

3.1. L'éducation, une qualité et une contrainte de l'espèce humaine

3.1.1. *La perfectibilité : postulat de départ de l'éducation*

La connaissance est une fonction primitive, *l'homo sapiens* a fait un effort pour penser ce qui existe réellement pour y réfléchir. Or, si cet effort effectué n'est ni développé ni partagé, *l'homo sapiens* est menacé de disparition.

De ce fait, il doit être capable de penser son évolution et c'est pourquoi, l'éducation et la formation sont à la fois une qualité et une contrainte pour l'espèce humaine. Par le biais de l'éducation, l'homme est appelé à évoluer, le postulat de départ de l'éducation étant la perfectibilité de l'être humain ; le point de départ et le point d'arrivée étant toujours l'homme.

Toujours selon Sachot, l'humanité, en tant qu'espèce, ne peut s'organiser et se maintenir sans les individus qui la composent. Les liens de dépendance de l'individu vis-à-vis du milieu social étant très forts : « jeune il y trouve protection et subsistance, il y fait apprentissage profitant des acquisitions techniques des générations précédentes; adulte, il éduque la génération suivante et fait profiter la communauté de ses propres inventions. Un patrimoine culturel caractéristique du groupe se constitue ainsi. » (Paniel, 1967, p368).

Ainsi, l'éducation est une qualité car par elle l'homme peut penser son évolution, il peut acquérir des connaissances issues des générations antérieures lui permettant de se développer. Cependant, l'éducation est une contrainte également car s'il n'y a pas éducation, c'est-à-dire que si l'effort n'est pas transmis à la génération suivante, c'est l'espèce même qui disparaîtra ; cela signifie que l'homme ne peut se détacher de l'éducation : c'est pourquoi Sachot parle d'*homo educatus educans*.³

3.1.2. *L'éducation, une activité humaine*

Pour l'éducation en tant qu'activité humaine, nous nous baserons sur l'analyse proposée par Hameline (Hameline, 1985) sur l'éducation.

Selon cet auteur, l'éducation est premièrement une activité humaine car il s'agit d'une initiative de l'homme. Nous avons pu voir précédemment en effet que, l'éducation est une qualité et une contrainte de l'espèce humaine. Au risque de voir *l'homo sapiens* disparaître, l'être

³<https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-XXVIIIIno2-La-formation-professionnelle-a-l-enseignement.pdf>, consulté le 13/09/2018

humain a besoin de l'éducation pour survivre. Elle est donc une initiative de l'homme afin de préserver l'humanité.

Deuxièmement, il s'agit d'une activité humaine car, cette activité « relève de l'action-sur, d'une action concertée, intentionnelle, le plus souvent méthodique, systématisée et institutionnalisée. » (Hameline, 1979, p 53. Cela signifie que l'homme est concerné par l'action d'éducation ; il en est le sujet, c'est-à-dire que l'éducation est portée sur sa personne.

Troisièmement, ce qui est corrélatif à l'action d'éducation est qu'elle est prise en charge toujours par l'homme.

L'homme est donc au centre de l'action d'éducation, il est à la fois initiateurs, acteurs et sujet de l'éducation.

3.2. L'intention de faire apprendre

L'homme est le sujet de l'action d'éducation. Il est appelé à évoluer, à se développer par le biais de l'éducation. Cette dernière devra néanmoins tenir compte des besoins de l'être humain afin d'optimiser son action. Dans l'analyse qui suit, nous allons faire appel dans un premier temps à la théorie de Maslow sur l'analyse des besoins de l'être humain, puis dans un second temps, nous analyserons les finalités et les objectifs de l'éducation compte tenu des besoins de l'être humain.

3.2.1. *L'analyse des besoins de Maslow*

Maslow a distingué cinq niveaux hiérarchiques (Maslow, 1954) des besoins de l'être humain, laquelle analyse est représentée sous la forme de pyramide. Ainsi, il place les besoins physiologiques à la base de sa pyramide et les besoins les plus abstraits au sommet de celle-ci.

Les besoins humains définis par Maslow sont dans un ordre croissant, partant de la base vers le sommet, à ce titre il distingue les besoins physiologiques, de sécurité, sociaux, d'estime, d'autoréalisation. Nous allons aborder un par un en quoi consiste chaque besoin.

Les besoins physiologiques sont les besoins fondamentaux de survie à savoir ce qui se rapporte aux aliments, l'eau, la chaleur, l'abri, le sommeil et la satisfaction sexuelle. Selon Maslow, si ces besoins ne sont pas satisfaits, les autres besoins ne se manifesteront pas.

Les besoins de sécurité sont les besoins d'être à l'abri des dangers physiques et de la crainte de perdre son emploi ou d'être privé de nourriture ou de toit.

Les besoins sociaux, d'affiliation ou d'acceptation concernent la dimension collective de l'homme. C'est un être social, aussi il a besoin d'appartenir à un ou à plusieurs groupes et de sentir qu'il est accepté par ses pairs.

Les besoins d'estime concernent la volonté de l'homme de viser l'estime de soi et celle d'autrui. Il s'agit d'un besoin satisfait par l'acquisition du pouvoir, du prestige et du statut.

Les besoins d'autoréalisation se situent au sommet de la pyramide de Maslow, c'est la volonté de se réaliser, d'utiliser tout son potentiel et d'accomplir quelque chose.

Le schéma suivant présente sous la forme d'une pyramide les besoins de l'homme selon Maslow :

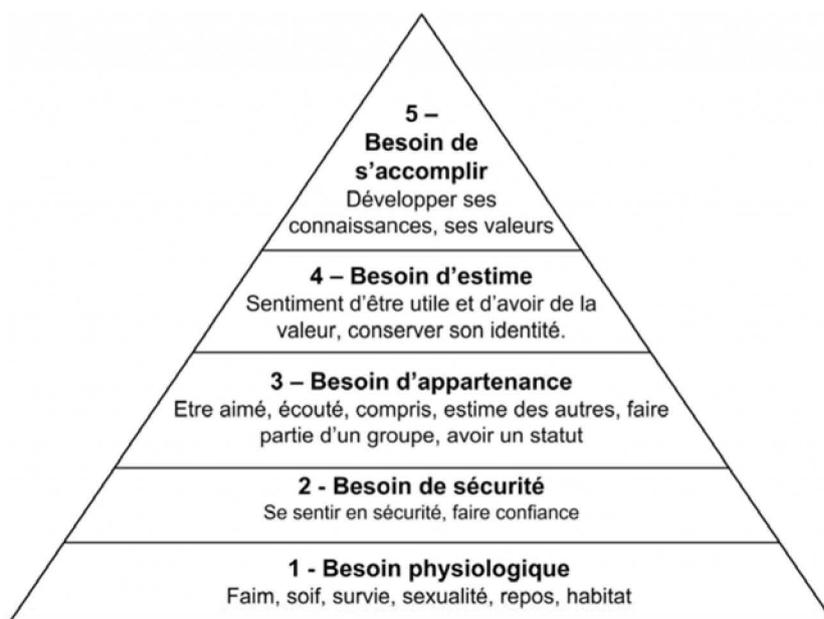


Figure 1 : La pyramide des besoins de Maslow⁴

⁴ <https://www.google.mg/search?q=pyramide+maslow&hl=fr->

3.2.2. *Les finalités et les objectifs de l'éducation*

Selon l'analyse de Hameline, l'action d'éducation est une action intentionnelle «le plus souvent méthodique, systématisée et institutionnalisée.» (Hameline, 1979, p 53). Il poursuit son analyse et selon lui l'action intentionnelle d'éducation est une action volontaire, et qu'on peut toujours trouver rétrospectivement une explication de toute activité formatrice dans l'ordre des raisons et des motifs. Ainsi, il pense que toute action de formation est résultante d'un faisceau d'intentions.

De Landsheere reconnaît que concernant les intentions, malgré la nuance chez certains auteurs, il est possible de distinguer trois niveaux dans la définition des objectifs. Le premier niveau concerne les fins et les buts de l'éducation, le deuxième niveau est celui qui permet de faire le pont entre les fins et les buts de l'éducation aux actions quotidiennes, et le troisième niveau concerne les objectifs opérationnels.

Le présent travail se veut uniquement d'analyser le niveau-Macro du système éducationnel (Lukusa), ainsi nous nous limiterons à l'analyse du premier niveau de la définition des objectifs qui est les fins et les buts de l'éducation.

Selon De Landsheere, il s'agit du niveau le plus général. La fin étant « ce qui est à la fois terme et but, ce pourquoi quelque chose se fait ou existe.» (De Landsheere :1978, p23). Il s'agit alors des raisons d'être de l'action d'éducation.

Par définition, selon De Landsheere, les objectifs généraux sont relativement vagues et donc inadéquats pour la construction immédiate de séquences d'enseignement. Ainsi, il est tout à fait normal que sa formulation soit très synthétique.

Cependant, sur quelles bases, doit-on se baser pour les définir ? Et c'est ce que l'analyse de Reboul nous fait percevoir : les fins de l'éducation, pour la société ou pour l'enfant ? (Reboul, 2016, p 24). Selon lui, entre ses deux dimensions il existe une troisième sur qui doit se baser les finalités : l'humanité. En effet, on éduque l'homme pour lui permettre de s'accomplir.

Autre point important concernant les finalités et les buts, est de savoir qui est-ce qui les choisit. Pour De Landsheere, dans un régime démocratique, les membres de la nation délèguent leurs pouvoirs à des représentants qu'ils choisissent plus ou moins. « Le choix des objectifs de l'éducation résulte dans ce cas d'un compromis entre les représentants du peuple, une bureaucratie qu'il n'a pas élu, des groupes de pression plus ou moins occultes et des spécialistes

des branches qui agissent, au moins tacitement, comme les représentants du corps académique. L'opinion publique joue dans ce cas un rôle diffus, difficile à évaluer, mais probablement assez faible. » (De Landsheere, 1978 , p 53). Cette analyse soulève combien les responsables de la définition des objectifs n'apparaissent pas de manière claire. Pourtant, il revient à toutes les parties prenantes de l'éducation de les définir, car l'éducation est une action concertée.

3.3. L'éducation comme système

3.3.1. *La notion de système*

Nous emprunterons l'analyse de Durand sur la systémique (Durand, 1979) pour baser les réflexions. Cet ouvrage de Durand a comme point de départ une remise en cause du rationalisme cartésien par le biais d'un autre mode de pensée : la systémique. Notre projet n'exclut en aucun cas ce mode de pensée et au contraire prend en compte cette dialectique entre le rationalisme et la pensée systémique. Tantôt il est nécessaire d'adopter le rationalisme comme mode de pensée et tantôt il y a lieu d'avoir une pensée systémique. Cette partie de notre analyse s'intéresse à l'éducation dans sa globalité, c'est pourquoi son analyse aura comme point de départ la notion de système de Durand.

Saussure définit le système comme « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définies que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité. »

Durand propose quatre concepts fondamentaux caractéristiques à un système à savoir l'interaction, la globalité, l'organisation et la complexité. Nous aborderons successivement ces concepts afin de mieux cerner ce qu'on entend par système.

La relation entre deux éléments n'est pas généralement une simple relation causale d'un élément A sur B, telle qu'il est souvent abordé, elle comporte une double action, c'est-à-dire de A sur B et de B sur A. Cette interaction peut prendre plusieurs formes comme le simple choc mécanique de deux boules de billard ou bien aux relations entre deux individus comme le souligne les exemples pris par Durand (ibid, p9).

Un système est composé d'éléments, mais cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'une somme d'éléments. Cela signifie que pour qu'il y ait système, la présence d'éléments composants ne suffit pas, il faut que ces composantes entretiennent des relations d'interdépendance et interagissent entre elles. Von Bertalanffy a souligné qu'un système est un tout non réductible à

ses parties. Le philosophe Blaise Pascal appuie cela « Je tiens pour impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître les parties.» Le tout est alors appréhendé comme une globalité, ayant des qualités émergentes que les parties ne possèdent pas.

L'organisation est selon Durand, le concept central d'un système. L'organisation est un agencement de relations entre composants, lequel agencement produit une nouvelle unité que n'ont pas les composants. C'est également un processus par lequel de la matière, de l'énergie et de l'information sont assemblées, mises en œuvre et mises en forme. Elle est donc à la fois, un état et un processus optimisant les composants d'un système et leur agencement. (Durand, 1979, p 10). Elle comporte un aspect structurel et peut être représentée sous forme d'un organigramme, et un aspect fonctionnel qui prend la forme d'un programme.

Un système a de ce fait certaines exigences pour pouvoir fonctionner, en effet, il repose sur de nombreux points. Pour qu'il y ait système, il faut qu'il y ait interactions entre les éléments du système, il faut également voir ces éléments comme un tout, cependant ils doivent être organisés de manière à produire une unité nouvelle. Il serait intéressant d'aborder chaque système que l'on a en face selon l'analyse de Durand pour pouvoir analyser si le système fonctionne comme il se doit.

3.3.2. De la politique éducative à la mise en œuvre

A présent, la réflexion se portera sur le système éducationnel, à l'éducation en tant que système. Nous allons recourir à l'analyse de Pocztar (Pocztar, 1982) qui permettra d'analyser le processus de la politique éducative à la mise en œuvre.

Pour Pocztar, les finalités de l'éducation, ou les orientations générales et les idéaux, sont déterminées par la politique éducative. Elle peut s'étendre sur le long et le moyen terme ; et les instances responsables de sa détermination sont la présidence et le parlement par le biais du législateur. Il revient alors au pouvoir politique d'être organisme de contrôle de cette formulation globale qu'est la politique éducative.

Cependant, la politique éducative quant à elle, se traduit en politique d'enseignement. Ici, les finalités se traduisent en objectifs généraux et renvoient aux programmes. Dans le temps, elle s'étend sur le moyen et court terme. Les instances responsables sont cette fois-ci étant donné l'échéance, l'exécutif c'est-à-dire les autorités pédagogiques sous le contrôle du Ministère.

Cette politique d'enseignement, est encore appelée à se traduire en mise en œuvre avec cette fois-ci un travail à court terme et immédiat. C'est ici que des instances telles que les exécutants et le corps enseignant sont les instances responsables sous le contrôle des inspecteurs-maîtres.

Cette analyse de Pocztar nous montre que la politique éducative se traduit d'abord en politique d'enseignement avant de se traduire à la mise en œuvre. Ce processus nécessite néanmoins des cohérences par rapport à différents niveaux. Il faut qu'il y ait cohérence entre les exécutants et le corps enseignant, entre traduction de la politique éducative et politique d'enseignement et entre traduction de la politique d'enseignement et mise en œuvre.

3.3.3. Des instances responsables aux effets attendus

L'analyse précédente a permis de voir qu'il existe différentes instances selon Pocztar. Nous pouvons citer le législateur, l'exécutif et l'exécutant. La politique éducative se traduit en politique d'enseignement qui, elle aussi se traduit en mise en œuvre de ces politiques.

De toutes ces actions, des effets sont attendus, même s'il s'agit de trois niveaux différents, ils tendent tous vers les mêmes effets attendus. Ainsi, par le biais de l'institution école, si on se réfère à la construction de la nation de Jules Ferry, il est attendu que l'école soit un facteur de cohésion sociale. Les individus sont formés de la même manière, l'uniformisation des savoirs et des valeurs est donc attendu.

Il existe outre cela, l'exploitation du capital humain disponible, en ayant l'opportunité d'investir dans l'intelligence.

Cette première partie du travail constitue le cadre conceptuel de notre projet de thèse. Elle traite des problématiques d'ancrage sur lesquels la recherche envisagée pose ses fondements. Ainsi, trois exigences de l'humanité sont analysées dans cette première entreprise: la connaissance, l'organisation de la cité et l'éducation.

Ces trois problématiques sont abordées car, en ce qui concerne la connaissance, elle est inhérente à l'humanité. C'est par le psychisme que l'homme se distingue des autres espèces animales. La deuxième problématique qui concerne l'organisation de la cité est abordée car l'homme ne peut se détacher de la cité ; il est incapable de satisfaire ses besoins. Et enfin, l'éducation est incontournable dans la vie de l'homme, c'est une qualité et une contrainte pour lui.

PARTIE II/ MODELISATION DU RAPPORT POUVOIR POLITIQUE-POUVOIR SCIENTIFIQUE EN MATIERE D'EDUCATION

La notion de pouvoir constitue un point d'ancrage important dans le présent projet et se trouve au centre des réflexions dans cette deuxième partie. Elle sera axée sur la relation dialectique du pouvoir politique et du pouvoir scientifique en matière d'éducation.

Etant donné qu'il s'agit de la même préoccupation c'est-à-dire l'éducation, le pouvoir politique et le pouvoir scientifique doivent s'articuler de manière efficiente pour assurer le bon fonctionnement du système éducatif. Cette deuxième partie du travail de recherche montre comment doit se faire cette relation entre les deux pouvoirs, elle montre dans quelle mesure une relation à double sens de ces deux pouvoirs est primordiale dans le domaine de l'éducation.

Après une approche définitoire, la relation à double sens des deux pouvoirs va être modélisée.

1. La notion de pouvoir

Nous allons aborder successivement le pouvoir politique et le pouvoir scientifique, mais avant cela, il convient d'abord de définir ce qu'on entend par pouvoir. Pour cette réflexion, nous baserons sur l'analyse de Schemeil (Schemeil, 2015, p 107).

Le mot « pouvoir » pour Schemeil, est « une interstice entre des individus, des groupes ou des Etats. » (Ibid) Le pouvoir est alors un point de rencontre qui permet de faire le lien entre différents individus ou même des Etats. Il surgit d'une asymétrie d'une interaction, dont les deux parties sont inégales, de ce fait, il s'agit bien d'une relation.

Pour Schemeil, le désir de commander correspond soit à un désir de servir la communauté soit à une ambition personnelle. Ainsi, le pouvoir peut être attribué de cinq façons : l'héritage, le tirage au sort, la cooptation, la désignation et l'élection.

Le pouvoir est un concept générique mais qui se manifeste sous des formes variées. Ainsi, il peut apparaître de trois manières différentes : soit sous la forme de l'autorité quand, l'obéissance peut raisonnablement être anticipée de tous, sans avoir à utiliser la force ou la menace, soit de manière moins visible, et se manifeste à travers l'influence, il s'agit d'un pouvoir de séduction, toujours suspect d'obéir à une volonté de manipulation cynique.(Schemeil, 2015, p

110). Il peut se manifester aussi sous la forme de la puissance, dans ce cas elle peut être un pouvoir d'incitation ou de dissuasion.

Hameline quant à lui, dit qu'autour d'un pouvoir s'organise des instances qui exercent, développent, consolident une influence. Le pouvoir dans ce cas est composé d'un système d'influences.(Hameline, 1979, p 57).

1.1. Le pouvoir politique

Toutes les instances, qui d'une manière ou d'une autre exercent une influence sur plusieurs instances dites politiques et s'organisent en pouvoir d'influences compose le pouvoir politique. Si nous nous référons à l'ordinogramme d'Hameline (Hameline, 1979, p 61), nous pouvons relever quatre instances qui peuvent s'organiser en un pouvoir d'influences et constituer le pouvoir politique. Il s'agit alors des pouvoirs publics, le Ministre, les mouvements des partis et le législateur.

1.2. Le pouvoir scientifique

Le pouvoir scientifique, quant à lui est une instance qui exerce, développe, consolide une influence. Ainsi, elle exerce une influence sur plusieurs instances telles que la direction des écoles, le pouvoir public, sans oublier l'instance enseignante. Car il est à rappeler que l'effectivité de la relation enseignant-élève est une préoccupation de ce pouvoir.

L'ordinogramme d'Hameline ci-dessous présente toutes les instances qui ne sont pas indifférents à l'éducation. Ces instances exercent et/ou consolident une influence sur d'autres instances dans le but de veiller à l'effectivité de la relation « élève-enseignant ». Prenons comme exemple le cas de l'opinion publique. Cette instance exerce plusieurs influences sur d'autres instances ; ainsi, l'opinion publique influence à la fois le législateur, l'entourage, le milieu, les associations, les parents, les élèves, et tout ceci toujours dans le souci d'assurer l'effectivité de la relation pédagogique mentionnée en amont. Cela montre que l'opinion publique dispose d'un pouvoir d'influences sur de nombreuses instances dans le domaine de l'éducation.

Le schéma suivant représente l'ordinogramme d'Hameline dans lequel il schématise son analyse sur les instances organisées en pouvoir d'influences.

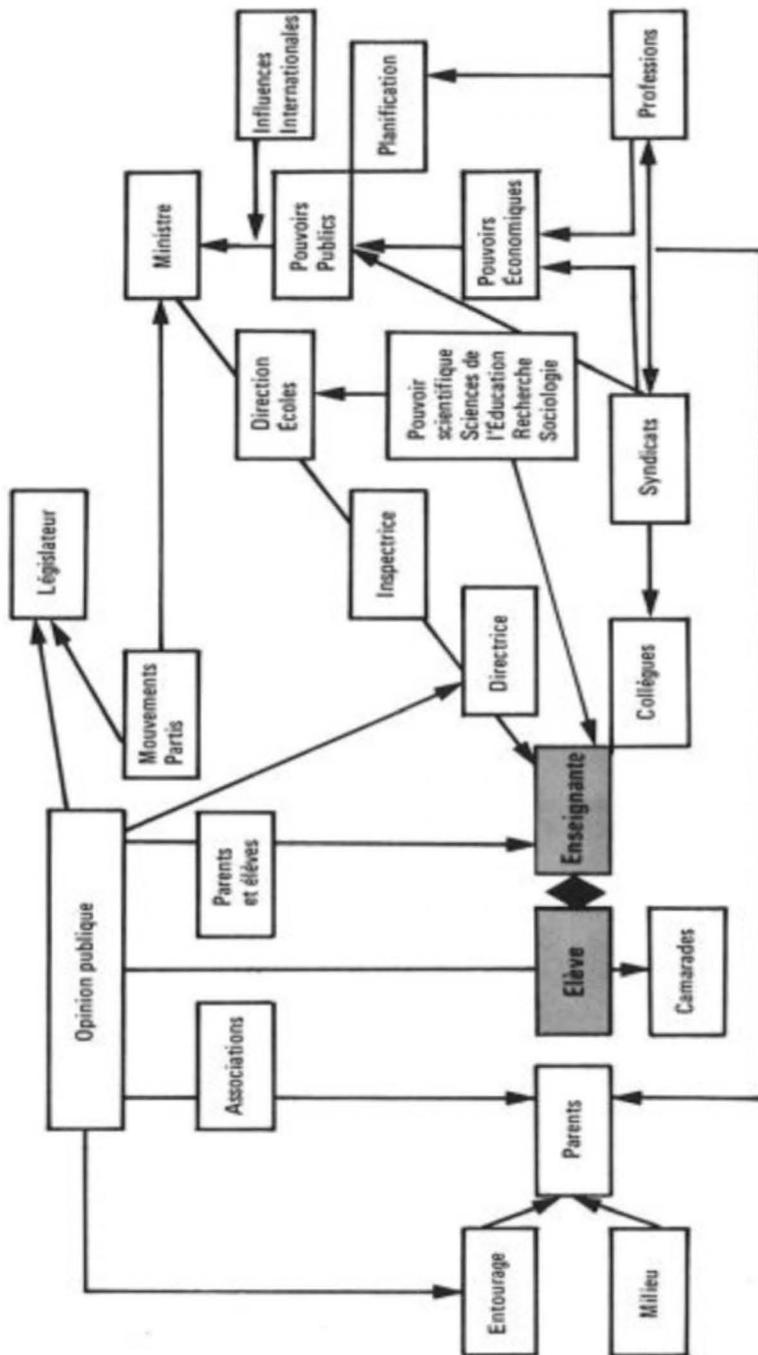


Figure 2 : Ordinogramme (ibid, p 61)

2. La relation à double sens des deux pouvoirs

Ces deux pouvoirs, que sont, le pouvoir politique et le pouvoir scientifique, sont appelés à s'exercer mutuellement des influences. Ces deux pouvoirs fonctionnent comme un système ; un élément A et B dans un système doivent avoir une interaction. L'élément A agit sur B, et B agit sur A. L'analyse qui va suivre portera sur la nature de cette relation d'interaction et d'influences. Nous verrons d'une part dans quelle mesure l'éducation contribue au développement de la vie de la cité et d'autre part, dans quelle mesure la cité contribue au développement de l'éducation.

2.1. Contribution de l'éducation au développement de la vie de la cité

Lorsque nous parlons d'éducation, il est question de connaissance : d'une part sa production, prise en charge par la recherche scientifique et d'autre part sa transmission, prise en charge par l'enseignement.

Notre analyse vise à montrer comment la recherche scientifique et l'enseignement contribuent au développement de la vie de la cité.

2.1.1. Contribution de la recherche scientifique en éducation

La recherche scientifique contribue au développement de l'éducation par la recherche de l'effectivité de la relation élève-enseignant.

L'effectivité de cette relation est une préoccupation de la recherche en éducation, ainsi, elle se veut de dire le vrai sur le cadre dans lequel s'accomplit le processus enseigner/apprendre notamment la situation d'enseignement/apprentissage, laquelle va être présentée brièvement.

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est une modélisation de la situation pédagogique, l'acte pédagogique étant un espace entre trois sommets du triangle ou pôles. Dans ce triangle, les trois côtés représentent un processus, soit la relation entre deux des trois pôles. Ainsi, les trois pôles du triangle sont : le savoir, l'apprenant et l'enseignant.

La relation entre l'enseignant et le savoir relève de l'enseignement, il s'agit d'un processus didactique. C'est par rapport à cette relation que l'enseignant effectue un travail de sélection, d'organisation et de présentation du savoir, pour qu'il puisse mettre l'apprenant en situation d'apprendre. La relation de l'apprenant avec le savoir quant à elle, relève de l'apprentissage. La dernière relation est le processus « former » qui, met en relation l'enseignant et l'apprenant. La relation est ici à double sens, car il s'agit d'une interaction.

Le triangle se présente alors ainsi :

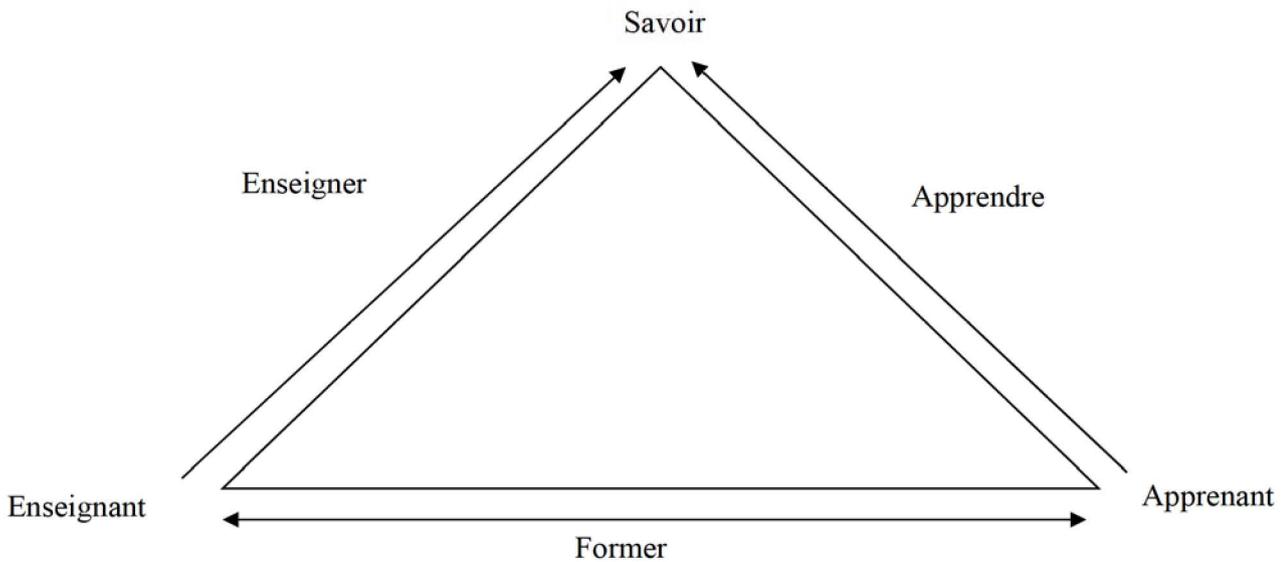


Figure 3 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye, 1988

Legendre, lui, n'as pas rejeté le triangle d'Houssaye mais au contraire il a complété cette analyse. Pour Legendre, il existe quatre composantes dans la situation pédagogique. Il distingue alors le sujet, c'est-à-dire l'être humain mis en situation d'apprendre, l'objet ou les objectifs à atteindre, l'agent ou les ressources d'assistance, les moyens (livres, matériels, etc.), et les processus (travail individuel ou collectif, etc.). Mais outre cela, Legendre ajoute la notion de milieu dans son triangle, il s'agit de l'environnement éducatif humain (enseignant, conseiller, éducateur, etc.), des opérations (administratives et d'évaluation), des moyens (locaux, équipements, matériels didactiques, temps, finances).

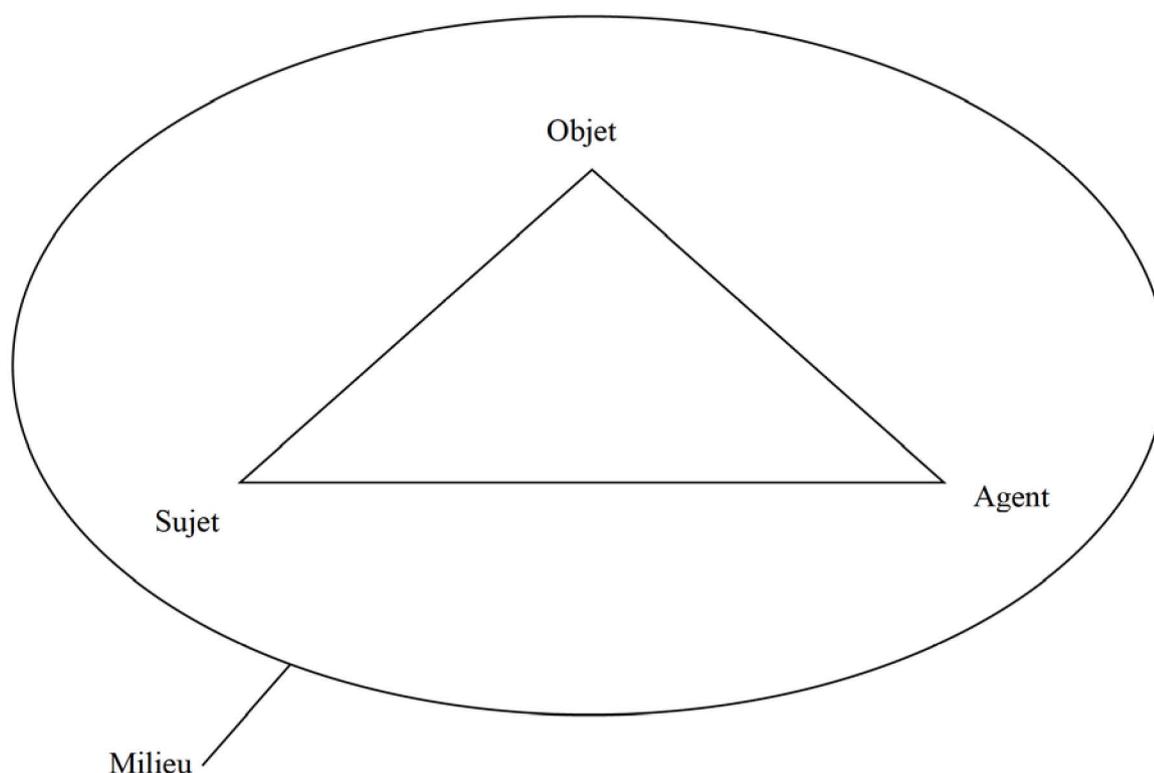


Figure 4 : Triangle de Legendre, 1988

Les deux analyses présentées par Houssaye et Legendre sont quasi similaires outre le fait de la présence du milieu dans le triangle de Legendre. La question de terminologie seule les différencie même si elle aspire à désigner les mêmes composantes. Ainsi, Houssaye parle de savoir tandis que Legendre parle d'objet. Il s'agit ici de l'objet d'enseignement/apprentissage. Le premier parle d'enseignant tandis que le second parle d'agent, et enfin, Houssaye parle d'apprenant et Legendre préfère utiliser sujet.

Ces deux auteurs ont également fait la même analyse concernant la relation des trois pôles. Il est alors question de trois processus bien distincts : le processus enseigner, qui relève de la didactique, le processus former qui relève de la pédagogie et le processus apprendre.