

**LA DÉMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT  
ET LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE**

Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France.

*L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Paris, Nouvelle Librairie de France, 1982, 729 p.

Par **Antoine Prost**

Recension par Bruno Deshaies, ministère de l'Éducation du Québec

Il est deux façons d'envisager le rapport du système scolaire aux classes sociales. On peut considérer l'instruction comme un bien, au même titre que la santé, le loisir ou le confort domestique ; on constate alors que les différentes classes sociales n'ont pas également accès à ce bien. D'autre part, on peut considérer le système scolaire comme une institution active et discriminante, qui trie les jeunes gens et engendre les différences sociales. Dans le premier cas, il s'agit des inégalités dans la consommation de l'enseignement ; dans le second, du rôle de l'enseignement dans la genèse des inégalités. (p.205)

Voilà comment l'historien de l'éducation Antoine Prost introduit le thème de la démocratisation de l'enseignement dans le tome IV de l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : *L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980)*. Ai-je besoin de signaler que les thèmes étudiés dans ce livre ne laisseront personne indifférent ? Parmi ces thèmes, les lecteurs québécois et canadiens pourront faire de nombreuses comparaisons qui alimenteront leur réflexion. Par exemple, au sujet de l'éducation des enfants ou du rôle de la famille et de l'école ou des classes sociales ; des surprises de la démocratisation de l'enseignement en passant par l'explosion scolaire et la crise étudiante des années 1968 ; puis, au-delà, le reflux de la démocratisation, les conflits de génération et l'évolution de l'enseignement libre ; ou encore, les filières scolaires françaises dont la formation dans les grandes écoles et les formations courtes pour le marché immédiat du travail ; et, pour compléter le tableau, les avatars de la formation permanente. Une telle gamme de sujets différents, mais tous liés à l'éducation en France, peuvent ouvrir la porte à de solides études comparatives. Car s'il est faux d'imaginer le Québec et aussi le Canada repliés sur eux-mêmes, il n'est pas particulièrement vrai des les imaginer comme des terres d'innovation.

La complexité des transformations du système scolaire français depuis l'entre-deux-guerres jusqu'aujourd'hui a été principalement due à des changements d'échelle et de nature entourant l'école et la venue d'un nouveau groupe dans les âges de la vie : les adolescents (chapitres I, VII, XII et XIII). Les changements d'échelle se sont manifestés plus particulièrement par l'explosion démographique et la scolarisation massive tandis que les changements de nature ont été le fait des remaniements de l'organisation scolaire et des programmes. La venue d'un nouveau groupe de jeunes à l'école a posé d'une manière plus cruciale les rapports entre les

établissements scolaires et la vie. Ce qui a pu faire écrire à Antoine Prost, quelque part, que « faute de guides, la démocratisation de l'enseignement, c'est la noce à Coupeau [dans Zola, *L'Assommoir*], mais tous les jours, et à l'échelle de tout un peuple... » (p. 387). Or, il semble que tout autant de l'autre côté de l'Atlantique qu'ici nous n'ayons pas pris suffisamment la mesure de l'impact sur l'organisation scolaire, la pédagogie et les études, de toutes ces transformations profondes dans le système d'enseignement en tant qu'organisation humaine et sociale.

Antoine Prost aborde cette question dans les chapitres XIV et XV. Il montre, de l'intérieur, le fonctionnement du système scolaire français. Par exemple, dans le cas de la formation des élites, la sélection pousse même jusqu'à « la maîtrise d'un code social » (p. 528). C'est la voie des grandes écoles. Le conformisme exigé des étudiants dans cette filière est marqué au coin du bachotage. Il faut travailler durement, bien réussir aux épreuves et aussi manifester de la souplesse intellectuelle pour le travail que l'on vous donne. La promotion sociale commande des réflexes intériorisés et conformes aux valeurs reconnues par l'ordre social dominant. Bien sûr, compte tenu de l'explosion scolaire, la compétition est devenue de plus en plus forte. Mais l'égalité des chances due aux talents n'a pas nécessairement prévalu.<sup>2</sup> L'idéal de l'école égalisatrice n'a pas été atteint. En fait, en amont de l'école et de ses responsabilités de libération individuelle, il y a des lieux socio-économiques plus avancés culturellement et mieux intégrés aux objectifs implicites de l'école en tant qu'institution sociale. Dans un tel contexte, le système scolaire demeure implacable à l'égard d'une certaine catégorie d'élèves n'ayant pas le même background socio-culturel, à tel point que la reproduction semble le principe fondateur de l'école (pp. 367-387).<sup>3</sup> Sauf exception, les couloirs de l'école reproduisent la société en confirmant l'appartenance aux classes sociales.

Les jeunes qui désirent accéder aux postes de commande ou espèrent s'intégrer à l'élite dirigeante doivent assimiler les normes sociales requises par la hiérarchie dominante de l'heure. Hier c'était le latin et le grec ; aujourd'hui ce sont les mathématiques et les sciences. Mais par delà ces exigences du système, ces jeunes doivent aussi être capables d'agir, de penser et de se comporter selon une certaine tournure d'esprit qui est compatible avec les règles scolaires de réussite.<sup>4</sup> Or, tous les jeunes ne vivent pas dans les mêmes contextes socio-économico-culturels. Si bien que « la proportion d'enfants d'ouvriers dans la population scolaire diminue au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarité. Ce n'est pas une surprise : les processus de sélection s'accumulent les uns derrière les autres et leurs résultats se renforcent.(p. 378) » Pour cette clientèle scolaire, c'est la voie de la résignation. Comme l'école ne parvient pas à s'adapter à elle, ces jeunes n'en voient plus l'intérêt. Ils se marginalisent. Si bien que « ne plus travailler à l'école est donc le début de la déviance »(p. 577). Par d'autres moyens, la société cherchera à les récupérer. Elle tentera des campagnes de publicité afin de les motiver à se préparer à gagner leur vie et se trouver un métier (p. 409).

La progression rapide du nombre d'enfants et d'adolescents scolarisés au cours des 30 dernières années a modifié considérablement et la fonction et le fonctionnement de l'école. Cet apport massif de nouvelles clientèles scolaires et le prolongement de la scolarité en amont et en aval a surtout frappé l'opinion publique (p. 21). Pourtant, pendant ce même temps, l'évolution du nombre, de la formation, de la structure, du statut, de la condition et de la mentalité du corps enseignant aurait dû mobiliser l'attention des spécialistes de l'éducation ainsi que des décideurs du monde de l'éducation. C'est à tous les niveaux de l'enseignement que les effets se sont fait

sentir. Il est probable que jamais dans l'histoire les sociétés n'ont exigé autant socialement d'un corps professionnel : les enseignants et les enseignantes (p. 364).

Dans ce tohu-bohu des années après 1950, le corps enseignant a subi une véritable mutation. Tout comme dans le système scolaire français, il y a eu des changements d'échelle et de nature. Les changements d'échelle ont touché le nombre, la diversité, la spécialisation, l'âge, les niveaux d'enseignement, tandis que les changements de nature ont affecté le taux de féminisation du corps enseignant, la syndicalisation, la relation pédagogique, la crise de mai 1968, l'éclatement de la cohésion des corps enseignants, (voir pp. 180ss, 279ss, 295ss et 321-340). Malheureusement, bien qu'Antoine Prost ait saisi la portée foudroyante de ces transformations, il n'a pas élaboré aussi systématiquement sa recherche sur cette population qu'il ne l'a fait sur l'enfance et l'adolescence. Toutefois, une place spéciale a été accordée aux « études sur les enseignants » dans la bibliographie (p. 465). J'aurais aimé qu'un chapitre spécifique fût consacré au corps enseignant, car, de la maternelle à l'université, ces corps ne sont ni unifiés ni monolithiques et, surtout, parce qu'ils constituent la deuxième population en importance dans tout système public d'enseignement.

Malgré ces remarques, rendons justice à Antoine Prost. Signalons que ce dernier a su esquisser un portrait sympathique, complexe et subtil des corps enseignants. A ce sujet, j'invite le lecteur à lire les pages suivantes : 48-54, 180-201, 279-295, 321-340, et à jeter un regard sur les nombreuses illustrations accompagnées de commentaires tendres et vraiment humains. Les illustrations en noir et blanc concernant, par exemple, la rentrée au lycée en 1965, puis en 1976 (pp. 234, 411 et 444) ou l'instituteur d'avant-guerre (p.159) et la femme professeure de lycée vers 1970 (pp. 288 et 327) montrent des contrastes frappant d'une époque à l'autre. En avons-nous saisi toute la portée encore aujourd'hui ? Les corps enseignants sont en place. Ils font face depuis un quart de siècle à une population étudiante massive. Pouvons-nous prêter l'oreille à leurs préoccupations pédagogiques ?

A plusieurs égards, il est possible de faire des comparaisons entre le personnel enseignant français et celui du Québec. La syndicalisation, la féminisation, l'essoufflement et le désenchantement devant les réformes, l'inadaptation pédagogique, le sentiment d'isolement, l'échec de la rénovation de l'école, le poids de la routine, l'absence de défis autres que bureaucratiques, les conflits idéologiques sur le rôle de l'école ou encore la place des enseignantes et enseignants dans l'école, tout cela a modelé les corps professoraux qu'ils soient français, québécois ou américains et les a rendus en quelque sorte comparables. Les rapports sur la formation des maîtres pullulent depuis une dizaine d'années.<sup>5</sup> Nous ne savons pas trop quand pourra s'arrêter ce flot de recommandations concernant ce corps de professionnels (ou de travailleurs ?) dans la société. Les décideurs publics semblent adopter une attitude expectante en regard de la formation des maîtres. L'enjeu pourtant pour la population enseignante n'est-il pas de découvrir des savoir-faire adaptés aux processus d'apprentissage des élèves d'aujourd'hui ? Or, au lieu d'aider fondamentalement les maîtres dans leur action, les pouvoirs publics se mettent à l'heure de la remise en ordre et de la mise au pas des professeurs (pp. 341-366).

L'histoire du système scolaire français comporte certaines caractéristiques particulières. L'école de la Bretagne et, plus spécialement, du Finistère et du Morbihan, est marquée par une évolution singulière. L'enseignement privé occupe une bonne place dans l'organisation scolaire ; la scolarisation de la jeunesse de 15 à 19 ans s'est faite rapidement ; le taux de

scolarisation des enfants de 16 ans en milieu rural a été très bon ; bref, dans l'ensemble, la Bretagne a emboîté le pas dans le mouvement de démocratisation de l'enseignement. Grâce à une cartographie bien conçue, cette évolution est facilement observable. Elle montre en outre les inégalités géographiques et sociales de la démocratisation de l'enseignement en France (pp. 376-382). En gros, quant à l'accès à l'université, Antoine Prost conclut : « De même que l'argent va aux riches, l'enseignement va aux gens instruits » (p. 381). Que nous réserve cette dynamique sociale pour la dernière décennie du XXe siècle ?

Le lecteur québécois ou canadien intéressé au problème de l'enseignement privé lira avec intérêt le chapitre X consacré aux écoles libres en France. Un point fondamental sur lequel le Québec se compare facilement avec la France, c'est sur la doctrine de l'Église catholique relative à l'éducation de la jeunesse. Celle-ci a été exposée magistralement par Pie XI dans sa célèbre encyclique *Divini illius magistri* (31 décembre 1929).<sup>6</sup> Évidemment, depuis, bien des choses ont changé. Aujourd'hui, c'est la cause d'un enseignement privé par opposition à un enseignement public qui paraît prévaloir tant en France qu'au Québec. Antoine Prost a bien raison de terminer son chapitre sur le problème des fonctions sociales d'un tel enseignement (pp. 438-443). La question est cruciale. Les solutions par rapport à une justice distributive ne semblent pas être trouvées. Toutefois, un ministre de l'Éducation au Québec avait eu une idée heureuse en préconisant des écoles nationales spéciales qui auraient pu répondre à des besoins spéciaux et particuliers de la société, en collaboration avec les commissions scolaires. Sur l'enseignement privé, Antoine Prost conclut : « Bref, chaque établissement a sa physionomie ; c'est un enseignement sur mesure, même s'il sert surtout aux enfants des milieux privilégiés » (p. 442). N'est-ce pas la même perception qu'à l'opinion publique au Québec ?

L'École et la Famille dans une société en mutation marquera une date dans l'historiographie de l'éducation. D'abord, parce que ce livre porte sur une période récente de l'histoire de l'éducation. Antoine Prost a prouvé que cette histoire récente pouvait être une histoire renouvelée. En ce sens, elle l'est par l'exploitation qu'il a su faire des recherches sociologiques, des études démographiques, des données statistiques, de la documentation officielle, des enquêtes, des sondages et des rapports concernant les différents ordres d'enseignement ; il n'a pas négligé, en outre, la famille et les adolescents, les mouvements de jeunesse, la scolarisation des jeunes travailleurs ainsi que l'éducation populaire et la formation permanente. Elle l'est encore par l'élargissement de l'histoire de l'éducation aux changements socio-culturels et mêmes économiques et psychologiques. C'est donc une histoire qui dépasse l'histoire des idées pédagogiques, des établissements d'enseignement et des législations scolaires. Elle met vraiment en cause autant les agents que les acteurs de l'éducation, en l'occurrence, les élèves et les maîtres. En réalité, cet ouvrage peut être aussi bien une sociologie historique de l'enfance et de l'adolescence au cours des cinquantes dernières années. Et Antoine Prost nous le signale très bien dans son Avertissement : « Des problèmes actuels, celui de la jeunesse est l'un des plus importants à situer ainsi, dans son cheminement historique » (p. 13).

La Postface à cette Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France (pp. 665-676) écrite par Guy Caplat, directeur de Recherche à l'Institut national de recherche pédagogique et Pierre Caspard, chef du Service de l'histoire de l'éducation, complète le tome IV. Cette postface constitue un véritable programme de recherches en éducation et sur l'éducation.<sup>7</sup> Bien que les idées en soi ne soient pas toutes nouvelles, leurs articulations par ailleurs présentent une vision plus globale de la recherche historique appliquée à l'éducation.

Elles pourraient être une source d'inspiration pour ceux et celles qui entreverraient de futurs colloques en sciences de l'éducation au Québec. Et si l'on associe cette postface à la Préface de René Rémond (Tome I, pp. 23-55), on obtient un panorama fort intéressant et original du phénomène éducatif d'hier à aujourd'hui.

Publié sous la direction de Louis-Henri Parias, cet ouvrage couvre vingt-cinq siècles d'histoire allant du Ve siècle avant J.-C. à la fin du XXe siècle.<sup>8</sup> Les divers thèmes abordés sont marqués au coin des préoccupations existentielles actuelles. Ceci donne à l'ensemble de l'ouvrage une allure de contemporanéité. Mais puisqu'il est beaucoup question, de nos jours, de l'école en tant qu'institution sociale, peut-être aurait-il été souhaitable de retrouver une filiation de longue durée autour de cette notion même d'école au cours des âges.<sup>9</sup> Cette mise en évidence aurait pu alimenter et aider à clarifier les débats très virulents d'aujourd'hui dans l'opinion publique concernant le rôle, les fonctions et les buts ou objectifs de l'école. En somme, l'école, pourquoi faire ? Car il ne suffit pas de la décrire seulement, il faut aussi tenter de la définir selon les différentes époques de l'histoire.

Avec un tel ouvrage, la dimension historique vient de retrouver sa place dans la marmite de l'éducation.<sup>10</sup> Par l'histoire notre vision du champ de l'éducation s'élargit à toute la société (contrairement aux sociologies de l'éducation trop refermées sur les modèles théoriques d'analyse) dans une perspective où le passé, le présent et l'avenir se situent dans une évolution de longue durée. Par conséquent, la trilogie école, famille et société est riche de sens si elle est analysée dans sa dimension temporelle. C'est dans cet esprit de complexité qu'Antoine Prost a cherché à comprendre l'histoire de l'enseignement et de l'éducation en France au cours des cinquante dernières années.

L'occasion est alors propice d'introduire ici, pour le champs de l'éducation, une sociologie de la complexité dans l'esprit des travaux d'Edgar Morin.<sup>11</sup> Il importe pour l'historien de l'éducation de faire valoir les liens qui se tissent entre le passé, le présent et l'avenir dans le contexte global des rapports entre l'éducation et la société. La présente Histoire générale fait justement une large palce à de tels liens dans le temps. Or, quiconque a une pratique sérieuse de l'histoire peut constater que dans l'évolution historique d'anciennes convergences (comme on dit l'Ancien Régime en France en rapport avec l'époque contemporaine) conditionnent le présent qui lui-même est soumis à des convergences actives ( soit de l'opinion publique, d'un leader ou d'un événement-choc) créant une situation actuelle qui elle-même est soumise aux forces diffuses des nouvelles convergences préparant une situation en devenir (soit les idéologies nouvelles en gestation, les transformations économiques imprévisibles ou l'évolution de la connaissance et des technologies de pointe). Telle est la nature de l'action humaine : imprévisible et contradictoire qui s'inscrit dans un temps insécable et créateur. Cette vision du temps qui est en voie d'élaboration par des scientifiques de tout azimut nous entraîne vers les théories de l'auto-organisation.<sup>12</sup> Et ce ne serait pas un malheur si les spécialistes en administration et politique scolaires quittaient leurs modèles sociologiques rigides pour saisir la complexité de cette organisation humaine et sociale : l'école.<sup>13</sup>

Dans son chapitre central « Le reflux » (pp. 321-366) et dans sa conclusion « L'impossible réforme » (pp. 613-620), Antoine Prost a vraiment mis en perspective le passé et l'avenir face au présent. La conclusion générale pour cette période récente de l'histoire de l'éducation semble à peu près la suivante. La démocratisation de l'enseignement a fait naître des espoirs

insatiables et en même temps a soulevé des problèmes considérables. Réforme après réforme, il ne semble plus pensable aujourd'hui qu'une réforme définitive soit possible.<sup>14</sup> Car les sociétés en mutation sont des sociétés en perpétuel état de crise. La dynamique de l'évolution générale de nos sociétés axées sur le développement économique (production/consommation/satisfaction) affecte et infecte tout le corps social.<sup>15</sup> Le système scolaire et l'enseignement sont emprisonnés par cette agitation collective (que j'oserais qualifier de maelstrom éducatif). Alors la tâche urgente ne serait-elle pas, comme le pense Antoine Prost, d'instaurer des « modes de régulation souples et progressifs » (p. 620) du système éducatif lui-même ? N'est-ce pas ce que souhaite et appelle de tous ses vœux monsieur-tout-le-monde ?

Ce livre invite donc à la réflexion. Les quelque 250 illustrations en noir et blanc et en couleurs remuent, à elles seules, de nombreux sentiments en nous face à l'éducation, la jeunesse, l'école, la famille et la société. Il serait souhaitable que ce livre ait de nombreux lecteurs. Il pourrait inspirer des recherches nouvelles en éducation.

## Notes

1 Historien et spécialiste de la société française au XXe siècle, Antoine Prost est aussi l'auteur, entre autres, de *l'Éloge des pédagogues* (1985). Il dirige présentement le Centre de recherche sur l'histoire des mouvements sociaux et du syndicalisme à l'Université de Paris I.

2 Le livre de Michel Schiff, *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale et injustice scolaire* (1982) apporte un éclairage intéressant sur ce phénomène. Nous avons déjà présenté un compte rendu de cet ouvrage (1984). En gros, Michel Schiff s'attaque fortement au modèle méritocratique de l'éducation.

3 Dans une perspective d'analyse comparatiste des systèmes d'enseignement en Amérique et en Europe, Torsten Husén aboutit aux mêmes conclusions dans son excellent livre *L'école en question* (1983).

4 Dans un article portant sur les fondements de l'école, Harry S. Broudy (1979) a déjà expliqué « that beyond specialized training for an occupation there is education for man as man... Apparently this rationale is now suspect, in part because some do not believe any education other than specialized training is worth cultivation » (p. 446). Voir aussi son article précédent (1976) dans lequel il développa la même idée en faisant une nette distinction entre « Growing Corn and Growing Children ».

5 Concernant les enseignantes et les enseignants, voici quelques rapports ou articles à signaler : Incidences de la baisse des effectifs scolaires sur les écoles de l'Ontario (Jackson, 1978), Reform in Teacher Education (1980), The legacy of Teacher Education, 1980-2000 (Haberman, 1982), Excellence in Professional Education (Morey, 1983), Improving the Quality of Teacher Education in Florida (1983), The Education of Teachers in Alberta : A Model for the Future (1984), La condition enseignante (Conseil supérieur de l'Éducation, 1984), Bilan du secteur de l'Éducation. Volet 3 : Besoins des diplômés en éducation (Conseil des Universités, 1986), A Nation Prepared : Teachers for the 21<sup>st</sup> Century (Branscomb, 1986), Formation des enseignants en Ontario : Pratiques actuelles et choix pour l'avenir (1987).

6 Viviane Isambert-Jamati qui a rédigé le compte rendu du livre d'Antoine Prost (1984) a fait référence à cette encyclique dans le cadre de l'évolution de l'enseignement privé en France dans les années 1930. Elle signale que « l'écho de ce texte est grand chez les Français bien pensants » (p.70). Il en a été de même ici au Québec, mais pour d'autres motifs. La professionnalité se trouvait confirmée dans ses fondements ; l'État était confiné à son rôle supplétif en matière d'éducation ; le libéralisme se voyait radicalement condamné et les défenseurs de l'instruction publique obligatoire étaient pointés du doigt ; l'école catholique trouvait sa défense universelle dans cette encyclique où il était affirmé sans ambages que « l'État doit respecter les droits innés de l'Église et de la famille » et que l'école « est de par sa nature une institution auxiliaire et complémentaire de la famille et de l'Église ». L'élite bien pensante et dirigeante du Québec de l'époque a pu s'appuyer sur ce texte pontifical jusqu'au début des années 1960.

7 Sur cette distinction importante par rapport aux recherches relatives à la formation des

maîtres, voir Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, 1985, pp. 200-204.

8 Les quatre tomes de l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France en quatre volumes, allant du Ve siècle avant Jésus-Christ à la fin du XXe siècle ont été publiés sous la direction de Louis-Henri Parias (Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat, éditeur) : Tome I : Michel Rouche. Des origines à la renaissance (V<sup>e</sup> siècle A.-C. - XV<sup>e</sup> siècle A.D.). 1981, 677 p. Louis-Henri Parias, Argument (pp. 11-21) et René Rémond, Préface (pp. 23-55). Tome II : François Lebrun, Marc Vénard et Jean Quéniart. De Gutenberg aux Lumières (1480-1789). 1981, 669p. Tome III : Françoise Mayeur. De la révolution à l'école républicaine (1789-1930). 1981, 683 p. Tome IV : Antoine Prost. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980). 1982, 729 p. Guy Caplat et Pierre Caspard, Postface (pp. 665-675).

9 Le chercheur en éducation aura pu remarquer que le mot école n'apparaît pas dans *l'Encyclopaedia Universalis* comme sujet thématique. Pourtant, les idéologies entourant l'école sont variées : elles prennent souvent l'allure de croisades. Les débats sont vifs et les incompréhensions nombreuses. Toute recherche relative au concept d'école serait d'actualité et d'intérêt majeur en ces temps-ci. Comme l'école n'est séparable ni de la société ni de l'éducation, il conviendrait de chercher dans cette direction afin de dissiper l'épais brouillard qui obscurcit nos pensées, nos réflexions et aussi nos paroles et nos actes en regard de l'école. (Voir Bruno Deshaies, 1985, 1986). Par ailleurs Yvan Illich a abordé la chose d'une manière originale (1971, chapitre 2 : « Phénoménologie de l'école »). Il serait utile, aujourd'hui encore, de consulter la longue recherche consacrée à l'école dans le *Dictionnaire d'Archéologie chrétienne et de Liturgie* (Cabrol et Leclerc, 1921) tout autant que le bref survol de Arthur F. Leach (1913) au mot school dans *A Cyclopaedia of Education*.

10 Dans son analyse de « La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne », le professeur Claude Trottier (1987) de l'Université Laval (Québec) a reconnu la nécessité des recherches de type historique qui pourraient mettre en lumière « la contribution du système d'éducation à la production de la société (p. 17) ». Pour sa part, Antoine Prost a surtout mis l'accent sur l'impact de la trilogie école, famille, société en regard des processus d'éducation et de ses avatars. Fait à signaler, il y a près de deux décennies, John E. Talbott (1971) avait suggéré cette orientation quant aux recherches historiques en éducation .

11 Morin (1977 ;1986) ou, encore, (Morin, 1982) pour un aperçu de sa pensée (voir la deuxième partie intitulée « Les ingrédients de la complexité »).

12 Voir Jean-Pierre Dupuy (1982). Parmi les chercheurs en sciences humaines, Jean-Pierre Dupuy apparaît comme un théoricien brillant sur la nature de l'ordre et du désordre dans la culture. Cependant, je pense qu'il y a des réserves à faire quant à sa tendance à expliquer plutôt qu'à comprendre, à retenir le schéma hypothético-déductif en contrepartie du schéma sens/signification. Sur l'importance du temps dans l'économie, la société, l'éducation, les organisations ou, encore, l'agir humain, on pourrait retenir le recueil des actes du Colloque de 1978 à La Chaux-de-Fonds en Suisse de Philippe Choquard et Jean-Louis Ferrier (1981).

13 Voir Paul R. Mort et Donald H. Ross (1957). L'esprit qui anime l'ouvrage de Paul R. Mort sur l'administration scolaire ouvre de larges horizons à la compréhension du phénomène



scolaire au XXe siècle. Bien sûr que par rapport aux problèmes scolaires des années 1980, le volume a vieilli. Cependant, en fonction des principes d'administration scolaire, il demeure un outil précieux. La valeur du travail de Paul R. Mort et de son collaborateur Donald H. Ross réside dans l'organisation de quelques principes fondamentaux d'administration : the humanitarian principles, the prudence principles et the tempo principles. Il ne s'agit pas là de principes séparés, mais bien de trois principes interdépendants.

14 « A ce stade de l'analyse, écrit Antoine Prost, l'idée même d'une bonne réforme, d'une réforme définitive de l'enseignement, apparaît comme un mythe. Il est illusoire d'escompter qu'une réforme, si habile et si radicale soit-elle, redonnerait au système éducatif la belle ordonnance et la stabilité qu'on prête — un peu vite — au passé. On peut rêver au temps heureux d'une harmonie pédagogique, mais c'est un rêve » (p. 619). C'est aussi à la même conclusion qu'en arrive Françoise Mayeur au tome III de la même Histoire générale (1981). « A partir du début du [XXe] siècle, écrit-elle, l'accumulation des intérêts contradictoires, entre des parties prenantes de plus en plus nombreuses, de plus en plus exigeantes, rend le processus des réformes ou tout simplement des ajustements aux besoins sociaux toujours plus lent et plus malaisé. L'époque est loin où la réorganisation de vastes pans du système scolaire pouvait être acquise par une loi dans un délai raisonnable. La réforme, de quelque urgence qu'on la déclare, en arrive à stagner dans l'immobilité. Le temps de la réforme ininterrompue est aussi le temps de la réforme indéfiniment ajournée » (Notre soulignement, p. 609.)

15 Louis Dumont (1977) a montré l'émergence de la catégorie économique dans l'idéologie moderne qui a fondé nos sociétés égalitaristes et individualistes occidentales. Par extension, l'école n'est-elle pas le reflet de cette idéologie depuis Adam Smith ?

## Références

Branscomb, L. M., (1986). *A nation prepared : Teachers for the 21<sup>st</sup> century* (The Report of the Task Force on Teaching as a Profession). Washington, DC : Carnegie Forum on Education and the Economy.

Broudy, H.S. (1976). The search for a science of education. *Phi Delta Kappan* (Special Bicentennial Issue), 58(1), 104-111.

Broudy, H.S. (1979). Tacit knowing as a rationale for liberal education. *Teachers College Record*, 80(3), 446-462.

Cabrol, F., Leclerc, H. (1921). École. *Dictionnaire d'archéologie chrétienne et de liturgie*, IV (2<sup>e</sup> partie).

Choquard, P., Ferrier, J.-L. (1981). *Sur l'aménagement du temps. Essais de chronogénie*. (Collection Médiations). Paris : Denoël/Gonthier.

Conseil supérieur de l'Éducation. (1984). *La condition enseignante* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil des Universités. (1986). *Bilan du secteur de l'éducation : Volet 3. Besoins des diplômés en éducation*. Québec, Gouvernement du Québec.

Deshaies, B. (1984). [Recension de L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale et injustice scolaire]. *Revue canadienne de l'éducation*, 9(1), 100-106.

Deshaies, B. (1985). L'école...L'éducation. *Information*, 25(1), 9-11.

Deshaies, B. (1986). Réflexions sur l'éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 11(2), 109-121.

Dumont, L. (1977). *Homo Aequalis. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique* (Collection Bibliothèque des sciences humaines). Paris : Gallimard.

Dupuy, J.-P. (1982). *Ordres et désordres. Enquête sur un nouveau paradigme*. (Collection Empreintes). Paris : Seuil.

*The education of teachers in Alberta : A model for the future*. (1984). Edmonton : University of Alberta.

*Formation des enseignants en Ontario : Pratiques actuelles et choix pour l'avenir* (Document de prise de décision). (1987). Toronto : ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Université de l'Ontario.

Haberman, M. (1982, February). *The legacy of teacher education, 1980-2000*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teachers Education, Houston, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 212 575).

Husén, T. (1983). *L'école en question* (Collection Psychologie et sciences humaines, traduit de l'anglais par Stéphane Renard). Bruxelles : Pierre Mardage, éditeur.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil, *Improving the quality of teacher education in Florida* (Report and Recommendations of the Joint Legislative and Executive Task Force for Teacher Education Quality Improvement). (1983). Tallahassee, FL : State of Florida, Department of Education.

Isambert-Jamati, V. (1984). [Recension de *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France : L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980)*]. *Revue française de pédagogie*, 67, 69-73.

Jackson, R.W.B. (1978). *Incidences de la baisse des effectifs scolaires sur les écoles de l'Ontario. Problèmes et solutions* (Rapport final). Toronto : ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Leach, A. F. (1913). *School. A cyclopedia of education*. New York : Macmillan.

Lebrun, F., Venard, M., Quéniart, J. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France en quatre volumes, allant du Ve siècle avant Jésus-Christ à la fin du XX<sup>e</sup> siècle : Tome II. De Gutenberg aux Lumières (1480-1789)*. Paris : Nouvelle Librairie de France.

Mayeur, F. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France en quatre volumes, allant du Ve siècle avant Jésus-Christ à la fin du XX<sup>e</sup> siècle : Tome III. De la révolution à l'école républicaine (1789-1930)*. Paris : Nouvelle Librairie de France.

Morey, A.I. (1983). *Excellence in professional education* (A Report of the Advisory Committee to Study Programs in Education in California State University). Long Beach, CA : Office of the Chancellor.

Morin, E. (1977-1986). *La méthode*. 3 vol. Paris : Seuil.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.

Mort, P. R., Ross, D. H. (1957). *Principles of school administration. A synthesis of basic concepts*. Toronto : McGrawHill.

Prost, A. (1982). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France en quatre volumes, allant du V<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ à la fin du XX<sup>e</sup> siècle* : Tome IV. L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980). Paris : Nouvelle Librairie de France.

Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Seuil.

Rouche, M. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France en quatre volumes, allant du V<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ à la fin du XX<sup>e</sup> siècle* : Tome I. Des origines à la renaissance (V<sup>e</sup> siècle A.-C. - XV<sup>e</sup> siècle A.D.). Paris : Nouvelle Librairie de France.

Schiff, M. (1982). *L'intelligence gaspillée. Inégalité sociale et injustice scolaire* (Collection science ouverte). Paris : Seuil.

Smith, B. O. (Éd.). (1980). Teacher education : time for reform [Special issue]. *Phi Delta Kappa*, 62(2), 81-138.

Talbott, J.-E. (1971). The history of education. *Daedalus* (Historical Studies Today), 100(1), 133-150.

Trottier, C. (1987). La nouvelle sociologie de l'éducation en Grandre-Bretagne. *Revue française de pédagogie*, 78, 520.

## ADDENDA \*

L'occasion est alors propice d'introduire ici, pour le champs de l'éducation, une sociologie de la complexité dans l'esprit des travaux d'Edgar Morin.<sup>11</sup> Il importe pour l'historien de l'éducation de faire valoir les liens qui se tissent entre le passé, le présent et l'avenir dans le contexte global des rapports entre l'éducation et la société. La présente *Histoire générale* fait justement une large place à de tels liens dans le temps. Or, quiconque a une pratique sérieuse de l'histoire peut constater que dans l'évolution historique d'anciennes convergences (comme on dit l'Ancien Régime en France en rapport avec l'époque contemporaine) conditionnent le présent qui lui-même est soumis à des convergences actives (soit de l'opinion publique, d'un leader ou d'un événement-choc) créant une situation actuelle qui elle-même est soumise aux forces diffuses des nouvelles convergences préparant une situation en devenir (soit les idéologies nouvelles en gestation, les transformations économiques imprévisibles ou l'évolution de la connaissance et des technologies de pointe). Telle est la nature de l'action humaine : imprévisible et contradictoire qui s'inscrit dans un temps insécable et créateur. Cette vision du temps qui est en voie d'élaboration par des scientifiques de tout azimut nous entraîne vers les théories de l'auto-organisation.<sup>12</sup> Et ce ne serait pas un malheur si les spécialistes en administration et politique scolaires quittaient leurs modèles sociologiques rigides pour saisir la complexité de cette organisation humaine et sociale : l'école.<sup>13-</sup>

---

\* Le texte complet de cet article doit comprendre le paragraphe ci-dessus avec les notes, les références ci-dessous et le graphique sur l'école comme sous-système social. [Sur l'idée de l'utilisation méthodologique d'un cadre conceptuel exploratoire en recherche, voir Bruno Deshaies, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Laval (Québec), Beauchemin, 1992, p. 118-121.]

## NOTES

<sup>11</sup> Morin (1977 et 1986) ou, encore, (Morin, 1982) pour un aperçu de sa pensée (voir la deuxième partie intitulée « Les ingrédients de la complexité »).

<sup>12</sup> Voir Jean-Pierre Dupuy (1982). Parmi les chercheurs en sciences humaines, Jean-Pierre Dupuy apparaît comme un théoricien brillant sur la nature de l'ordre et du désordre dans la culture. Cependant, je pense qu'il y a des réserves à faire quant à sa tendance à expliquer plutôt qu'à comprendre, à retenir le schéma hypothético-déductif en contrepartie du schéma sens/signification. Sur l'importance du temps dans l'économie, la société, l'éducation, les organisations ou, encore, l'agir humain, on pourrait retenir le recueil des actes du Colloque de 1978 à La Chaux-de-Fonds en Suisse de Philippe Choquard et Jean-Louis Ferrier (1981).

<sup>13</sup> Voir Paul R. Mort et Donald H. Ross (1957). L'esprit qui anime l'ouvrage de Paul R. Mort sur l'administration scolaire ouvre de larges horizons à la compréhension du phénomène scolaire au XXe siècle. Bien sûr que par rapport aux problèmes scolaires des années 1980, le volume a vieilli. Cependant, en fonction des principes d'administration scolaire, il demeure un outil précieux. La valeur du travail de Paul R. Mort et de son collaborateur Donald H. Ross réside dans l'organisation de quelques principes fondamentaux d'administration : the humanitarian principles, the prudence principles et the tempo principles. Il ne s'agit pas là de principes séparés, mais bien de trois principes interdépendants.

## RÉFÉRENCES

Dupuy, J.-P. (1982). *Ordres et désordres. Enquête sur un nouveau paradigme.* (Collection Empreintes). Paris : Seuil.

Morin, E. (1977-1986). *La méthode.* 3 vol. Paris : Seuil.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience.* Paris : Fayard.

Mort, P. R., Ross, D. H. (1957). *Principles of school administration. A synthesis of basic concepts.* Toronto : McGraw-Hill.