre, pour l'éducation de celui -ci. C'est aussi cette vision des choses qui est certainement à l'origine de cet avertissement quasi solennel de Herbart, à l'endroit des allergiques à la philosophie. « Celui qui, sans philosophie, veut s'occuper d'éducation, s'imagine facilement avoir accompli des réformes d'importance

alors qu'il n'a fait que corriger un peu la façon de faire. Nulle part une perspective philosophique appuyée sur des idées générales n'est aussi nécessaire »⁽⁷⁰⁾ .

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous voulons faire deux remarques finales.

Il ne pourrait pas, il ne devrait pas être permis de confondre sciences de l'éducation et philosophie de l'éducation, ni même d'écrire, sans autre précision, "psychopédagogie" à la place de " sciences de l'éducation " ou encore, pire, de " philosophie de l'éducation ". Chacune de ces disciplines a sa spécificité.

2. Contrairement à ce que pense M. Develay⁽⁷¹⁾ ,les philosophes ne sont pas contre, ne peuvent pas être contre les sciences de l'éducation. La raison en est simple, à notre sens : philosophie de l'éducation et sciences de l'éducation ne poursuivant pas les mêmes objectifs, elles ne se gênent pas mutuellement ; elles peuvent coexister et normalement coexistent sans heurt. Nous avons d'ailleurs vu qu'elles se rendent mutuellement service, qu'elles se soutiennent.

Au surplus, à travers cette courte étude, nous n'avons nullement eu l'intention (même non avouée) de réduire les sciences de l'éducation à la philosophie de l'éducation, ni pire, d'effacer les premières au profit de la seconde.

Serait-il permis de réduire la philosophie de l'éducation à la science de l'éducation ?

Le problème est complexe. Le mot " science " dans l'expression " sciences de l'éducation " embarrasse. Pour pouvoir répondre valablement à la question que nous venons de poser, il conviendrait d'abord de répondre à celle-ci : " La philosophie est –elle une science ? " Comment ne pas concéder au lecteur averti qu'autrefois, on parlait, effectivement, des "sciences philosophiques"⁽⁷²⁾ ? Mais l'on se rappelle aussi la fortune (plutôt malheureuse) qu'a connue cette expression.

Aurions-nous plus de chance en reprenant cette interrogation dans la perspective aristotélicienne? La philosophie est-elle La science ?

Il nous est difficile de répondre par l'affirmative à cette question.

Et par ricochet, nous ne pouvons pas réduire la philosophie de l'éducation à la science de l'éducation.

Que l'on nous comprenne bien. Dans la présente étude, nous voulions préciser les choses, à propos de l'entreprise et de la théorie éducatives et de leurs rapports. Si ces quelques réflexions ont aidé à cette clarification, nous osons estimer avoir atteint notre objectif.

Notes

1. G. MIALARET, le grand spécialiste des sciences de l'éducation, distingue finement « sciences de l'éducation générale » et « sciences de l'éducation propres à chaque discipline » (*Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes épistémologiques*, p. 100). Mais, nous n'entrerons pas dans ces subtilités dont l'absence ne gêne nullement les propos qui seront nôtres dans cette intervention qui se veut courte.
2. Nous pensons notamment à ceux qui « dissolvent » la philosophie de l'éducation dans les sciences de l'éducation ou qui ne les distinguent pas nettement : G. MIALARET, M. DEVELAY, E. PLAISANCE, G. VERGNAUD, etc.
À vrai dire, ils reconnaissent la spécificité de la philosophie, même située à l'intérieur de cette famille des sciences de l'éducation (cf. par exemple, G. MIALARET, ouvr. cité, p.72, note1 et p. 73) ; ils en font un des membres. C'est précisément ce que nous contestons : elle n'est pas de cette famille, stricto sensu.
3. In P. CHAMPY, C. ESTEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, art. « Sciences de l'éducation ».
4. Sciences de l'éducation, ouvr – cité, pp 69 – 70.
5. id. pp 67 – 69 : la notion de « situation d'éducation ».
6. G. VIGARELLO, in P. CHAMPY, C. ESTEVE, ouvr. cité, art. « sciences de l'éducation ».
7. G. VIGARELLO, id.
Sur ce plan, nous sommes tout à fait d'accord avec l'intéressante comparaison qu'établissent E. PLAISANCE et G. VERGNAUD lorsqu'ils comparent sciences de l'éducation et médecine ; ils écrivent : « la médecine ... comporte plusieurs branches, par exemple en fonction des méthodes utilisées ou des sujets d'application, et elle se nourrit des sciences fondamentales (anatomie, biochimie, biologie, physiologie) tout en conservant sa spécificité à la fois comme science et comme art. » (*Les sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 20)
Nous avons, certes, soutenu que nous parlons des sciences de l'éducation et non de la science de l'éducation. Mais reconnaissons tout de même que dans cette grande famille des sciences de l'éducation, se détache un noyau, noyau certes élargi, constitué de : psychologie, sociologie, ethnologie, didactique, docimologie.
8. M. DEVELAY, *Propos sur les sciences de l'éducation*, Réflexions épistémologiques, p. 57.

9. *La psychologie de l'éducation*, p. 1.

Il convient cependant de relever que cet auteur, lucide, dénonce le piège et les méfaits du psychologisme : la réflexion sur l'éducation ne peut en aucun cas se dispenser d'apports de la psychologie. Toutefois elle doit se garder de se laisser emprisonner dans ses cadres. Un dispositif pédagogique n'est jamais le résultat d'une application pure et simple des connaissances psychologiques. » (Id., p. 5)

10. C. BASTIEN, « Comment apprend –on ? » in “L'Ecole en questions”. *Sciences Humaines* (Auxerre), Hors série n° 5, oct. –nov. 2006, p. 36

11. Id., p. 40. Ces sciences cognitives se préoccupent de savoir, de rechercher la manière dont l'individu reçoit les informations, les trie, les organise, les conserve et les utilise. Cf *Le Monde de l'éducation* (Paris), Avril 2007, n° 357, p. 27.

12. M. CHERKAoui, *Sociologie de l'éducation*, p. 39.

13. L'on a pu parler aussi de l' « ethnographie de l'éducation ». Qu'est – ce à dire ?

« Surtout développée aux Etats- Unis et en Grande Bretagne, l'ethnographie de l'éducation est issue des méthodes d'observation de terrain utilisées en anthropologie pour décrire la « culture » des populations extra –occidentales » (E. PLAISANCE, G. VERGNAUD, *Les sciences de l'éducation*, p. 104.)

Mais étant donné l'orientation prise par certains chercheurs dans cette discipline, orientation qui est de « rendre le familier exotique », ce qui, à notre sens, s'apparente à la micro – sociologie (exemple l'éducation dans la famille, dans l'entreprise, à l'école, etc.) nous préférons rattacher à la sociologie de l'éducation cet aspect de l'éducation vue sous l'angle du groupe humain.

14. J. POIRIER (sous la direction de), *Ethnologie générale*, Paris Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, 1968, p. 1000.)

15. Id., p. XVII.

16. Id., p. 529.

17. Id. ; p. 588.

18. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, P.U.F, 1968 (10 éd. revue et augmentée), art. « Didactique ».

19. Le Robert. *Dictionnaire culturel en langue française* (sous la direction d'Alain REY), Paris, 2005, art. « Didactique ».

20. Collectif, sous la direction de H. BLOCH, R. CHEMAMA, A. GALLO, P. LE-CONTE, J.F. LE NY, J. POSTEL, S. MOSCOVICI, M. REUCHLIN, E. VURPILLOT, Paris, Larousse 1991, art « Didactique ».
21. Ouvr. cité, art. « Recherche en éducation »
22. Quel rapport entre pédagogie et didactique générale ? Le problème se pose mais il ne nous paraît pas préoccupant ici.
23. In P. CHAMPY, C. ESTEVE, ouvr – cité, art. “Pédagogie”, p. 727.
24. *Les sciences de l'éducation*, p. 55
25. L'on a même dû et pu distinguer : curriculum formel, curriculum réel, curriculum caché, (Cf M. DEVELAY, *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, p. 34 sq.) et, curriculum construit et curriculum implicite (J.C. FORQUIN in P. CHAMPY, C. ESTEVE, ouvr. cité, art. « Curriculum ».)
26. M. DEVELAY, ouvr. cité, pp. 95
27. *Examens et docimologie*, p. 6, note 1.
28. De toute façon, des exemples de telles aberrations sont légion. C'est ainsi qu'Alain GRAS cite le cas d'une copie de français de première sur La Fontaine corrigée par cinq professeurs ; les notes sur 20 étaient de 6,5 8 8,5 11 et 12 ; de même les résultats à la fin d'un stage organisé par les Amis de SEVRES (1967) : « une copie de français et une copie de mathématiques furent soumises respectivement à 58 et 54 correcteurs ; les notes allèrent de 4 à 15 en français et de 4 à 17 en mathématiques ». « Les examens » in collectif, *Education et pédagogie*, p. 52.
29. Ouvr. cité, p. 8
30. Id., p. 5.
31. A. GRAS, *Education et pédagogie*, ouvr. cité, p. 52.
32. A. GRAS, *ibid.*
33. *Examens et docimologie*, ouvr. cité, p. 33.

Cette vue des choses rappelle quelque peu ce qui se passe dans le sport, notamment le football. L'on peut être étonné de constater une pratique courante dans beaucoup de pays sinon dans tous : pour une équipe de football, l'entraîneur et le sélectionneur sont deux personnes différentes !
34. Ouvr. cité, p. 87.
35. *Ibid*
36. Lorsqu'on se demande comme notre ami SAINT- ONGE « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent – ils ? » *Pédagogie collégiale*, association québécoise de la pédagogie col-

légiale, tirés à part, 1990, p. 5), la réponse (affirmative ou négative, peu importe) dépendra de l'évaluation qu'on aura faite de cette activité ou de cette séquences pédagogiques.

37. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, ouvr. cité, art. « Histoire de l'éducation », p. 497.

38. *Sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 76. « Je crois que c'est seulement en étudiant avec soin le passé que nous pouvons arriver à anticiper l'avenir et à comprendre le présent, et que par suite une histoire de l'enseignement est la meilleure des écoles pédagogiques » (E.DURKHEIM, L'évolution pédagogique en France, cité in J.LEIF et G. RUSTIN, *Philosophie de l'éducation*, tome 1 Pédagogie générale, Paris, Delagrave, 1970, p.5)

39. *Expérience et éducation*, cité in R. DELDIME, R. DEMOULIN, *Introduction à la psychopédagogie*, p. 645.

40. *Histoire de l'éducation*, p. 5.

41. Sous la direction de L. H. Parias.,

42. Sous la direction de T. CHARMASSON.

43. P. CASPARD, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, ouvr. cité, art. « Histoire de l'éducation », p. 497.

44. In CHAMPY, C. ETEVE, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, ouvr. cité, art. « Education comparée », p. 327.

Sur l'éducation comparée G. MIALARET, citant Le THANH KOI, dit qu'elle « est la partie de la théorie de l'éducation qui concerne l'analyse et les interprétations des différentes pratiques et politiques en matière d'éducation dans différentes cultures. (...) Son but est d'offrir un ensemble de principes généraux pour aider les réformateurs à prédire les conséquences possibles des mesures qu'ils proposent. (...) Elle ne prescrit pas ce qui devrait être fait. Elle essaie seulement de comprendre ce qui se fait et pourquoi il en est ainsi. » (*Sciences de l'éducation*, ouvr – cité, p. 77.)

45. Faisons remarquer précisément que les 1, 2, 5, 6 et 7 mars 2007, un séminaire avait été animé à l'ENSET de Libreville par M. Jean – Claude TETOT, enseignant au Centre Technologique de Saint DENIS (France) sur « L'analyse de transférabilité entre les différentes structures et fonctions du CTS de SAINT DENIS à l'ENSET de Libreville ».

Auparavant, une mission d'expertises croisées ENSET – IUFM avait travaillé en 2007 à Libreville (24 avril – 1^{er} mai) sur 1. « Comparaison des organisations curriculaires

ENSET/ IUFM/ Université Aix Marseille et perspective de reconnaissance des cursus de formation de l'ENSET ».

2. « Développement d'une équipe de recherche en éducation technologique à l'ENSET ». Cette rencontre pédagogique avait permis aux experts venus de Marseille (Mesdames P. BRANDT – POMARES, N. Lebatteux, I. CORREARD, Messieurs J. GINESTIE, M. Larini, P. Padula, M. Laureau) d'échanger longuement, profondément, avec leurs collègues de l'ENSET, sur ces importants volets de l'éducation comparée.
46. Rouet G. et al., *Dictionnaire pratique de l'enseignement en France*, art. « Diplôme ».
47. DURAND PRINBORGNE C., in P. CHAMPY et C. ETEVE, ouvr. cité, art. « Droit de l'éducation », p. 275.
48. *Sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 67.
49. DURAND – PRINBORGNE C., ouvr. cité, art. « Droit de l'éducation ».
50. Cf. *Le Monde de l'éducation* (Paris), n° 177, Décembre 1990, « Les nouveaux droits des jeunes », p. 24.
51. Id., p. 26
52. Id., p. 38
53. « L'éducation a un coût et la connaissance de ce dernier conduit à faire réfléchir » souligne M. DEVELAY, *Propos sur l'éducation. Réflexions épistémologiques*, p. 52. Cf aussi M. Gurgand : « l'éducation coûte cher. (Les pays développés doivent-ils continuer dans cette voie, et jusqu'où ? Les pays en développement doivent-ils être encouragés à la suivre ? , *Economie de l'éducation*, pp . 5, 7)
54. Jarousse J.P., in P. CHAMPY, C. ETEVE, ouvr- cité, art. "Economie de l'éducation", p. 308.
55. J.P. Jarousse, in ouvr. cité, p. 844.
56. In P. CHAMPY, C. ETEVE, ouvr. cité, art. "Sciences de l'éducation", p. 901.
57. *Philosophie de l'éducation*, tome 1 Pédagogie générale, p. 354. A. De La GARANDERIE, assimilant pédagogie et philosophie de l'éducation, dira de façon plus nette : « La pédagogie (...) se devrait de faire passer au crible de la critique de la raison les moyens qu'elle emploie, afin de se rendre compte s'ils sont raisonnables ou non... » *Critique de la raison pédagogique*, p. 5.
58. *La philosophie de l'éducation*, Paris, P.U.F. coll. QSJ ? N° 2441, 2004 (9^e éd.), notamment le chapitre 1.
59. L'auteur les classe en trois groupes : « celles qu'on peut considérer comme les buts de l'éducation, les valeurs auxquelles elle prépare », « les valeurs indispensables à

l'éducation elle – même » et enfin celles « qui servent à l'éducation des critères de l'éducation ». (Cf. *Les valeurs de l'éducation*, p. 4)

60. *Les sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 40.

61. *Propos sur les sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 47.

62. Cf. aussi le problème « Nature et liberté en éducation » examiné par SOETARD M. in HOUSSAYE J. (sous la direction de), *Education et philosophie*. Même préoccupation chez Kant : « Un des plus grands problèmes de l'éducation est de savoir comment on peut concilier la soumission à l'impératif de la loi avec le pouvoir d'user de sa liberté. » (De la pédagogie, cité in J. LEIF et G.RUSTIN, ouvr. cité, p. 142)
Finalement le problème se pose de la façon suivante : éduquer l'individu, est-ce porter atteinte à sa liberté ?

63. *Sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 73

64. *Propos sur les sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 90.

65. *Les sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 38.

66. KANT, *Réflexions sur l'éducation*, p. 98.

67. KANT, id., p. 93.

68. *Les sciences de l'éducation*, ouvr. cité, p. 113.

69. J. LEIF, G. RUSTIN, *Philosophie de l'éducation*, tome 1 : Pédagogie générale, p. 26.

70. Cité par J. LEIF, G. RUSTIN, id., p. 17.

71. Il écrit : « On peut sans doute, aujourd'hui encore, comprendre des oppositions de philosophes à l'égard des sciences de l'éducation (...) Certains d'entre eux tiennent en aversion les sciences de l'éducation qui dissolvent les faits scolaires dans les faits sociaux, se rendant ainsi attentives à revenir aux fondements d'une société rendue plus juste par son école. »(Propos sur les sciences de l'éducation, ouvr. cité, p. 16.

72. Cf par exemple, *Dictionnaire des sciences philosophiques*, par une société de professeurs et de savants, sous la direction de M. AD. Franck, membre de l'Institut, Paris, Librairie Hachette et Compagnie, 1875 (2^e éd.)

Bibliographie sommaire

A. Sciences de l'éducation

1. Alexandre P., Binet J., *Le groupe dit pahouin* (Fang, Boulou, Beti), Paris, PUF, 1958
2. Andler (D.) (sous la direction de) *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1992
3. Ardoino (J.) *Education et politique*, Paris, Gauthier Villars 1977
4. Id., *Education et relations*, Paris, Gauthier Villars, 1980
5. Ardoino (J.) et al. *Education et pédagogie*, Paris, Encyclopédie Larousse, 1977
6. Barrère A, Sembel N. *Sociologie de l'Education*, Paris, Nathan, coll. Education en poche, 1998
7. Bastien C., Bastien – Toniazzo C. *Apprendre à l'école*, Paris, A ; Colin, 2004
8. Bersnard P., Lietard B. *La formation continue*, Paris, P.U.F., coll. QSJ. N° 1655, 1993
9. Berthelot J.M., *Ecole, orientation, société*, Paris, P.U.F, 1993
10. Blanchard –Laville C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, P.U.F, 2001.
11. Bloom B. S., *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*, Bruxelles/ Paris, Labor/ Nathan, 1979
12. Bourdieu P., Passeron J.C., *Les héritiers*, Paris, minuit, 1964
13. Id., *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignements*, Paris, Minuit, 1971.
14. Brousseau G. ,*Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La pensée sauvage, 1998
15. Bruner J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1996 (5 – éd.)
16. Cacouault M., Oeuvrard F. , *Sociologie de l'éducation*, Paris, La découverte, coll. « Repères, » 2004 (nlle éd.)
17. Camilleri C. , *Anthropologie culturelle et éducation*, Neuchâtel/ Paris, UNESCO, Delachaux et Niestlé , 1985
18. Cannac C. et la Cegos , *La Bataille de la compétence*, Paris, Editions d'Organisation, 1986
19. Caston J., *L'enfant et l'école : approches psychophysiologiques*, Paris, PUF, 1993.
20. Cervoni A. Charbit C., *La pédagogie dans les institutions thérapeutiques*, Paris, PUF, 1986.

21. Charlot B., *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, ESF, 1985
22. Charmasson T. (sous la direction de) , *L'histoire de l'enseignement, XIXe –xxe siècles. Guide du chercheur*, Paris, INRP et Publication de la Sorbonne, 1986
23. Cherkaoui M. , *Sociologie de l'éducation*, Paris PUF, coll. QSJ ? n° 2270, 1986
24. Chevallard Y., *La transposition didactique* , Grenoble, La Pensée sauvage, 19945 (11^e éd.)
25. Cifali M., Moll J., *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod, 1985
26. Cimaz J. et al. , *Réussir à l'école. « Pédagogie de soutien » ou soutien de la pédagogie ?* Paris, Editions Sociales 1977.
27. Coombs PH. , *La crise mondiale de l'éducation*, trad. de l'américain par A. Sauvêtre, Buxelles, De Boeck Université, 1985
28. Coulon A., *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF, 1993.
29. Crahay M., *L'école peut- elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, de Boeck, 2000.
30. Id., *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1999.
31. Cresas, *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*, Paris, ESF, 1981.
32. De Landsheere G., *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992
33. Id., *Evaluation continue et examens. Précis de la docimologie*, Paris/ Bruxelles, Nathan/ Labor.
34. Deldime R. Demoulin R., *Introduction à la psychopédagogie*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994.
35. Derouet J.L., *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, A. M. Metaillié, 1992.
36. Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.
37. Dickinson A., *L'apprentissage animal*, Toulouse, Privat, coll. « Bios », 1984.
38. Dubar C., *La socialisation*, Paris, A. Colin, 1995.
39. Dubet F., *L'école des chances. Qu'est ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, 2004.
40. Id., *Les lycéens*, Paris, Seuil, 1991.
41. Dupuis M., *Les neurones en personne. Six propositions pour une neurophilosophie*, Liège, université Libre, 1989.
42. Dupuy J.P., *Aux sources des Sciences cognitives*, Paris, La Découverte, 1995.
43. Durand – Prinborgine C. , *Le Droit de l'éducation*, Paris, Hachette Education, coll. « Organiser, former pour enseigner », 1992.

44. Durkheim E. , *Education et sociologie*, Paris, P.U.F., coll. « Le sociologue », 1980 (4 éd.)
45. Duyckaerts C.B. et al., *Milieu et développement*, Paris, P.U.F., 1972.
46. Erny P., *L'enfant et son milieu en Afrique Noire*, Essais sur l'éducation traditionnelle, Paris, Petite Bibliothèque Payot 1972.
47. Id., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, P.U.F., 1981.
48. Forquin J.C. (éditeur), *Sociologie de l'éducation*. Nouvelles approches, nouveaux objets, INRP, Paris 2000.
49. Freud S. , *Totem et tabou*. Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des primitifs. 1912 – 1913, trad. S. Jankélévitch, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1989.
50. Gal, R. , *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, coll. QSJ ? n° ? 1987 (nlle. éd.)
51. Ganascia J.G. , *Les sciences cognitives*, Paris, Flammarion, 1996.
52. Gaonach D., Golder C. , *Profession enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 1995.
53. Garant P., *Droit scolaire*, Québec, Yvon Blais, 1992.
54. Gentaz E. Dessus P., (sous la direction de), *Comprendre les apprentissages*, Paris, Dunod, 2004.
55. Gurgand M., *Economie de l'éducation*, Paris, La découverte, 2005.
56. Hamburger J. (sous la direction de) , *La philosophie des sciences aujourd'hui*, Paris, Gauthier – Villars, 1986.
57. Hassenforder J. (sous la direction de), *Vers une nouvelle culture pédagogique*. Chemins de praticien, Paris, INRDP – L'harmattan, 1992.
58. Hofstetter R., Schnewly B. (éditeur), *Le pari des sciences de l'éducation*, série « Raisons éducatives », 1998,1 – 2, De Boeck et Larcin, Bruxelles, 1999.
59. Isambert – Jamati V., *Les savoirs scolaires*. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leur réforme, Paris, PUF, 1990.
60. Kellerhals J., Montandon C., *Les stratégies éducatives des familles*, Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.
61. Kenyatta J. , *Au pied du mont Kenya*, Paris, Maspero, 1960.
62. Klein M., Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l'enfant, in S. Freud, *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 1982.
63. *Le pari des sciences de l'éducation*, De Boeck et Larcin, Bruxelles, 1999. (« série Raisons éducatives », 1998. 1- 2)
64. Le Thanh Koi, *L'éducation comparée*, Paris, A. Colin 1981.

65. Leger A., Tripier M., *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens – Klincksieck, 1986.
66. Leif J., Rustin G., *Philosophie de l'éducation*, tome 1, pédagogie générale, Paris, Delagrave 1979.
67. Lespessailles C. et al Auxerre., *La formation en alternance*, Paris, La Documentation française, coll. « Recherche en formation continue », 1992.
68. Lieury A., *Manuel de psychologie de l'éducation*, Paris, Dunod, 1996.
69. Linton R., *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1959
70. Maisonneuve J. , *Introduction à la psychosociologie*, Paris, PUF, 1973.
71. Marmoz L., *Education comparée*, Paris, L'Harmattan, 1998
72. Marrou H.I. , *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Seuil, 1948.
73. Martinand J.L., *Connâître et transformer la matière : des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Peter Lang, 1986.
74. Mauco G., *Psychanalyse et éducation*, Paris, Aubier Montaigne, 1967.
75. Id., *L'inconscient et la pensée de l'enfant*, Paris, PUF, 1970.
76. Mauss M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950.
77. Mead M., *Mœurs et sexualité en Océanie*. Au cœur des sociétés traditionnelles des îles Samoa et de Nouvelle – Guinée, Paris, Plon, coll. « Terre humaine », 1963.
78. Merle P., *L'élève humilié. L'école un espace de non – droit ?*, Paris, PUF, 2005.
79. Mesmin C. , *La prise en charge ethnoclinique de l'enfant de migrant*, Paris, Dunod, 2001.
80. Mialaret G., *La psychopédagogie*, Paris, PUF, 1998 (4 éd.)
81. Id., *Sciences de l'éducation. Aspects historiques*. Problèmes épistémologiques, Paris, Quadrige/ PUF, 2006.
82. Montangero J., Maurice – Naville D., *Piaget ou l'intelligence en marche*, Bruxelles, Mardaga, 1994.
83. Monteil J.M., *Eduquer et former*. Perspectives psychosociales, Grenoble, PUG, 1989.
84. Noizet G., Caverni J.P., *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.
85. OCDE , *L'enseignement aujourd'hui : fonctions, statut et politiques*, Paris, OCDE, 1990.
86. OCDE , *Les écoles et la qualité : un rapport international*, Paris, OCDE, 1989.
87. Ortigues MC., Ortigues E., *Œdipe africain*, Paris, Plon, 1966.
88. Parias L.H. (sous la direction de), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, 4 vol.

89. Perraudeau M., *Piaget aujourd'hui*. Réponse à une controverse, Paris, A. Colis, 1996.
90. Perrenoud P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz, 1984.
91. Perreti, (A. de), *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Dunod, 1966.
92. Piaget, J., *Psychologie et pédagogie*, Paris, Gallimard, coll. « Folio Essais », 1988.
93. Id., *Où va l'éducation ?* Paris, Denoël, 1972.
94. Id., *Biologie et connaissance*. Essai sur les relations organiques et les processus cognitifs, Paris, Gallimard, 1967.
95. Id., *L'épistémologie génétique*, Paris PUF QSJ ? n° 1399, 1996 (5 éd.)
96. Id., *La psychologie de l'enfant*, Paris, PUF, QSJ ? n° 369, 1996 (17 édi.)
97. Id., *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël/ Gauthier, 1974
98. Piéron H., *Examen et docimologie*, Paris, PUF, coll. Sup. « Le psychologue », n°15, 1969 (2 éd.)
99. Plaisance E. (coord.), *L'Echec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco – suisse, Paris, éd. Du CNRS, 1985.
100. Plaisance E., Vergnaud G., *Les sciences de l'éducation*, Paris, La découverte et Syros,
101. coll. « Repères », 2001 (3 éd.)
102. Poirel C. , *Le cerveau et la pensée*. Critique des fondements de la neurophilosophie, Paris, L'Harmattan 1977.
103. Prost A., *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris, PUF, 1986
104. Id., *Histoire de l'enseignement*. De 1830 à nos jours, Paris Nouvelle Librairie de France, 1983
105. Rabain J. , *L'enfant du lignage*. Du sevrage à la classe d'âge chez les Wolofs du Sénégal, Paris, Payot, 1979.
106. Raponda – Walker A., Sillans R., *Rites et croyances des peuples du Gabon*. Essai sur les pratiques religieuses d'autrefois et d'aujourd'hui, Paris, Présence Africaine, 1962.
107. Rassekh S., Vaideanu, *Les contenus de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1987.
108. Richelle M. B.F. , *Skinner ou le péril behavioriste*, Bruxelles, Mardaga, 1977
109. Roheim G. , *Psychologie et anthropologie*. Culture, inconscient et personnalité, Paris, Payot, 1969.
110. Rouet G. et al. , *Dictionnaire pratique de l'enseignement en France*, Paris, Ellipses coll. « Formation des personnels de l'Education Nationale, 1996 »
111. Siguan M. et al. , *Comportement, cognition, conscience*, Paris PUF, 1987.

112. Stagnara D. et P., *L'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire*, Toulouse, Privat, 1992.
113. Tanguy L. (édit.), *L'introuvable Relation formation – emploi*. Un état des recherches en France, Paris, La Documentation française, 1986.
114. Tardif J., *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive, Montréal, Logiques, 1992.
115. Testu F. (sous la direction de), *De la psychologie à la pédagogie*, Paris, Nathan, 1991.
116. Thelot C. , *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan – Université, coll. « Foc – éducation », 1993.
117. Toczek M.C., Martinot D. (sous la direction de), *Le défi éducatif*. Des situations pour réussir, Paris, A. Colin, 2004.
118. Van Gennep A., *Les rites de passage*, Paris, Nourry, 1909
119. Van Haecht A., *L'Ecole à l'épreuve de la sociologie*. Questions à la sociologie de l'éducation, Bruxelles, De boeck – Wesmaël, 1998 (nouvelle éd.)
120. Varela F.J., *Invitation aux Sciences Cognitives*, Paris, Le seuil, coll. « Point Sciences », 1996
121. Id., *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*, Paris, Le Seuil, 1989
122. Vexliard A., *La pédagogie comparée*, Paris, PUF, 1967.
123. Winnicott D., *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot, 1983 (3 éd.)
- 123 Xypas C., *Piaget et l'éducation*, Paris, PUF, coll. « Pédagogues et pédagogies », 1997

B. Philosophie de l'éducation

124. Alain , *Propos sur l'éducation*, Paris, P.U.F., 1948
125. Aristote. , *Ethique à Nicomaque* (surtout livres 2, 62 7, 10), nouvelle trad. introd. notes, index, J. Tricot, Paris, Vrin 1997
126. Augustin (saint), « Le maître » trad. Sophie Dupuy – Trudelle in *Dialogues philosophiques*, Paris, Gallimard, 1998, pp. 361 – 408, 1270 – 1290.
127. Charbonnel N. , *Pour une critique de la raison éducative*, Berne, Peter Lang, 1988.
128. Château J., *Les grands pédagogues*, Paris, PUF, 1956.
129. Coutel C. , *La République et l'école*. Une anthologie, Paris, Press – pocket, 1991.

130. Cornu L., (sous la direction de), *Pédagogie et philosophie : le métier d'instruire*, Paris/Poitiers, CNDP/ CRDP, Poitou – Charente, 1992.
131. De la Garanderie A. , *Critique de la raison pédagogique*, Paris, Nathan, 1997
132. Develay M., *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*, Paris (ESF, 2004 (2 éd.)
133. Dewey J. , *Démocratie et éducation*. Introduction à la philosophie de l'éducation, Trad. française G. Deledale, Paris, Les Editions Inter – Nationales, coll. « Tendances Actuelles », n° 56, 1975
134. Durbarle D. et al ; *Le sujet de l'éducation*, Paris, Beauchesne, 1979.
135. Durkheim E. , *L'éducation morale*, Paris, PUF, 1963.
136. Id., *l'Évolution pédagogique en France*, Paris, PUF/ Quadrige, 1990.
137. Eirick Praiat, Andrien B. , *Les valeurs. Savoir et éducation à l'Ecole*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2005.
138. Forquin J.C. , *Ecole et culture*, Paris, Editions Universitaire, 1989.
139. Hameline D. , *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986.
140. Houssaye J. (sous la direction de), *Education et philosophie*, Paris, ESF, 1991.
141. Illich I. , *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
142. Issambert – Jamati (Mme V.), *Les savoirs scolaires*, Paris, Editions Universitaires, 1990.
143. Kahn P., et al ., *L'Education, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.
144. Kant E. , *Réflexions sur l'éducation*, Introd., trad. Philonenko, Paris, Vrin, 2000 (8 éd.)
145. Laberthonnière L. , *Théorie de l'éducation*, Paris, vrin, 1955.
146. Leif J., Biancherie A., *Philosophie de l'éducation*, tome 3. Les doctrines pédagogiques par les textes, Paris, Delagrave, 1996.
147. Locke J. , *Pensées sur l'éducation des enfants*, trad. J. Château, Paris, Vrin, 1966
148. Maritain J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris, A. Fayard, 1959.
149. Milner J.C. , *De l'Ecole*, Paris, Seuil, 1984.
150. Montessori M., *L'enfant. La place de l'enfant parmi les hommes*, Paris, Denoël/Gonthier, coll. « Médiations », 1936
151. Platon, *Ménon*, trad. et notes. E. Chambry, Paris, Garnier Flammarion, 1967.
152. Id. , *La République* , trad. et notes R. Baccou, Paris, Garnier Flammarion, 1966.
153. Id. , *Protagoras*, trad. et notes E. Chambry, Paris, Garnies Flammarion, 1967.

154. Reboul O. , *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF QSJ ? n° 2441, 2004 (9 éd.)
155. Id., *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
156. Rousseau J.J, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier Flammarion, 1966.
157. Tardy M., *Les sciences de l'éducation : considérations épistémologiques*, Strasbourg, CRDP, 1983
158. Vergnioux A., *Pédagogie et théorie de la connaissance, Platon contre Piaget ?* Berne, Peter Lang, 1991