

HEURS ET MALHEURS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Pierre FURTER*

Professeur honoraire de l'Université de Genève

Ce texte est d'abord un hommage filial à l'initiation scientifique et technique que mon père - l'Ing. Gerold Furter - & son frère - l'Arch. Oskar Furter - se sont efforcés de me donner et dont l'esprit imprègne toujours encore les nouvelles générations de notre famille.

C'est aussi une manifestation de reconnaissance au Président André Chavannes, récemment décédé, le seul chef du Département de l'Instruction Publique de la République de Genève qui ait su mesurer l'ampleur de «la crise de l'éducation» et donner les moyens à l'Université pour y faire face sans palliatifs, ni faux-fuyants. S'il y a (encore) à Genève des Sciences de l'éducation c'est à cette personnalité exceptionnelle qu'on le doit¹.

Si, dit-on, tous les chemins mèneraient à Rome, bien d'autres ont conduit et conduisent toujours encore à Saint-Jacques de Compostelle; même si, parfois, leurs itinéraires tracent des cheminements surprenants. Ainsi au beau milieu de la vieille ville de la Cité de Calvin, je passe souvent devant une ancienne demeure dont la façade est toujours encore marquée par une coquille de Saint-Jacques cf.III.). Elle prouve à elle seule, que réformée ou non, citadelle ou non du plus pur calvinisme, Genève est restée, malgré tous les aléas des luttes de religion, liée au pèlerinage le plus prestigieux vers l'Occident comme elle a maintenu à travers son université des échanges étroits avec celle de Santiago de Compostelle².

* Doutor Honoris Causa pola Universidade de Santiago de Compostela.

¹ Il ne s'agit donc pour moi ni de rédiger un testament d'un vieil homme désabusé; ni de m'engager encore dans un plaidoyer en faveur d'une conception progressiste de l'éducation dans son contexte social contre une droite néo-libérale sans vergogne. En fait, je souhaite y reprendre à ma manière le style du *mémoire scientifique* que surent si bien pratiquer en Espagne *los Ilustrados* comme Pedro R.Campomanes, Gaspar Melchor de Jovellanos, le R.P.Feijoo et son ami et disciple Frei Martín Sarmiento avec leurs érudits complices des Sociades de Amigos del País lorsqu'ils tentèrent en vain de sortir leur pays de ses impasses.

² Des échanges qui se poursuivent plus que jamais puisque, par un concours d'heureuses circonstances, le nouveau professeur d'histoire des religions de la Faculté Protestante de Théologie de l'Université de Genève vient de consacrer le 15.12.1999 sa leçon inaugurale à «L'ère de Priscillien, ou la grande faute du Christianisme?»; ce premier hérétique qui fut livré au bras séculier par l'Eglise pour être exécuté et dont les restes, dit-on, reposeraient sous la cathédrale de Saint-Jacques de Compostelle.

Néanmoins avant de venir jusqu'à vous pour y recevoir l'insigne distinction que vous avez bien voulu m'accorder - ce qui confirme que bien des chemins coïncident effectivement à Compostelle - accordez-moi tout d'abord quelques instants pour vous confesser que mon cheminement a été particulièrement tortueux pour atteindre cette terre de Galice. Tantôt celle-ci me semblait perdue dans les brumes de l'océan; tantôt elle m'apparaissait au lointain comme une île utopique qui reliait l'ultime péninsule européenne aux Amériques. En fait, c'est à Lisbonne, lorsque j'y apprenais le portugais - qui devint ma deuxième langue maternelle - au temps où un trop distingué et autoritaire professeur maintenait vos voisins dans un corset politique insupportable - que des amis luses me parlèrent de leurs lointaines origines «gallegas» de leur propre civilisation. C'est ainsi que pour la première fois je fus initié à l'oeuvre de cette femme remarquable que fut Rosalia de Castro. Ces poètes et romanciers m'assurèrent aussi que cette langue et sa littérature subsistaient et se développaient puisque de jeunes et talentueux poètes publiaient aux éditions Galaxia en galiciendans des conditions certes alors difficiles³ à cause de la censure et de la répression franquistes leurs oeuvres. Plus tard, lorsque j'émigrerai vers les Amériques, d'abord au Brésil puis au Vénézuéla, j'y rencontrai de singulières associations d'émigrants et d'exilés républicains «gallegos» qui n'avaient jamais oublié leur patrie d'origine et qui préparaient avec impatience un nouveau futur pour leur nationalité d'origine.

Sans doute tout cela serait resté très utopique si, jusqu'au jour où je me liai à une famille aragonaise, je découvris qu'elle avait de profondes racines en Galice; ce qui nous amena à faire de nombreux séjours dans votre péninsule.

Enfin avec votre «transition démocratique», mon utopie se rapprocha de votre réalité. Tout d'abord par le biais de mes recherches sur les peuplements marginaux en Espagne - tels que ceux des Hurdes -; puis sur les nationalités qui colorent la riche diversité de l'Etat espagnol; enfin sur les origines socio-culturelles et éducatives des «Missions Pédagogiques» (qui, soulignons-le, furent justement en Galice et plus qu'ailleurs, scientifiques et interdisciplinaires⁴) et de l'animation socio-culturelle qui luttèrent dans le sillage de l'ILE pour maintenir un pluralisme tolérant dans la politique culturelle de la IIe République Espagnole et qu'illustrèrent les oeuvres notables d'un Castelao ou d'un Rafael Dieste parmi d'autres.

Peu à peu je découvris une nouvelle génération d'artistes comme L. Soane, d'écrivains comme M. Rivas et... de pédagogues comme ceux réunis au sein de cette Faculté d'éducation et qui, de Salgadelos à La Corogne, de

³ Cette persistance plus que séculaire de la créativité littéraire galicienne qui a su survivre dans des conditions particulièrement difficile rend encore plus scandaleuse l'absence de toute référence à cette littérature dans l'*Encyclopédie des littératures mondiales* (en 4 volumes!) publiée par Gallimard en 1961 et rééditée en 1968 sans grandes modifications - en tous les cas en ce qui concerne la complète ignorance de l'existence d'une littérature galicienne...-. Comme quoi la distance entre Paris et la Galice doit paraître toujours encore insurmontable aux Parisiens!

⁴ Voir à ce sujet la thèse capitale de A.S. Porto Ucha en 1985.

Saint-Jacques de Compostelle à Lugo et à Vigo, ont su en un quart de siècle bouleverser les représentations défavorables que les Galiciens ont toujours ressenties comme de véritables stigmates et dont on trouvera d'extraordinaires illustrations en particulier dans l'oeuvre dessinée de Castelao⁵. Plus étonnant, alors que nous étions engagés en Suisse dans une vaste recherche interdisciplinaire sur le rôle de l'éducation et de la formation dans le développement de nos zones de montagne, nous primes connaissance d'importants travaux sur la même problématique publiés par votre Université. Une collaboration s'établit entre nos groupes de recherche afin de dégager ensemble des perspectives novatrices pour lutter contre le maldéveloppement d'une civilisation rurale et montagnarde⁶ c'est-à-dire d'une forme de civilisation très ancienne qui supporte mal actuellement le développement d'une civilisation urbaine à laquelle elle est mal intégrée.

Cette collaboration au cours des années devait se transformer en un échange réciproque qui a enrichi nos conceptions et nos pratiques des Sciences de l'éducation. C'est pourquoi c'est un singulier plaisir de pouvoir aujourd'hui participer à vos festivités et de pouvoir une fois encore partager une brève réflexion sur cette préoccupation commune.

Mais laissons-là, «morriñas» et «saudades» et venons-en à l'essentiel...

1. La longue marche des Sciences de l'Education

Par rapport aux autres «sciences sociales» - et/ou «sciences de l'homme» (?) - les Sciences de l'éducation n'ont conquis un statut académique, pour ne pas parler d'une reconnaissance «scientifique», qu'à la suite d'un long et pénible cheminement - et trop souvent de manière très précaire -. Et lorsque cet effort a abouti, c'était surtout parce que l'on s'était convaincu que par le biais de ce statut et de cette reconnaissance, on pourrait otorguer aux enseignants une équivalence (souvent illusoire) universitaire dans leurs formations et leurs

⁵ Des représentations que l'école ne crée assurément pas ex nihilo et dont on ne peut pas dire qu'elle en soit directement responsable. Il n'en reste pas moins qu'elle les véhicule trop facilement et que la scolarisation a systématiquement substitué à la civilisation galicienne dépréciée et méprisée une culture scolaire aliénée et incompréhensible pour la population de cette nationalité aujourd'hui autonome.

⁶ A ce propos, nous fûmes bien surpris d'entendre nos collègues galiciens parler de «montagnes» face à ce qui nous semblait être de modestes collines; une autre représentation biaisée! D'une part, nous avions négligé que les habitats de montagne même en Suisse n'occupent pas les cimes mais bel et bien le fond de nos vallées; dès lors la différence des altitudes entre nos deux pays se réduisait sensiblement. D'autre part, il apparut que c'était une erreur de caractériser une zone de montagne seulement par son altitude. En fait la montagne est un cas particulier du paysage rural qui se singularise par ses types particuliers d'activités économiques; par sa densité et sa dynamique démographiques singulières; par le rôle des distances physiques et sociales qui handicapent souvent les communications et les échanges; ou leurs positions marginales par rapport aux centres de décision.

titres. En d'autres termes, ce pas a été récemment franchi parce qu'on souhaitait «professionaliser» et/ou améliorer le sort des corps enseignants et non pas tellement parce qu'on était convaincu que ces sciences-là apporteraient une quelconque contribution significative à la construction du Savoir. Et je verrais une preuve de cette extrême lenteur dans le contexte de vos festivités qui rappellent combien fut pénible la progression vers la promotion des sciences de l'éducation en Galice puisqu'elle s'étend sur plus de 150 ans : de la création en 1849 d'une Ecole Normale Supérieure à Saint-Jacques de Compostelle à l'installation en 1976 d'une Faculté des Sciences de L'Education au sein de cette prestigieuse université. Sans doute quelques mauvaises langues pourront dire que ce siècle et demi d'attente ne fait que confirmer la réputation des Galiciens pour une sage lenteur à l'égard des changements dans leur nationalité. Ce qui serait une fois encore accepter une représentation discutable à l'égard d'une nationalité qui serait trop excentrique.

Or, c'est tout autant une grave erreur d'appréciation comparative puisque non seulement l'apparition d'une formation «normalisée» institutionnalisée et universitaire des enseignants par exemple à Genève est presque contemporaine de celle de Saint-Jacques de Compostelle⁷. En effet en 1912, Edouard Claparède publie un texte prémonitoire - et remarquable - qui constitue la charte de l'Institut Jean-Jacques Rousseau qu'il fonde la même année. Or l'intitulé de ce texte précise qu'il s'agit bel et bien d'un «Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond». Une autre option originale d'Edouard Claparède était de préciser que dans cette institution, l'apport de la psychologie était défini *par rapport et en fonction des sciences de l'éducation*. Et non pas l'inverse, comme ce fut le cas sous l'influence de Jean Piaget pour qui la psychologie était une discipline(sic) fondamentale pour laquelle la pédagogie(resic) était réduite à un simple champ d'application et éventuellement d'expérimentation. En fait, ce n'est qu'au début des années 70 du XXe siècle que l'Institut Jean-Jacques Rousseau devient une Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation (EPSE) et seulement en 1975 que la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FPSE) est définitivement intégrée comme la 7e Faculté de l'Université de Genève! Non seulement l'institutionnalisation des Sciences de l'éducation au sein de l'Université a pris plus de 60 ans mais elle a été l'objet d'innombrables oppositions et de nombreuses difficultés et elle a été entravée par des résistances acharnées aussi bien académiques qu'extra-académiques!

C'est pourquoi au lieu de gloser autour de quelques tendances d'une prétendue «psychologie du peuple» galicien pour le retard social ou de son

⁷ Ces deux exemples montrent que le «normalisme» pédagogique constitue une problématique comparative insuffisamment étudiée et qu'il serait utile tout à la fois d'en explorer sa diffusion dans toute l'Europe dans le passage du XIXe au XXe siècles comme la très grande diversité de ses formes apparentes.

excessive circonspection avant de prendre des décisions politiques, il me semble beaucoup plus utile de s'attarder sur quelques raisons fondamentales qui expliquent aussi bien en Galice qu'ailleurs en Europe le rythme très lent d'un tel développement.

Je retiendrais pour mon propos que deux hypothèses qui me semblent particulièrement significatives :

I. Ce n'est que dans la deuxième moitié du XIXe siècle que l'enseignant primaire commence à être considéré comme un professionnel⁸. J'en donnerais une illustration genevoise aussi suprenante que cocasse. Jusqu'au milieu du XIXe siècle, les gardes-chiourmes qui avaient la responsabilité des écoles primaires dans la République de Jean-Jacques Rousseau étaient pour l'essentiel recrutés parmi d'anciens soldats mercenaires ou des invalides afin que ceux-ci ne tombassent point à la charge des communes. Leur passé militaire ne garantissait-il pas, croyait-on, le maintien de la discipline pour autant qu'ils ne fussent pas totalement alcoolisés, comme le montrent les rapports des pasteurs qui devaient contrôler leur moralité⁹? N'avaient-ils pas été alphabétisés(?) au cours de leur carrière militaire de sorte qu'à l'exemple d'un pays voisin, il suffisait parfois jusqu'au début du XXe siècle de pouvoir faire la démonstration que l'on savait lire, écrire et éventuellement compter pour se voir confier une classe ou une école à maître unique? Ailleurs, dans des régions ou des pays à dominance catholique, l'enseignement primaire laïc est resté un débouché convenable pour des prêtres et des religieux qui souhaitaient s'éloigner ou quitter leur condition d'ecclésiastiques.

Tout ceci n'a pas seulement une signification anecdotique. Ces héritages disparates ont profondément marqué pendant longtemps les priorités qu'on assignait à la formation «professionnalisante»¹⁰ des enseignants : un grand souci pour leur moralité - que celle-ci soit fondée sur une éthique laïque ou religieuse¹¹ - ; l'importance attachée aux questions disciplinaires - y compris une prédilection pour les mortifications et les châtiments corporels - ; la prédominance du savoir-*faire* (c'est-à-dire «savoir diriger(sic) une classe») qui

⁸ Signalons à ce sujet, l'apport exceptionnel des recherches que notre collègue lisboète le Prof.Dr. António M. Sampaio da Nóvoa a entrepris sur ce sujet au Portugal et dans le contexte européen. Ses recherches ont abouti à une énorme thèse de doctorat *Le temps des Professeurs* qu'il a défendue à Genève et dont il existe une très belle édition (en français!) publiée à Lisbonne.

⁹ Si cette forme d'inspection «avant la lettre» était encore ecclésiastique dans la Genève calviniste, elle était déjà totalement laïque au Royaume-Uni à partir de 1860.

¹⁰ Nous utilisons cet euphémisme pour qualifier la formation que l'on proposait aux enseignants et qui n'était qu'une initiation et/ou une sensibilisation. En tous les cas cette formation «professionnalisante» était bien loin de répondre aux critères que l'OIT impose pour reconnaître une véritable formation professionnelle.

¹¹ N'est-il pas significatif que l'enseignement de la morale laïque a utilisé pendant longtemps des catéchismes «républicains» directement décalqués...des catéchismes religieux aussi identiques dans la forme que dans le contenu?

imposait un modèle autoritaire de la transmission pédagogique; un savoir dogmatique, strictement scolaire, encapsulé dans les maigres potions d'un curriculum minimal.

Ce n'est donc pas par hasard si ces écoles professionnalisantes - supérieures ou non - étaient appelées «normales» puisqu'elles inculquaient avant tout des normes éthiques et culturelles; qu'elles imposaient des modèles strictes de comportement pédagogique qu'il s'agissait de respecter scrupuleusement et qu'un formidable système d'inspection devait de plus en plus contrôler méticuleusement. Malgré la laïcisation - ou ce que d'autres appellent la sécularisation - la scolarisation restait une véritable machinerie d'endoctrinement où rien n'incitait à la moindre curiosité scientifique.

II. Mais il ne s'agissait pas seulement de former professionnellement une infanterie culturelle pour «encadrer le peuple» et -du moins l'espérait-on¹²- pour «élever son niveau d'instruction» et le faire «sortir des ténèbres de l'ignorance». On allait dorénavant confier aux enseignants une double tâche civique et politique qui devait inculquer une vision moderne favorable à l'industrialisation et accélérer les processus de sécularisation¹³. Il n'est donc pas étonnant que cette nouvelle idéologie scolaire se répandit dans un climat d'affrontements, de compétitions, de luttes larvées et parfois franchement ouvertes avec les institutions en particulier de l'Eglise Catholique Romaine qui, depuis deux millénaires, s'étaient arrogé l'exclusivité et le monopole de l'éducation populaire. Et pourtant paradoxalement, ces tensions visibles n'empêchaient nullement une continuité de fait avec l'héritage du «Magister dixit» ecclésiastique aussi bien dans les objectifs que dans les pratiques scolaire. A l'exemple de la doctrine «chrétienne» de l'éducation - et pas seulement catholique romaine! - qui justifiait son exclusif monopole sur les tâches éducatives:

- 1) parce qu'il fallait éduquer les croyants à la foi;
- 2) parce que ce «Magister» devait contribuer directement à la lutte contre les hérésies;
- 3) parce que les ecclésiastiques se méfiaient de l'influence - ou de l'incompétence(?) des parents; ces trois fonctions ont été, malgré les apparences, reprises parfois telles quelles par l'éducation laïque, républicaine et/ou démocratique. Simplement elles furent «sécularisées» et devinrent:
 - 1) la responsabilité d'amener le «p'tithomme» à une maturité d'adulte;

¹² Ces trois citations se retrouvent abondamment dans l'itinéraire idéologique de l'Institution Libre d'Enseignement qui inspira la politique culturelle de la IIe République Espagnole.

¹³ Cette tâche n'était pas seulement «morale» ou simplement politique puisqu'elle devait s'incarner dans les «Missions(sic) Pédagogiques», une création originale de la IIe République Espagnole et qui influença également la politique éducative de la Révolution du PRI mexicain.

- 2) le souci de maintenir le bon peuple dans un droit chemin en lui évitant les chemins de traverse des «démagogues» ou de se laisser séduire par des prises de position extrémistes;
- 3) enfin la substitution de l'influence des éducateurs «amateurs» (c'est-à-dire des...parents!) par des spécialistes autorisés et «normalisés».

Il en adviendra de même au niveau des pratiques scolaires où le paternalisme autoritaire, le dogmatisme orthodoxe et la violence pédagogique n'ont guère été - sinon dans les déclarations d'intention ou au niveau des principes abstraits - abolis par le processus de sécularisation de l'éducation. D'un point de vue, peut-être un peu trop polémique, nous pouvons affirmer que malgré la contribution décisive et les efforts du «normalisme» à une formation plus moderne des enseignants, celui-ci n'a guère réussi jusqu'au début ce siècle à surmonter réellement un héritage plus que millénaire dominé aussi bien par la prédominance de la philosophie (de l'éducation?) que par une orthodoxie religieuse (et/ou politique) qui, toutes les deux, suivaient une démarche théorique et pratique essentiellement déductive où la place faite à l'existence vécue des s'éduquants était totalement subordonnée aux objectifs et aux intentions des adultes qui détenaient le pouvoir.

2. L'apport partiel & partial de la Psychologie aux Sciences de l'Éducation

Les premières brèches dans cet impressionnant édifice¹⁴ ont été ouvertes grâce aux véritables coups de boutoir d'une nouvelle science -la psychologie- qui ouvre une nouvelle ère pédagogique. Non sans peine d'ailleurs si nous pensons aux âpres polémiques¹⁵ que l'initiative (privée!) de Claparède pour créer à Genève l'Institut Jean-Jacques Rousseau - une initiative qui sera prolongée et développée de façon magistrale par P.Bovet, puis par J.Piaget et leurs collaborateurs -. Cette psychologie qui va mettre l'accent sur l'importance décisive du *développement de l'enfant, puis de l'adolescent* va modifier une problématique jusqu'ici surtout centrée sur la formation des enseignants. Une telle orientation psychologique va obliger les enseignants à baser dorénavant leurs pratiques scolaires sur la reconnaissance d'une *existence propre* à l'enfance et l'adolescence. En bref, la psychologie révéla des êtres *singuliers* dont le développement suit des règles spécifiques que nous ne pouvons plus impunément transgresser. Balisée par des étapes qu'il *faut*

¹⁴ Construit sur des oeuvres aussi importantes que celles de Platon ou de Kant sans oublier les Épîtres de Luther ou les capitales Encycliques romaines sur «éducation chrétienne» pour ne citer que quelques-unes des contributions parmi les plus significatives.

¹⁵ Pour mesurer l'ampleur de ces polémiques et de ses conflits, il convient de se référer à l'article de F.Vidal intitulé de manière significative *L'Institut Rousseau au temps des passions*.

connaître par l'observation et l'expérimentation et que les enseignants *doivent* respecter; caractérisée par une *relative autonomie des s'éduquants*, cette conception du développement de l'enfance oblige à envisager les élèves comme des personnes responsables et respectables dont il faudra bien un jour pleinement reconnaître les droits¹⁶. Et non plus comme des «p'ttshommes», des «enfants» ou même des avortons(sic) en quête d'une humanité, que l'école devrait sortir d'un état «primitif» ou même de la sauvagerie¹⁷.

Même si cette formidable rupture a sensibilisé beaucoup d'éducateurs pour la première fois aux méthodes scientifiques et aux exigences d'une objectivité toujours à vérifier¹⁸ dans les activités d'enseignement, nous croyons que cette percée de la psychologie n'a pas été suffisante pour transformer le champ éducatif en ce que nous concevons comme les Sciences de l'éducation. Tout d'abord parce que cette psychologie resta beaucoup trop centrée sur les idées, les idéologies et les pratiques de la pédagogie *scolaire*¹⁹ de sorte qu'elle feignit d'ignorer le contexte global de la société dans lequel l'éducation va au contraire s'affirmer²⁰. De même il est intéressant de constater que le «public» enfantin - ou infantilisé? - auquel s'intéressa tout d'abord J.Piaget et ses collaborateurs et qui constitua la matière vive de ses recherches, était uniquement composé d'enfants en voie de scolarisation. Si l'apport de cette psychologie-là est d'avoir ébranlé les certitudes dogmatiques des éducateurs, elle resta insérée dans ce qui va devenir le ou les système(s) éducatif(s). Ou si l'on préfère, l'horizon de la psychologie n'a pendant longtemps guère dépassé les limites de l'univers scolaire parce qu'elle a ignoré ou parce qu'elle n'avait guère les moyens pour se rendre compte que même cet univers scolaire va profondément se transformer en passant d'un microcosme - l'école comme ghetto, comme communauté utopique, ou de la classe dominée par les relations maîtres-élèves - à une formidable macro-organisation. Mieux encore. les

¹⁶ Ce qui arriva enfin en 1989 - il y a juste dix ans! - lorsque les Nations Unies proclamèrent la Convention sur les droits de l'enfant.

¹⁷ Et pour rendre à César ce qui lui appartient, rappelons que cette rupture épistémologique et théorico-pratique avait été préparée et anticipée depuis quelque deux siècles par les travaux d'un J.Itard ainsi que les autres fondateurs de ce que l'on appelle stupidement «l'éducation spéciale». Affirmer que même des handicapés ou des «retardés» sont éducatibles, c'était déjà ouvrir les yeux myopes d'une scolarisation «normale».

¹⁸ Rappelons que Piaget par exemple fut d'abord et demeura jusqu'à la fin de sa carrière universitaire un professeur de la Faculté des Sciences de l'Université de Genève, tout en gérant simultanément l'héritage de Claparède et en assumant la direction du Bureau International de l'Education

¹⁹ Ainsi le *Bryce Report* britannique de 1895 qui opte nettement en faveur de la professionnalisation, précise que celle-ci devrait être accompagnée d'une «opinion professionnelle *strictement scolaire* («*scholastic*»).

²⁰ C'est ainsi que la sociologie - à la création de laquelle au sein de l'Université de Genève contribua de manière décisive Piaget - fut définitivement expédiée au sein d'une Faculté des Sciences Economiques et Sociales.

multiples activités qu'englobe le système éducatif d'un pays - aussi bien sociales, économiques ou politiques - vont focaliser l'attention (et les préoccupations!) des autres secteurs de la société globale qui les considèrent de plus en plus comme des enjeux politiques essentiels. Bref l'éducation devient un secteur à la fois important et très visible, considéré comme stratégique pour le développement de la totalité d'une société et dont l'analyse, l'évaluation et la prospective supposent une approche interdisciplinaire que proposent justement les sciences sociales.

3. La croissance des systemes educatifs & la crise de l'utopisme pedagogique

En effet, dopés par l'euphorie de l'après-guerre de la 2e Guerre mondiale, les responsables des politiques d'éducation, encouragés par les organisations internationales, ont fait un effort colossal pour augmenter les offres de l'éducation scolarisée quel qu'en soit le niveau d'instruction considéré afin d'ouvrir plus égalitairement leurs accès. Les effectifs ont augmenté de façon spectaculaire et les systèmes éducatifs commencèrent à englober beaucoup plus que des enfants et des adolescents. L'extension de la couverture territoriale par la démultiplication d'établissements scolaires est devenue une telle priorité que les coûts de construction et d'entretien pèsent lourdement sur les budgets publics. Et bien entendu le nombre des enseignants devient pléthorique se sorte qu'ils constituent souvent le groupe le plus nombreux parmi les fonctionnaires de l'Etat. Par ailleurs les divers corps enseignants s'organisent en de grandes associations et/ou en syndicats qui se placent parfois à l'avant-garde des revendications sociales et politiques. Il s'en suivit une croissance quasi exponentielle des systèmes éducatifs et en particulier de leurs offres scolaires où jouèrent tout d'abord des facteurs «internes» - c'est-à-dire qui *influencent directement* le volume des offres en éducation (tout en agissant, mais indirectement, sur la qualité de l'éducation par le biais du soutien à l'innovation des moyens et des pratiques pédagogiques ou grâce à l'amélioration des conditions d'enseignement). C'est pourquoi on a longtemps estimé que cette croissance des offres fut seulement «quantitative» alors qu'elle fut progressivement toujours plus accompagnée par des préoccupations critiques quant à la «qualité» de son développement.

Par ailleurs la progressive mais très lente création de Ministères, directement et exclusivement²¹, responsables de l'éducation (nationale) ou de

²¹ Cette exclusivité étant par ailleurs, plus souvent qu'on ne le croit, toujours encore battue en brèche. Parmi les exemples de mariages contre-nature, nous pouvons par exemple citer dans quelques cantons suisses la manie d'associer un Département de l'Instruction publique et/ou de l'Education avec...un Département Militaire!

l'instruction (publique) donne un nouveau poids politique aux systèmes éducatifs. Par ailleurs la mise en place de puissantes administrations spécialisées qui gèrent, contrôlent et évaluent le fonctionnement d'un ensemble d'institutions de plus en plus complexe vont structurer toujours davantage de véritables *systèmes* éducatifs. Certes, souvent ce processus d'institutionnalisation politique et de systématisation administrative a été perçu péjorativement comme une manière de «bureaucratiser» l'éducation. Néanmoins nous croyons avec les sociologues de la bureaucratie que ce processus gestionnaire créa aussi les conditions pour l'existence d'une bureaucratie *moderne* entendue comme une «machinerie et/ou ingénierie sociale» qui permet de prévoir, de planifier ou, au moins, de piloter ces nouveaux systèmes éducatifs. Cette bureaucratie n'assure-t-elle pas une *quasi*²² *autonomie* de la macro-organisation scolaire qui génère ses propres valeurs et règles de fonctionnement, indispensables à toute procédure d'évaluation objective? Ne contribue-t-elle pas à (ré)élaborer un système spécifique de critères éthiques et surtout de modèles socio-culturels qui définiront une véritable *culture scolaire* de référence²³? Cette culture scolaire deviendra par la suite l'intermédiaire nécessaire et quasiment obligé entre la culture d'avant-garde des élites et les cultures vécues des s'éduquants.

Il ne faudrait pas pour autant sous-estimer l'ensemble des facteurs *externes* qui travaillent le contexte de nos sociétés contemporaines et que l'on a pris l'habitude d'englober dans le concept assez vague de la *demande sociale en formation*. En effet, parallèlement à la croissance des offres scolaires décidées par l'Etat ou les autorités compétentes, la demande sociale va légitimer les prétentions et les pressions de nombreux groupes sociaux qui exigent tout à la fois *plus* de formation, de *meilleure* qualité et même parfois d'*autres formes alternatives* d'éducation. On cherche à prouver qu'un système vraiment adéquat de formation - à la fois culturelle et professionnelle donc définie dans un sens beaucoup plus ample que la seule scolarisation - est indispensable pour soutenir et confirmer les processus de transformation d'une société qui s'oriente vers une modernisation basée sur l'industrialisation. En particulier la scolarisation est considérée comme le meilleur moyen pour maintenir un développement²⁴ soutenu et auquel aspirent la majorité des nations qui sont classées pudiquement dans la catégorie des pays «en voie

²² Une nuance essentielle introduite par P.Bourdieu dans son analyse de la scolarisation comme machinerie de la reproduction sociale de la société.

²³ Une évolution qui a des antécédents bien anciens puisque que le pédagogue - réformé et calviniste! - P. de La Ramée (1515-1572), dit Ramus, avait prévu depuis bien longtemps dans ses critiques au «Magister dixit» que «rien n'est accessible à moins d'être inscrit dans un curriculum»!

²⁴ Il va de soi qu'ici le concept de «développement» dépasse en l'englobant celui de la «croissance», surtout quand celle-ci est définie selon des critères économiques.

de développement». Face à une telle inflation de la demande éducative, des économistes proposent aux responsables des systèmes d'éducation d'appliquer les méthodes d'analyse coûts-bénéfices qui se basent sur l'hypothèse fondamentale que l'éducation est une forme d'investissement collectif qui contribue à la croissance d'une nation comme elle semble le faire pour les individus. Il n'en reste pas moins que cette montée de nouvelles exigences pose des problèmes délicats d'arbitrage budgétaire entre les moyens qui peuvent être mis à la disposition du système éducatif et ceux qui sont attribués aux autres secteurs d'activités qui croissent et se modernisent eux aussi.

Or, dans cette décennie des années 60 à 70 - que l'on a pu qualifier d'utopique²⁵ et qui était fascinée par les perspectives d'une *cité éducative* telle que les utopiques l'avaient depuis longtemps imaginée²⁶ - de nouvelles idées apparurent que l'on présenta comme des hypothèses si solides qu'on les transformait immédiatement en de quasi-certitudes. Ces courants idéologiques (mais surtout *utopistes !*) suggèraient non seulement que les *ressources humaines* valaient bien d'autres ressources - matérielles, financières etc...- dont dispose une société. C'est pourquoi on envisagea que la population - ou tout au moins ses segments qui étaient déjà engagés dans les secteurs les plus actifs d'une société «en développement» - pouvait être en quelque sorte «capitalisée» comme un véritable *capital humain* qu'il appartenait aux diverses formations d'entretenir et de faire fructifier grâce à une formation continue et même *permanente* ²⁷; Ou encore, selon la terminologie plus heureuse des Anglo-Saxons, une «lifelong learning»? Quoi qu'il en soit, on

²⁵ Peut-être est-il utile de préciser que dans le développement de la pensée utopique qui, à partir du XIXe siècle, est de plus en plus dominée par un *utopisme pédagogique* - comme le montra E. Durkheim dans les années 30 lorsqu'il fut l'un des premiers à envisager l'éducation dans une perspective rigoureusement sociologique -, il est utile de distinguer deux *connotations* telles que les définit G. Mounin dans sa remarquable thèse sur *Les problèmes théoriques de la traduction* comme «deux pragmatiques qui distinguent les relations entre un signe et ses utilisateurs; chacune liée à des expériences vécues par les utilisateurs et exprimant un aspect affectif distinct». La première connotation - qui se réfère plutôt à l' *utopisme* (des *utopistes*) - est plutôt péjorative. Elle assimile les utopies à des illusions et des rêves compensatoires. L'autre, plutôt positive, insiste sur la capacité des *utopiques* à critiquer une situation en ouvrant de nouvelles perspectives de réflexion et d'action. Dans cette deuxième acceptation, nous parlerons plus volontiers d'une pensée *utopique* concrète.

²⁶ Sur ce topos, on peut consulter un intéressant état de la question que le théoricien catalan J. Trilla Bernet a publié récemment. Néanmoins nous préférons renvoyer d'une part à notre *Le planificateur et l'Education Permanente* (UNESCO, 1977) et surtout aux *Espaces de la formation : essais de micro comparaison et de microplanification* (EPFL, Lausanne, 1983) et enfin *Mondes Révés : formes et expressions de la pensée imaginative* , Delachaux & Niestlé, Paris, 1995 qui toutes vont au fond de la question.

²⁷ Voir à ce sujet, les perspectives défendues par B. Schwartz dans *L'Education demain* (Paris, 1972) et dont il avait démontré avec toute une équipe interdisciplinaire et internationale la factibilité (*Education Permanente* , Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970).

allait vers la conviction que le développement humain²⁸ ne s'arrête jamais; qu'il se prolonge largement par-delà l'enfance et l'adolescence jusque dans les différents âges de la maturité adulte qui est comprise comme un processus de maturation d'un homme inachevé dont la plasticité et les possibilités infinies(sic) fondent par exemple l'éducation des adultes. Et comme rien ne limite plus cette progression utopiste emportée par une imagination débordante, pourquoi ne pourrait-elle pas aussi remettre radicalement en question les processus du vieillissement qui touchent de plus en plus de personnes²⁹ dans nos sociétés et qui se maintiennent «en forme» par exemple dans les Universités du troisième ou du quatrième âge!

Enfin, à ces premières euphories utopistes de cette période, s'ajoute dans ce moment historique qui ne connaît pas encore de crises - qu'elles soient pétrolières au autres -, une confiance illimitée dans la continuité de la croissance économique.

Et pourtant on commence à se rendre compte que quels que soient le rythme et l'ampleur de la croissance économique, trop d'inégalités persistent même quand cette croissance est accompagnée par une démocratisation culturelle et politique. La répartition plus juste des richesses, la liquidation(sic) des poches(sic) de pauvreté, la lutte contre les discriminations - dont la plus flagrante touche toujours encore les femmes - ne sont-elles pas plus vivaces que jamais aujourd'hui dans les discussions autour d'une «Europe sociale» face à la menace d'une mondialisation qui prétend tout cacher dans une globalisation qui ne profite qu'aux privilégiés?

Mais pourquoi toutes ces tares de nos sociétés ne pourraient-elles pas être attaquées à leurs racines-mêmes par plus et une meilleure éducation? Si celle-ci favorisait davantage les mobilités sociales et géographiques des personnes et des groupes ne pourrait-elle pas en ultime analyse atténuer les rigidités des structures de nos sociétés? Une telle espérance d'une société plus juste et égalitaire n'oblige-t-elle pas à élargir non seulement l'accès à l'éducation mais à assurer une égalité des chances de formation pour chacun et pour tous les groupes sociaux à commencer par les minorités? De telles perspectives n'excitaient pas seulement les acteurs du «social», elles radicalisèrent tout autant les conceptions de «la(sic) culture», inspirant bientôt des mouvements sociaux inédits ainsi que des critiques de plus en plus radicales

²⁸ Une notion qui n'était pas à l'évidence une notion étrangère à la psychologie du développement mais que celle-ci confina pendant bien trop longtemps aux seules périodes de l'enfance et de l'adolescence.

²⁹ Ainsi comment pourrait-on aujourd'hui encore défendre une théorie(?) telle que celle de l'*oslérisme* pour qui le vieillissement est toujours et nécessairement accompagné par une dégradation des facultés mentales? Bien au contraire, n'y aurait-il pas plutôt en permanence un «devenir de l'intelligence» comme le supposait Zazzo à l'image de la permanente transformation de nos sociétés modernes et «post»-modernes?

dans le vaste champ du développement culturel. N'avait-on pas jusqu'ici, par le biais de la transmission d'une culture *purement scolaire* - d'ailleurs bien trop souvent limitée à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul - maintenu des clivages et des discriminations profonds entre la culture d'avant-garde cosmopolite et les cultures dites «populaires»? N'avait-on pas parfois stérilisé la créativité collective d'un développement culturel local et/ou régional - c'est-à-dire comme le précisa M.Bassand³⁰ «endogène» - au profit d'une consommation culturelle «exogène» où les «opprimés», manipulés par une industrie culturelle mondialisée sont voués à être gavés de produits commercialisés³¹?

Je crois que ces quelques perspectives³² démontrent déjà que ces hypothèses, toutes hypothétiques qu'elles fussent, étaient suffisamment utopiques pour soulever de prodigieux espoirs dans le pouvoir de l'éducation pour modifier nos sociétés. C'est pourquoi des espoirs se multiplièrent sur un rythme inflationnaire, s'appuyant sur de véritables mythes élaborés autour de la conviction que l'éducation avait des possibilités infinies puisque, après tout, «ne peut-elle pas tout faire pour autant qu'on lui en donne les moyens» (F.Fernandes)³³? Cette production idéologique pouvait d'autant plus délirer qu'elle se cantonnait dans des milieux éducatifs que l'on croyait autonomes par rapport aux autres secteurs d'activités de la société.

Or, la fragilité scientifique de cet utopisme pédagogique n'a pas échappé aux critiques des économistes, des sociologues ou des politologues et de

³⁰ A la suite de multiples recherches dans des régions en Suisse, mises en relation avec des expériences analogues dans toute l'Europe (Cf. par exemple *Culture et régions*, PPUR, Lausanne, 1990) et qui sont intégrées dans une première synthèse dans son dernier ouvrage *Métropolisation et inégalités sociales*.(1998).

³¹ Ce qui signifie aussi que les malheurs imputés à la seule «industrie culturelle» contemporaine ne sont pas les résultats d'un complot «nord-américain» contre les Centre-Européens, mais l'aboutissement d'un long processus qui a commencé nettement au XIXe siècle et où la généralisation de la scolarisation a joué un rôle déterminant.

³² Que j'ai choisies uniquement pour leur valeur d'illustrations car bien d'autres interrogations pourraient être encore citées. Certaines d'ailleurs se sont imposées que progressivement au fur et à mesure que s'accumulaient nos problèmes de société comme celle à propos des rapports entre l'éducation et l'emploi ou du rôle ambigu que jouent les diplômés et les titres dans la place que l'on peut occuper dans une société comme l'analyse de façon magistrale R.Dore dans *The Diploma Disease*.

³³ Ce que montre bien l'évolution de la problématique de l'alphabétisation qui est sans doute la plus ancienne activité éducative de nos civilisations occidentales. Ainsi le regretté sociologue A.Meister osa démontrer dans *Alphabétisation et Développement* (Paris,1973), à partir d'évaluations de la très utopique «alphabétisation fonctionnelle» (UNESCO/Banque Mondiale) que les effets bénéfiques de cette intervention dépendaient bien plus des facteurs *non-pédagogiques* des contextes que des ingénieuses méthodes inventées par les pédagogues. Ce rapport sur le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation fut alors considéré par les éducateurs de l'UNESCO si scandaleux que son auteur dut le publier sous sa seule responsabilité!

quelques autres spécialistes des sciences sociales. Je dirais même que leur scepticisme à son égard s'étend aujourd'hui à l'ensemble des nouvelles sciences sociales au grand dan des apôtres utopistes de tous poils³⁴ et bien entendus de leurs partisans pédagogisants³⁵. Mais surtout à la fin de cette décennie, éclate un certain mois de mai 1968 parisien. Celui-ci confirma un malaise en descendant maintenant dans la rue, en débouchant sur une crise profonde³⁶ et qui finit par menacer l'équilibre de toute la société. Cette crise entre *l'inflation* d'une demande en formation de moins en moins contrôlable et *la stagnation et /ou l'inertie* d'une offre scolaire et même extra-scolaire qui peinait à relever le défi - ce qu'on désigna comme la *stagflation* de l'éducation - a été d'autant plus amèrement ressentie par les milieux éducatifs que personne ne s'y attendait ; qu'on ne savait comment y faire face car ni la didactique, ni la pédagogie et encore moins les théories de la psychologie scolaire n'avaient préparés ni les enseignants, ni leurs responsables à affronter des phénomènes de cette nature³⁷. Non seulement on ne pouvait plus ignorer ces provocations musclées qui défiaient ouvertement «l'establishment»

³⁴ En effet, cet utopisme n'est pas toujours exclusivement le fait des milieux pédagogiques et il a parfois déteint sur d'autres champs voisins, en particulier le travail social, appelé aussi «pédagogie sociale». Très vite des sociologues de l'éducation notèrent des rapports entre des conditions de vie misérables et l'ignorance face à l'écriture. Ils en conclurent un peu rapidement comme le montre en détails B.Lahire (1999) qu'il y aurait une analogie entre l'analphabétisme des pays en voie de développement et cet «illétrisme» des pays industrialisés. C'est ainsi que dès les années 60 se développa une rhétorique qui littéralement *inventa l'illétrisme comme le problème social* par excellence et fit de l'acculturation la panacée de toute politique sociale. Cet exemple montre aussi certains dangers de l'interdisciplinarité lorsque celle-ci tombe dans les pièges de l'analogie

³⁵ Qui malheureusement continuent imperturbablement à sévir comme le prouvent leurs contributions à une édition spéciale du prestigieux journal madrilène *El País* (17.1.2000) sur «*La educación que viene*».

³⁶ Même s'il avait été en fait précédé déjà par d'autres événements analogues dans les «campus» universitaires californiens et latino-américains qui avaient éveillé les soupçons des «scientists» sociaux américains. En fait, ce n'est qu'en 1967 qu'on parla officiellement d'une «crise» dans les milieux des organisations internationales alors que les NGO s'en étaient aperçu bien plutôt. En effet P.H.Coombs - alors le directeur de l'Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO à Paris - lui consacra un fameux rapport dont la version en français fut divulguée juste avant les événements de mai 1968 contre la volonté du Directeur Général de l'UNESCO qui le considérait comme un pamphlet inutilement pessimiste.

³⁷ Il ne s'agit évidemment pas de minimiser ni la didactique, ni la pédagogie et encore moins la psychologie scolaire - ce qui reviendrait paradoxalement à sous-estimer l'effort des écoles normales dont nous avons montré l'apport initial à tout ce processus -. Nous souhaitons seulement marquer que nous étions alors arrivés à une limite où *unerupture épistémologique* était devenue indispensable. Considérons encore l'exemple des activités d'alphabétisation. Celles-ci ont été accompagnées par une étonnante créativité didactique et pédagogique quant aux méthodes et pourtant des questions essentielles (qui alphabétiser en priorité? quelles modifications visées réellement chez les analphabètes? à qui profite-elle en ultime analyse? etc.) sont restées en-deçà de l'horizon de cette ingéniosité pédagogique. C'est ainsi qu'à partir des travaux passionnants qui ont été réalisés dans cette Université sur l'émigration galicienne et

mais on se rendit compte qu'il fallait modifier de fond en comble les procédures d'évaluation de la croissance des systèmes scolaires pour s'engager dans des opérations de confrontation entre ces *sous*-systèmes éducatifs et les autres sous-systèmes de nos sociétés. Ce qui n'était réalisable que par l'engagement des Sciences de l'éducation vers une ouverture réelle aux sciences sociales.

Même dans ce pays - qui alors ne brillait pas encore ni par sa vie démocratique, ni par l'ouverture sur l'Europe de ses élites éducatives -, on publia en 1969 un rapport officiel, intitulé *Estructuras y problemas de la enseñanza en España* et communément connu comme le *Livro Blanco* et qui manifestait publiquement enfin une toute première prise de conscience de la gravité de la situation éducative. Si ce rapport apportait quelques nouvelles idées à propos de l'éducation qui inspirèrent partiellement une nouvelle *Loi sur l'éducation et le financement de la réforme éducative* en 1970, il répondait surtout à une demande sociale impatiente. C'est pourquoi il suscita des débats et des commentaires aussi contradictoires que passionnés³⁸. Il fut suivi par une véritable renaissance de l'évaluation et de la recherche en éducation qui atteignit la plupart des centres universitaires espagnols y compris à Saint-Jacques de Compostelle.

sur ses impacts en «feed-back» sur le développement de la nationalité d'origine, on a pu constater le profond engagement de la part des sociétés d'émigrants d'outre-Atlantique pour améliorer l'éducation en Galice. Néanmoins leurs responsables hésitaient beaucoup quant au choix de la langue instrumentale dans les innovations qu'ils soutenaient. Fallait-il «castillaniser» afin de mieux «équiper» de futurs émigrants? Ou contribuer à la sauvegarde et au développement du galicien afin de renforcer l'identité nationalitaire et de lutter contre les menaces de la dépendance culturelle? Ce qui renvoyait nécessairement aux objectifs fondamentaux poursuivis : alphabétiser pour mieux pouvoir émigrer au risque d'accélérer encore ce processus d'hémorragie démographique? Ou favoriser un développement culturel *endogène* qui devrait ralentir ou même stopper cette émigration en renforçant l'identification avec le destin de la Galice? Des dilemmes redoutables qui obligeait à situer cette mouvance pédagogique dans la globalité d'une situation galicienne en pleine transformation. Comme vous l'avez à plusieurs reprises démontré il fallait pour cela disposer de diagnostics multidisciplinaires, donc recourir aux apports de la démographie, de l'économie, de la sociologie, de l'anthropologie ou de l'histoire.

³⁸ Parmi les collègues galiciens qui participèrent vivement à ces débats, en particulier X.Cambre Mariño critiqua ce rapport qui se maintenait beaucoup trop dans une perspective technocratique dont l'option était surtout quantitative; où l'analyse s'était faite sans la participation des véritables intéressés de sorte qu'on ne reconnaissait pas suffisamment les inégalités régionales et qu'on continuait à minimiser la question-clé des langues et cultures nationalitaires. Par conséquent il reprochait aux auteurs de sous-estimer la problématique d'une diversification du curriculum; de n'évoquer la question du bilinguisme et de celle des langues «régionales»(sic) qu'à propos du niveau préscolaire; etc....Malgré des apparences de modernité, une réelle régionalisation des sous-systèmes éducatifs qui était déjà discutée dans d'autres pays européens et pratiquée par exemple de manière originale en Italie restait toujours encore tabou dans ce document, pourtant plein de (trop) belles intentions.

4. Espoirs & problèmes actuels des Sciences de l'Education face aux défis de l'interdisciplinarité

L'introduction souvent intempestive des sciences sociales au sein de l'univers relativement clos de l'éducation a été légitimée par le brutal constat que «l'éducation est une affaire publique trop sérieuse pour en laisser l'étude, l'évaluation et la réforme aux seuls pédagogues». Néanmoins et dans un premier temps, leur intrusion a entraîné l'éclatement des théories et l'effondrement des hypothèses utopiques qui maintenaient cahin-caha une apparente cohérence à ce champ d'activités. De sorte que bien audacieux seraient aujourd'hui ceux qui y distingueraient encore des points de convergence ou des unités de vue. Non seulement l'identité d'une science de l'éducation devint encore plus floue, mais il faut bien le reconnaître, l'introduction de la notion *des* sciences de l'éducation est loin de nous sortir de l'auberge. Bien souvent dans les faits, la réunion de multiples sciences autour de la problématique de l'éducation a transformé les sous-systèmes éducatifs en de véritables champs de bataille où les sciences sociales ont pu s'ébrouer en les ont disséquant et en les retournant dans tous les sens dans une véritable foire multidisciplinaire. Même quand il existait une coexistence plus ou moins pacifique entre tous ces apports, *l'objet spécifique* des Sciences de l'éducation - si tant est que celui-ci ait jamais vraiment été déterminé ou défini! - s'est évanoui. D'où un indéniable pessimisme particulièrement sensible dans la littérature anglo-saxonne³⁹. Faut-il en conclure que ces beaux heurs promis par l'ouverture aux Sciences de l'éducation se traduiraient en ultime analyse par d'insondables malheurs qui conduisent les Sciences de l'Education vers une totale impasse?

Dans une telle situation, on peut être tentés par des chemins des raccourcis qui se révèlent bientôt n'être que des chemins erronés. Comme, par exemple, revenir à une définition de la pédagogie comme un *art* que l'on peut toujours imaginer fondé sur des techniques et quelques vagues idées directrices. Ce qui revient à renoncer à toute exigence réellement scientifique et moderne. Une solution encore plus simpliste consiste à regresser vers le passé en réactivant l'antique et étrange⁴⁰ notion de *discipline*. Or la vérité

³⁹ C'est sans doute pourquoi les Anglo-saxons se contentent plus modestement de parler de «l'étude de l'éducation»; ce qu'exemplifie récemment D. Matheson dans son *Introduction to the Study of Education* qui cite avec beaucoup d'humour d'une part Lord Skildelski qui, dans un rapport officiel britannique, considérait «l'éducation comme une discipline immature(sic)» ou C. Woodlead qui, dans un numéro spécial du *Guardian* en 1990, se demandait «si l'éducation était une discipline qu'il valait vraiment la peine d'étudier? Si elle était d'ailleurs même une discipline?».

⁴⁰ Puisque non seulement elle se réfère à une pédagogie monastique musclée où la discipline n'était qu'un fouet didactique, mais surtout parce qu'elle n'a de sens qu'au sein de l'université

scientifique ne se trouve jamais ni dans l'itératif, ni dans la multiplication léniniste des pas en arrière, mais bel et bien dans le novum d'une création continue. Mais alors pourquoi insister sur le défi d'une inter-*disciplinarité*? N'est-ce pas la preuve de la validité de la notion de «discipline»? Par inadvertance, peut-être; en fait justement parce que dans la nouvelle notion et idée-force d'interdisciplinarité, l'accent n'est plus mis sur «discipline» mais bien au contraire sur le *multi-*, l'*inter-* et ou le *trans-* c'est-à-dire sur une démarche qui casse l'isolement des «disciplines», qui les confrontent et qui les *transgressent* joyeusement et impunément. Certes pour l'instant, bien peu - dont J. Piaget - ont osé faire le saut décisif pour sortir d'une conception médiévale du Savoir, en tous les cas dans le domaine de l'éducation. Quoi qu'il en soit, ce n'est pas une raison pour cultiver une nostalgie passéiste selon laquelle la convergence et/ou l'intégration des connaissances se fonde sur une unité originelle qui existerait ou aurait existé comme un paradis perdu et qui serait actuellement éclatée. Ou de se laisser consoler par l'illusion d'une unité qui apparaîtrait *ex nihilo* sur une *terra incognita*, toujours plus lointaine d'ailleurs? Mon espérance dans la conquête d'une vérité possible se fonde sur la capacité à construire collectivement, dans la peine et la sueur, malgré nos difficultés inouïes qui parfois semblent nous entraîner vers la confusion intellectuelle, d'autrefois dans des impasses institutionnelles quasiment surmontables.

En d'autres termes, c'est dans la perspective du *malgré tout* de l'échec surmonté que je souhaiterais évoquer quelques tâches et vous transmettre mes souhaits pour le prochain millénaire. En insistant autant sur *notre* tâche et *notre* responsabilité dans cette construction, nous devons aussi nous garder de nous confiner dans une attitude défensive comme si nous étions seulement les victimes des autres scientifiques et de nous lamenter sur nos difficultés pour être reconnus par le «Gotha» académique. Par contre je partage pleinement le pari du prochain Congrès de la Société Suisse pour la Recherche en Education⁴¹:

«Renforcer la communauté scientifique comme acteur collectif pour définir collectivement les perspectives de déploiement des sciences de l'éducation.»

Bien que je n'aie aucunement la prétention de vous apporter la solution - qui d'ailleurs vous appartient parce que vous êtes vous dans le futur -, néanmoins une certaine pratique réflexive sur ces questions épistémologiques

médiévale où la division en strictes disciplines étanches du Savoir excluait a priori toute problématique de l'interdisciplinarité.

⁴¹ Celui-ci se réunira cet automne à l'Université de Genève autour de cette problématique et j'espère que votre Faculté pourra y faire connaître ses expériences.

m'a conduit à dégager quelques principes qui pourraient peut-être servir pour des recherches ultérieures.

Tout d'abord les Sciences de l'Education ne sont qu'un cas particulier parmi d'autres problématiques complexes. Ainsi ne parle-t-on pas *des* sciences de la terre par exemple? Ou dans un champ d'activités beaucoup plus proches des nôtres, G.Mounin note que *la traduction* - entendue comme un contact entre les langues - «se trouve à l'intersection de plusieurs sciences; c'est pourquoi elle n'est pas considérée comme un objet spécifique par aucune d'entre elles». Ainsi se multiplieraient actuellement des problématiques où l'interdisciplinarité - qui deviendrait donc l'étude et la pratique de cette «intersection» et/ou de cette confrontation entre les sciences - est devenue un défi majeur. Ces expériences sont peut-être même assez nombreuses pour oser les comparer en menant avec des collègues d'autres Facultés, des évaluations⁴² pour nourrir un débat où sans aucun doute chaque situation apparaîtrait certainement avec ses spécificités mais à partir duquel on pourrait peu à peu dégager des lignes stratégiques communes⁴³ et peut-être un jour, une théorie cohérente.

Bien que les défis de l'interdisciplinarité suscitent de (trop) nombreuses interrogations pour les examiner toutes ici et en détail, je n'en retiendrai brièvement que trois en guise d'illustrations de notre propos:

I. Celui de la *communication* dialogale et dialoguée. Il ne s'agit pas seulement de clarifier les différents jargons utilisés par les scientifiques impliqués; d'augmenter les possibilités de traduction et d'en étudier les conditions de réalisation; de multiplier et d'améliorer les «thesaurus»; etc... Il s'agit tout autant, et peut-être surtout pour les éducateurs, de décrypter, de comprendre et de suivre la logique des méthodes et des procédures utilisées par des chercheurs qui n'ont à l'origine aucune formation pédagogique et qui pourtant s'intéressent à leurs problématiques. Bref à apprendre le langage des autres. D'autre part, pour les spécialistes «non-pédagogues» de faciliter la transmission de leurs résultats empiriques et d'avoir la patience d'initier les éducateurs à les réinterpréter dans leurs contextes éducatifs.

II. Ensuite celui d'imaginer de nouveaux modèles de *gestion* pour l'univers académique. En effet l'université en général est une institution qui n'avait

⁴² C'est ainsi qu'un ensemble de recherches entreprises dans la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de Genève par le groupe PEG, dirigé par le Prof.S.Hanhart, ont montré qu'il est possible d'expérimenter et d'ouvrir de nouvelles perspectives concrètes pour autant que l'on aborde sérieusement de nombreux défis.

⁴³ C'est ce que Madame N.Rege-Colet a essayé de réaliser dans une thèse de doctorat en Sciences de l'éducation qu'elle a soutenue en 1999. Un de ses grands mérites mérite a été de confronter ses évaluations de l'expérience du PEG avec celles qui avaient été expérimentées dans les Facultés de Théologie et des Sciences économiques.

pas été conçue dans une perspective interdisciplinaire de sorte que son organisation et ses structures ne répondent pas toujours à ces nouvelles exigences. Elles constituent même un frein sérieux à de telles expériences. Ce qui me conduit à me demander comment transgresser les limites - souvent artificielles - entre les Facultés? Ne faut-il pas se poser des questions à propos des articulations à promouvoir entre les différentes Facultés et...avec une Faculté des Sciences de l'éducation? Doit-on se contenter de bricoler des mesures ad hoc ou peut-on imaginer des liens plus permanents? Ces articulations vont-elles directement impliquer ces Facultés dans leur totalité ou seront-elles reléguées dans des instituts ou des centres condamnés trop souvent à la marginalité? Quant aux personnels, faut-il former ex nihilo des «spécialistes de l'interdisciplinarité» - puisque leurs formations de base serait un obstacle (trop) insurmontable à une ouverture aussi nouvelle que celle exigée par l'interdisciplinarité - ou bien y a-t-il quand même des possibilités pour les «conscientiser» et les «recycler»?

III. Ou encore le défi de la collectivisation du *travail scientifique* puisque toute interdisciplinarité renvoie à des principes de collaboration et de coopération soutenues; ce qui certainement se traduira par un travail en équipe. Mais alors quelles sont les personnes idoines pour les animer? pour en assumer la responsabilité et l'orientation? Plus concrètement, appartient-il aux seuls «pédagogues» d'organiser le champ interdisciplinaire propre aux Sciences de l'Education ou doivent-ils se soumettre à des collègues qui viennent d'une Faculté plus prestigieuse?

5. Pour une conception territoriale des sciences de l'Education

Peut-être aujourd'hui l'un des problème-clés des Sciences de l'éducation n'est-il plus seulement un problème de personnel (c'est-à-dire: quels chercheurs privilégier? Quelle doit être leur formation adéquate? Pour quels styles de travail opter? etc...); ni même et paradoxalement d'ordre méthodologique. Il serait aussi de définir, de créer et d'aménager des espaces⁴⁴ au sein desquels l'interdisciplinarité peut se déployer? Or l'interdisciplinarité se heurte aussi

⁴⁴ Comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, ces préoccupations pour des espaces adéquats vont beaucoup plus loin que les revendications traditionnelles et corporatistes pour de meilleures installations ou pour des équipements plus «modernes». L'espace auquel nous nous référons n'a plus rien à voir avec ees revendications pour «une (bonne) place de travail» mais il permet de mettre en cause l'ensemble des rapports qui existent entre une recherche interdisciplinaire et son contexte.

à l'obstacle de la *non-coïncidence*⁴⁵ des différents espaces qui structurent nos sociétés. Pire encore, chaque espace se configure selon des critères, des logiques et des intérêts distincts qui le rend souvent incompatible avec les autres; ou en tous les cas, inconciliables entre eux. Ainsi les *espaces de l'éducation* dans lesquels s'inscrivent les sous-systèmes éducatifs correspondent avant tout à des espaces *administratifs et politiques* - qu'ils soient régionaux, nationalitaires ou qu'ils s'insèrent dans une réalité nationale - qui tiennent très peu compte ou pas du tout des dynamiques culturelles qui transforment sans cesse les régions et même les nations. Non seulement le découpage d'une carte scolaire par exemple selon ces espaces-là ne favorise pas la compréhension d'un développement culturel - par exemple l'existence et/ou la survivance d'une langue minoritaire; d'une situation plurilinguistique; etc...- mais leurs critères politico-administratifs favorisent des interprétations uniquement favorables à l'uniformité bureaucratique, à une égalité formelle sans justice et à un contrôle étatique autoritaire.

C'est pourquoi nous avons utopiquement opté pour une conception *territoriale* des espaces éducatifs puisqu'un tel territoire se distingue d'un espace administratif en se définissant avant tout par un *peuplement* - et non pas par une «administration»! - qui habite un espace déterminé; qui le structure grâce à une *vitalité* collective; qui y manifeste une *identité collective* pas toujours unanimiste d'ailleurs⁴⁶. Une telle option et conception territoriale rompt aussi avec une tradition politique autoritaire parce qu'elle ne peut jamais se développer sans une démocratisation profonde qui implique une participation directe et active des populations intéressées aux prises de décision. De même, elle donne plus de chances aux minorités de faire valoir leurs droits. Bref elle pourrait créer un climat plus propice au renouveau indispensable d'une démocratie actuellement bien malmenée en particulier en soutenant l'idéal et la pratique de la tolérance dans des situations contemporaines qui se laissent emportées par la violence de ses intégrismes.

Or dans bien des pays qui constituent aujourd'hui la CE - à commencer par l'Espagne - ces visions qui pouvaient apparaître comme purement utopistes se sont transformées en des utopies concrètes et militantes. Et c'est dans cette perspective que les multiples travaux menés à l'Université de Saint-

⁴⁵ Dont l'exemple le plus aigu et pénible actuellement est dans «l'espace européen» de la CE la dissociation et les antagonismes grandissants entre les espaces économiques et financiers et les espaces socio-culturels.

⁴⁶ Cette identité n'est pas forcément unanimiste puisqu'elle conduit à reconnaître et/ou à rendre visible l'existence d'un pluralisme au sein des actuelles nations. Ce pluralisme n'est pas seulement culturel bien qu'il se manifeste parfois mais pas toujours par une langue propre qui n'est pas identique à la langue officielle de l'Etat et de ses écoles. La reconnaissance d'un tel pluralisme oblige à poser la question épineuse d'une diversification des curricula et parfois même d'une organisation régionalisée des sous-systèmes éducatifs.

Jacques de Compostelle me semblent avoir contribué de manière décisive à des heurs fastes des Sciences de l'Éducation. Permettez-moi d'évoquer brièvement quelques-uns de ces apports sans pour autant pouvoir les énumérer tous hélas!. D'abord et immédiatement après l'effondrement du franquisme l'*Informe Cero* coordonné par J.A.Caride Gómez dont la procédure, la méthodologie et bien sûr les résultats éclairent la réalité éducative «gallega» d'une lumière toute nouvelle, laissée jusqu'ici dans l'ombre par les technocrates madrilènes. Cette équipe interdisciplinaire dévoila ainsi la superficialité du *Plan Gallego* de 1971 dont on prétendait faire à Madrid un modèle pour une expérience exemplaire «régionale» selon les principes théoriques du *Livro Blanco*. Ces premiers diagnostics furent suivis par des recherches en profondeur par les mêmes chercheurs auxquels s'associèrent de nouveaux sur différents aspects de l'organisation scolaire en Galice. Elles montrèrent en particulier qu'il fallait absolument tenir compte des singularités du découpage traditionnel de ce milieu rural...et de son peuplement de montagne! Comme ces recherches restaient quand même focalisés sur la scolarisation, d'autres recherches suivirent qui explorèrent les facteurs qui conditionnent les activités de loisir et le développement culturel des populations galiciennes pour une *Carte culturelle de Galice*, projet coordonné par J.A.Caride Gómez et A.Requejo Osório. Comme jusqu'ici ces recherches évaluait la problématique de l'ensemble de la nationalité, on ne pouvait pas ignorer la diversité et la complexité des microrégions de la Galice. Il fallut donc descendre au niveau microrégional comme ce fut le cas pour le diagnostic de la Province d'Orense coordonné par A.Requejo Osório et par R.M.C.Fernández. Si la reconnaissance récente du Statut d'autonomie de la Galice et l'installation d'un gouvernement autonome justifiaient de donner la priorité aux problèmes les plus visibles et les plus urgents pour répondre à une demande sociale de plus en plus pressante, restait quand même la question si difficile de l'identité galicienne aussi bien linguistique que culturelle. Il apparut qu'il fallait encore procéder à une revision indispensable des différents héritages sur lesquels reposaient en partie cette identité. L'apport des recherches historico-sociologiques devenait indispensable pour renouveler le capital historiographique disponible⁴⁷. C'est ainsi qu'on remis en cause de manière radicale et critique les représentations d'un soi-disant immobilisme pédagogique qui serait inhérent aux pédagogues galiciens en particulier dans la formation des maîtres. On revalorisa des essais d'innovation et des expériences restées méconnues ou à l'éliminées par le régime antérieur. Sans oublier la question lancinante de l'appréciation de la formi-

⁴⁷ Parmi ceux-ci nous avons retenu les thèses et les travaux de Costa Rico (1989, 1993, 1995, 1999, etc...).

dable émigration galicienne. La mise en valeur par Vicente Peña Saavedra des va-et-vient entre l'émigration outre-atlantique et la réalité galicienne au cours des deux derniers siècles démontra que les émigrants contribuèrent souvent de manière originale aux processus de rénovation et de scolarisation en Galice.

6. Je (le) souhaite, plus que je ne (l')espere» (Thomas More)

Pour terminer ces quelques considérations, je souhaiterais en ce début d'année et de «millennium» vous faire part de quelques réflexions à propos de l'évolution de la pensée utopique face aux possibilités de notre avenir.

Deux tendances semblent actuellement dominer les productions de la pensée utopique. D'une part, se multiplient des *dystopies* - qu'on a pu qualifier de «contre-utopies» - qui trahissent les incertitudes du profond malaise qui règne dans notre civilisation. D'autre part, les délires de la *futurologie* qui proposent des visions consolatrices fondées, disent les futurologues, sur les méthodes de prévision. Quant à moi qui suis peu enclin aux prophéties, ni les unes, ni les autres ne me séduisent vraiment. Entre les Cassandre nihilistes et les Pythie futurologues, je reste persuadé qu'il ne faut pas les envisager, malgré les apparences, comme contradictoires, ni comme exclusives. En effet, malgré toutes nos hésitations, nos errements ou nos impasses, rien n'empêche que pour finir - car nous avons le temps puisque devant nous se déroule tout un millénaire! - nous devenions capables de dépasser les blocages actuels de ce dilemme. C'est pourquoi nous préférons aborder notre avenir en jouant dialectiquement⁴⁸ avec ces deux tendances en introduisant dans notre problématique la catégorie du *malgré tout*. *Malgré toutes* les inerties naturelles et humaines, l'énergie du *Principe Espérance* (Bloch, 1976) nous permet de concevoir notre monde comme un champ expérimental toujours encore à explorer (Bloch, 1981). *Malgré tous* les échecs qui restent possibles, ceux-ci constituent paradoxalement aussi les ressorts d'une authentique espérance qui se défait des illusions optimistes pour parier sur le nouvel avant. Cette double torsion contre les vertiges nihilistes du pessimisme et contre les illusions béates de l'optimisme, nous conduit à nous identifier intellectuellement et spirituellement avec la sentence par laquelle Saint Thomas More achevait son utopie:

⁴⁸ On trouvera une curieuse illustration de cette relation dialectique entre un nihilisme qui a besoin d'un optimisme délirant et une croyance au futur qui s'épanouit sur les ruines du néant dans cette forme abâtardie de la pensée utopique qu'est la *science-fiction* où ces deux tendances s'entrelacent comme deux soeurs jumelles, parfois chez le même auteur de cette «paralittérature».

«Je le souhaite, plus que je ne l'espère»

Je m'engagerai par conséquent et en conclusion à vous transmettre quatre souhaits inspirés par la *docta spes*:

I. Je souhaite tout d'abord que l'on (re)donne toute sa vigueur à une formation *professionnalisante* à tous les enseignants. Je souhaite que cette formation fasse partie de l'enseignement supérieur, *mais* parce qu'elle est d'abord professionnalisante, je souhaite la placer dans des Ecoles et/ou des Centres «universitaires» qui dépendraient directement d'une Faculté des Sciences de l'Education⁴⁹.

II. Je souhaite deuxièmement que les Facultés des Sciences de l'Education se multiplient internationalement et qu'elles constituent un vaste réseau afin de s'entraider pour mieux se consolider et contribuer à la reconnaissance de ces sciences-là au sein de l'univers académique. Je souhaite que ces Facultés non seulement forment un personnel spécialisé pour le pilotage des sous-systèmes éducatifs, mais qu'elles leur donnent les moyens pour les gérer, les évaluer et les étudier avec le plus de rigueur et d'objectivité possibles.

III. Je souhaite troisièmement que ce double et complémentaire développement se fasse dans une perspective d'interdisciplinarité au sein d'un tronc commun qui agirait aussi bien *au début* de ces deux formations en sensibilisant aux perspectives et défis, en initiant aux concepts fondamentaux et en confrontant les méthodes des sciences sociales qui contribuent à une meilleure compréhension des sous-systèmes éducatifs. Ce tronc commun *se prolongerait* au niveau des maîtrises et du doctorat pour les deux filières de formation par le biais des recherches-actions et des mandats de recherche, peut-être en collaboration avec d'autres Facultés⁵⁰.

IV. Enfin j'ose formuler un dernier souhait, peut-être intempestif⁵¹, au sujet du choix et de l'engagement du personnel qui assumerait une telle utopie. Non seulement je souhaiterais que ce personnel englobât autant de femmes que d'hommes - tout en nous souvenant de la cruelle mise en garde de l'actuelle Garde des Sceaux française, Madame Guigou : «Le jour où des femmes incompetentes seront nommées à des postes de haute responsabilité,

⁴⁹ Ce qui ne signifie pas revenir à la solution antérieure des «Ecoles normales Supérieures» puisqu'un tel Centre ou une telle Ecole engloberait les enseignants de tous les niveaux, du pré-scolaire à l'enseignement universitaire. Ce souhait ouvrirait peut-être aussi de nouvelles perspectives Ecoles au sein des structures universitaires.

⁵⁰ Comme ce souhait est largement inspiré par notre expérience avec la création - avant le coup d'état des militaires le premier avril (sic) 1964 au Brésil! - de l'Université de Brasília (UNB), nous donnons quelques informations complémentaires en annexe.

⁵¹ Et pourtant une des plus brillantes «Lumières» («Ilustrados») de la Galice, Frei Martín Sarmiento s'en préoccupait déjà comme l'a rappelé la Profa. et Dta M.Alvarez Lires lors de l'hommage que vous lui avez rendu en 1999.

l'égalité avec les hommes sera enfin assurée!» - mais que ce personnel, dorénavant *mixte*, agisse au sein des Facultés des Sciences de l'Education et des Ecoles normales, en tant que «véritables» économistes, sociologues, historiens, ou anthropologues en collaborant en tant que tels *avec* leurs collègues «pédagogues». Et *réciroquement*, je souhaiterais que les pédagogues jouissent des mêmes droits et statuts au sein des autres Facultés car je reste persuadé qu'on ne peut construire une interdisciplinarité authentiquement créatrice que lorsque nous osons nous confronter et même nous affronter.

Genève, Noël 1999

Santiago de Compostela, 20 janvier 2000

7. Quelques définitions utiles

Capital humain : Une forme d'investissements (assez théoriques!) qui se constitueraient sur la base d'un travail souvent semi-volontaire, de l'énergie et de la volonté des ressources humaines mobilisées (cf. *Ressources humaines*) .

Demande sociale : L'ensemble des aspirations et des désirs dans une société qui s'expriment imaginairement et idéologiquement en particulier dans le domaine de la formation. Dans bien des cas, elle exerce une pression non-négligeable sur le monde politique pour plus et une meilleure éducation.

Développement endogène : Se basant sur des facteurs *internes*, cette forme de développement s'oppose à un développement *exogène* qui lui, dépend surtout de facteurs *extérieurs* à une région. Le développement endogène est directement lié à la densité et à la vitalité de la population qui habite une région ainsi qu'à sa capacité de mobiliser ses propres ressources .

Education permanente : Extension du concept de l'*éducation continue* qui admet la possibilité d'une formation depuis la tendre enfance jusque dans la maturité des adultes.

Quant à nous, nous préférons la clarté du concept anglosaxon correspondant : *Lifelong Learning* .

Formation professionnalisante : Une formation (p.e. d'enseignants) qui prétend leur donner une formation professionnelle sans pour autant leur en offrir tous les moyens.

Mal-développement : Une forme de déviance et/ou de régression dans le développement d'une région marginale et/ou périphérique sans qu'il n'y ait nécessairement pour autant un «sous-développement» comme c'est souvent le cas dans le «tiers»-monde.

Normalisme : Une idéologie largement diffusée par les Ecoles Normales dès le XIXe siècle, basée essentiellement sur des initiations «professionnalisantes» aux didactiques et unifiée(?) par une pédagogie dite «générale»(sic).

Offre éducative : Toutes les institutions et interventions qui peuvent contribuer à l'éducation et/ou à la formation scolarisée ou non de personnes et de groupes sociaux.

Pensée utopique : Une forme de production idéologique qui est apparue à la Renaissance et qui vise à imaginer une autre société que la société actuelle. Lorsqu'elle considère aussi les conditions d'existence de tels projets, elle passe d'une pensée théorique à une pratique expérimentale d'*utopies concrètes*..

Il convient de ne pas confondre la pensée *utopique* avec l'*utopisme* qui elle n'est qu'une forme illusoire et consolatrice de rêveries sociales dont une forme courante depuis le XIXe siècle est l'*utopisme pédagogique*.

Ressources humaines : Par analogie avec les ressources matérielles et/ou financières, les RRHH désignent les différents segments d'une population active considérés comme des apports décisifs pour le développement d'un territoire (ou d'une région).

Sciences sociales : Un ensemble de champs scientifiques qui inclut la plupart des sciences dites «humaines» (psychologie, anthropologie, histoire, etc...) et «sociales (sociologie, économie, politologie, etc...) qui ont inspiré les Sciences de l'éducation.

Sous-système éducatif : Correspond au *système éducatif* (cf.*Système éducatif*) dans la mesure où on le compare aux autres secteurs d'activités (économiques, emplois, communications, etc...) qui structurent une société contemporaine.

Stagflation : Une situation d'impasse pour un système éducatif lorsqu'il est paralysé entre une inflation excessive de la demande sociale en formation et ses limites pour augmenter les offres éducatives, limites qui lui sont imposées faute de ressources adéquates.

Système éducatif : Un modèle qui permet d'organiser *toutes* les formes d'éducation et de formation, publiques et privées, dans une même macro-organisation.

Bibliographie citée

- Alvarez Lires, M.: *A contribución científica de Frei Martín Sarmiento*, Universidade de Santiago de Compostela, 1999.
 Bassand, M.: *Culture et régions*, PPUR, Lausanne, 1990.
 Bassand, M.: *Métropolisation & inégalités sociales*, EPFL, Lausanne, 1997.
 Bloch, E.: *Prinzip Hoffnung*, trad.française, Gallimard, Paris, 1976-1991.

- Bloch, E.: *Experimentum Mundi : Frage - Kategorien der Herausbringen - Praxis*, trad. française, Gallimard, Paris, 1991.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.Cl.: *La reproduction*, Edt.Minuit, Paris, 1970.
- Bryce Report on Education*, London, 1895.
- Cambre Mariño, X.: *Educación y desarrollo*, Galaxia, Santiago de Compostela, 1971
- Cambre Mariño, X.: *Estructura y problemas de la enseñanza en España*, Barcelona, 1971.
- Caride Gómez, J.A. (Coord.): *Informe Cero : La educación en Galicia, 2 volúmenes*, Universidade de Santiago de Compostela, 1989.
- Caride Gómez, J.A. & Requejo Osorio, A. (Coord.): *Mapa cultural de Galicia*, 2 volúmenes, Xunta de Galicia, Santiago, 1991.
- Caride Gómez, J.A.: *Educación y desarrollo en las comunidades rurales* in *Revista Internacional de Pedagogía Social*, 1992, pp.19-37.
- Claparède, Ed.: *Un Institut des Sciences de l'Education et les besoins auxquels il répond* in *Archives de Psychologie*, XII, 1912; republiée la même année par la Librairie Kündig de Genève.
- Coombs, P.H.: *La crise mondiale de l'éducation*, trad.française, PUF, Paris, 1984.
- Costa Rico, A.: *Historia do Ensino no Reino de Galiza (414-1483)* Tórculo Edicións, Santiago, 1995.
- Costa Rico, A.: *Escolas e Mestres*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1989.
- Costa Rico, A.: *Educación e autonomía Política*. Universidade de Santiago, 1993.
- Costa Rico, A.: *El estatuto de autonomía de Galicia y la descentralización de la enseñanza* in *Descentralización de la enseñanza*, Edit.Egido, Zaragoza, 1999, pp.65-88
- Dore, R.: *The Diploma Disease : Education, & Qualification*, London
- Durkheim, E.: *Education et Sociologie*, Paris, 1938.
- Education Permanente*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1970
- El País La educación que viene ; año decisivo para la educación*, Madrid, 17.1.2000
- El Plan Gallego*, MEC, Madrid, 1971
- Encyclopédie des littératures mondiales*, 4 volumes, collection La Pléiade, Gallimard, Paris, 1961, révisée en 1968.
- Fernandes, F.: *A integração do negro à sociedade de classes*, USP, São Paulo, 1970
- Furter, P.: *Le planificateur et l'éducation permanente*, UNESCO, Paris, 1977.
- Furter, P.: *Les espaces de la formation*, PPUR, Lausanne, 1983.
- Furter, P.: *Mondes Rêvés*, Delachaux & Niestlé, Paris, 1995.

- Grandjean, M.: «*L'ère de Priscillien, ou la grande faute du christianisme*» (inédit, en cours de publication), Leçon inaugurale donnée le 15.12.1999 à la Faculté de Théologie Protestante de l'Université de Genève.
- Itard, J.: *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*, édition de L.Malson, Paris, 1964.
- Lahire, B.: *L'invention de «l'illétrisme*, La Découverte, Paris, 2000.»
- Ley geral de educación y financiamiento de la reforma*, MEC, Madrid, 1970
- Livro Branco: Estructuras y problemas de la enseñanza en España*, MEC, Madrid, 1969
- Lope, H.J.: *Frey Sarmiento zwischen Kastillen, Galizien und Portugal*, in Aufsätze. zur portuguesieschen Kulturgeschichte, Herausg.. H. Flasche, Band 1970, pp.222-233, Aschendorfer, Münster.
- Matheson, D.: *Introduction to the Study of Education*, London, 1999
- Meister, A.: *Alphabétisation & développement*, Edit.Anthropos, Paris, 1973.
- More, Th.: *L'Utopie*, trad.française, Edit.sociales, Paris, 1989.
- Mounin, G.: *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, 1953
- Nóvoa António, M.: Sampaio de *Le temps des Professeurs* , 2 volumes, Lisbonne, 1990(?).
- Peña Saavedra, V.: *Exodo, organización comunitaria e intervención escolar. La imprenta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. 2 volumes, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1991.
- Porto Ucha, A.S.: *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia*. Ediciós do Castro, Sada, 1986.
- Rege-Colet, N.: *Interdisciplinarité et enseignement universitaire*, Thèse FPSE, Genève, 1999.
- Requejo Osorio, A. & Fernández, R.M.C. (Coord.): *Educación e Sociedade en Ourense* , Edició de Castro, Sada,1989.
- Schwartz, B.: *L'éducation demain*, Aubier, Paris, 1972
- Trilla Bernet, J.: *La Ciudad Educativa, Genesis, usos, significados y propuestas in As Cidades e os rastros da exclusão*, Oporto, 1999, pp.85-120.
- Vidal, F.: «*L'Institut Rousseau au temps des passions (1)*» , *Education & Recherche*, 1/88, pp.60-81.
- Zazzo: *Le devenir de l'intelligence*, PUF, Paris, 1948.