

Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation pédagogique

Yao Assogba

Volume 8, numéro 1, 1982

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900361ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900361ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Assogba, Y. (1982). Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 8(1), 115–134.
<https://doi.org/10.7202/900361ar>

Résumé de l'article

L'article présente un modèle d'analyse pour l'étude sociologique des innovations pédagogiques en éducation. On y distingue trois parties. La partie I propose une problématique sociologique des innovations pédagogiques en axant l'argumentation sur le postulat de la dépendance de l'éducation (phénomène social) par rapport à la société. La partie II présente l'élément théorique du modèle à partir d'une définition analytique des concepts-clés d'innovation pédagogique, de paradigme socio-culturel et de paradigme éducationnel. La partie III présente l'élément méthodologique en référence au type idéal de Weber ainsi qu'aux méthodes classiques de cueillette des données et d'analyses qualitative et quantitative. La conclusion précise l'utilité « scientifique » et la portée « politique » du modèle d'analyse.

Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation pédagogique

Yao Assogba*

Résumé — L'article présente un modèle d'analyse pour l'étude sociologique des innovations pédagogiques en éducation. On y distingue trois parties. La partie I propose une problématique sociologique des innovations pédagogiques en axant l'argumentation sur le postulat de la dépendance de l'éducation (phénomène social) par rapport à la société. La partie II présente l'élément théorique du modèle à partir d'une définition analytique des concepts-clés d'innovation pédagogique, de paradigme socio-culturel et de paradigme éducationnel. La partie III présente l'élément méthodologique en référence au type idéal de Weber ainsi qu'aux méthodes classiques de cueillette des données et d'analyses qualitative et quantitative. La conclusion précise l'utilité «scientifique» et la portée «politique» du modèle d'analyse.

Abstract — This article presents an analytical model that permits the sociological evaluation of pedagogical innovations. It is divided into three parts. Part I suggests that pedagogical innovation is a sociological problem in that education is dependant upon social structures. Part 2 deals with the theoretical foundations of the model. It presents an analytic definition of key concepts related to pedagogical innovation, socio-cultural paradigm and educational paradigm. Part 3 presents the methodology in relation to Weber's ideal type, and to classic methods for gathering data and carrying out quantitative and qualitative analyses. The conclusion underscores the scientific utility and political dimension of the model.

Resumen — El artículo presenta un modelo de análisis para el estudio sociológico de las innovaciones en educación. Se distinguen tres partes: la primera presenta una problemática sociológica de las innovaciones pedagógicas basando la argumentación sobre el postulado de la dependencia de la educación (fenómeno social) en relación a la sociedad; la segunda parte presenta el elemento teórico del modelo a partir de una definición analítica de los conceptos claves de innovación pedagógica, de paradigma socio-cultural y de paradigma educativo; la tercera parte presenta el elemento metodológico en referencia al tipo ideal de Weber así como los metodos clásicos de recolección de datos y de análisis cualitativos y cuantitativos. La conclusión precisa la utilidad "científica" y el alcance "político" del modelo de análisis.

Zusammenfassung — Der Artikel legt ein Analysenmodell vor für eine soziologische Untersuchung von pädagogischen Neuerungen im Erziehungswesen, und zwar in drei Teilen: Teil I diskutiert die soziologische Problematik der pädagogischen Neuerungen, mit Akzent auf dem Postulat der Abhängigkeit der Erziehung (als Sozialphänomen) gegenüber der Gesellschaft. — Teil II bietet das theoretische Element des Modells, ausgehend von einer analytischen Definition der Schlüsselbegriffe wie "pädagogische Neuerung", sozio-kulturelles Paradigma" und "Erziehungsparadigma". — Teil III stellt das methodische Element dar, und zwar in Beziehung mit dem Weberschen Idealtyp, sowie mit den klassischen Methoden der

Datensammlung und der qualitativen und quantitativen Analyse. — Die Schlussfolgerung zeigt den "wissenschaftlichen" Nutzen und die "politische" Bedeutung des Analysenmodells auf.

L'éducation est un phénomène social, et ses finalités doivent être elles-mêmes sociales.

Bernard Charlot (1976, p. 194)

I — Problématique

La remise en question de l'éducation a donné lieu et donne lieu encore à des nouvelles expériences pédagogiques, un peu partout dans des écoles, que l'on appelle généralement l'innovation ou les innovations pédagogiques.¹ Mais qu'est-ce que l'innovation pédagogique? Les spécialistes d'éducation ne s'entendent pas sur une définition précise de ce concept. On a, du reste, souvent souligné l'ambiguïté, voire même la confusion que comportent les différentes définitions théoriques et opérationnelles qu'un certain nombre de chercheurs ont données de l'innovation (Ryan, 1975, p. 101-107). En fait, le nombre de définitions varie autant que le nombre de chercheurs s'intéressant à ce domaine très complexe².

Mais au-delà de cette diversité et de ces ambiguïtés, la plupart des auteurs s'accordent cependant pour reconnaître à toute innovation les caractéristiques fondamentales suivantes: une intention, une volonté de changement, de renouveau en éducation et dans la société. Ces éléments se retrouvent aussi bien dans les discours idéologiques qui justifient le bien fondé et les raisons d'être de l'innovation que dans les pratiques éducatives réelles. Ce sont ces éléments qui inspirent généralement les chercheurs dans leur essai de définition du concept.

Ainsi, pour certains auteurs français:

L'innovation (...) est un acte conscient, réfléchi, volontaire, la manifestation d'un désir de changement reposant, en principe, sur une nouvelle définition des objectifs éducatifs à atteindre. C'est cette prise en charge de nouveaux objectifs qui nous paraît constituer le critère premier de toute innovation (Chobaux, 1976, p. 12).

Le chercheur québécois Ryan abonde dans le même sens, lorsqu'il définit l'innovation en éducation comme «une entreprise de changement qui marque une rupture avec le passé et le présent et qui vise un dépassement des moyens actuels en vue d'atteindre un objectif nouveau ou d'en provoquer l'émergence» (Ryan, 1975, p. 105).

N'entrent pas dans cette définition les innovations partielles ou globales de type «conservateur», c'est-à-dire des nouveautés qui constituent en fait des adaptations dont le but est en réalité de maintenir la situation présente ou de retourner à la situation antérieure. Sont également exclues les innovations de type «nihiliste» du

genre « deschooling society » dont le passage de la théorie à la pratique dans une société réelle, c'est-à-dire non utopique, est difficile à faire.

Ne sont alors considérées comme innovations que les expériences pédagogiques nouvelles qui se situent entre le type « conservateur » et le type « nihiliste ». C'est-à-dire celles qui veulent résolument réaliser de nouvelles orientations, modifier l'avenir des personnes et des groupes concernés; celles qui développent des finalités et des méthodes éducatives réalistes et applicables.

En dernière analyse, et pour les fins de cet article, nous retenons la définition simple et opérationnelle suivante: l'innovation pédagogique est une activité éducative nouvelle et originale, intentionnelle et organisée, et qui vise un renouveau, un certain changement en éducation.

La notion « d'activité éducative » est prise dans son sens le plus large et désigne les activités se rapportant à l'éducation, entre autres, la gestion de l'éducation, l'action pédagogique elle-même, les finalités éducatives visées. Le caractère de nouveauté et d'originalité se réfère à l'espace et au temps où se déroule l'activité éducative. En effet, une expérience est novatrice par rapport au milieu scolaire et social de l'éducation. Les termes « intentionnelle » et « organisée » montrent que l'activité éducative novatrice est consciente, élaborée et exercée suivant des méthodes précises. Enfin, le terme « changement » fait référence aux objectifs et finalités de l'activité éducative nouvelle (Marchand et Marsolais, 1976).

Toute activité éducative étant un phénomène social, on peut postuler que ses finalités sont à la fois éducationnelles et sociales. En ce sens, on peut présumer que l'activité éducative d'une innovation pédagogique vise, en dernière analyse, à changer certaines valeurs, normes éducatives et sociales (au moins au niveau du discours idéologique et aussi dans la pratique) à partir du système d'éducation (Russel, 1977; Zsuzsa, 1974). C'est ainsi que l'innovation peut porter soit sur la relation éducative, soit sur le contenu de l'éducation et même le curriculum, c'est-à-dire l'ensemble des intentions, des moyens et des interactions visant à l'apprentissage scolaire; soit sur l'organisation interne de l'enseignement, soit sur la gestion administrative de l'activité éducative (C.O.P.I.E., 1976). Les innovations pédagogiques suscitent, la plupart du temps, beaucoup d'enthousiasme chez les uns (parents, enseignants, élèves) et beaucoup d'intérêt chez les autres (l'État, les novateurs, les pédagogues et certains spécialistes en éducation), car chaque groupe y fonde un espoir de changement en éducation, au niveau de certaines valeurs sociales et même, au niveau des structures sociales globales.

C'est ainsi que certaines écoles s'inspirent d'un naturisme extrême avec l'intention d'apprendre aux enfants à vivre dans le milieu naturel, les initiateurs de ces écoles étant persuadés que seuls ces enfants sauront survivre à la catastrophe qui va faire éclater et disparaître la société industrielle actuelle (Bélanger et al., 1976, p. 199).

On comprend dès lors pourquoi la majorité des expériences novatrices en pédagogie provoquent le plus souvent, une certaine curiosité chez les chercheurs et engendrent en même temps chez eux un besoin d'analyse, d'étude évaluative (C.O.P.I.E., 1976; Bennet et al., 1977; Lépine, 1977, Chobaux, 1972), pour ne citer que ces auteurs.

Mais, jusqu'ici, on peut dire que les espoirs des uns et des autres ont été déçus. En effet, la plupart des études et recherches évaluatives des innovations pédagogiques concluent à un « échec » partiel ou total de ces expériences novatrices en matière de pédagogie. Elles n'apporteraient aucun changement réel en éducation et encore moins, au niveau des valeurs et des normes sociales. Les innovations pédagogiques auraient pour effet de créer chez les acteurs sociaux directement concernés (enseignants, élèves, administrateurs scolaires, parents) des attitudes nouvelles éphémères. De manière générale, elles reproduiraient les valeurs éducationnelles et sociales anciennes, c'est-à-dire celles précisément qui sont remises en cause dans les discours idéologiques des innovateurs. Par exemple, les relations pédagogiques, les connaissances acquises, les valeurs sociales transmises et l'activité éducative des expériences novatrices ne seraient pas très différentes de ce qui est véhiculé par une activité éducative traditionnelle ou ancienne. Ou bien, au niveau des pratiques et des résultats de chacun de ces éléments, il n'y aurait pas grande différence entre l'innovation et la tradition (Bennet et al., 1977; Hurn, 1978; Fullan, 1972; Chobaux, 1972. 1976a, 1976b, Mollo, 1970; Goodlad, 1975).

Pour expliquer ces « échecs » ou, disons plutôt, pour expliquer ce caractère « réformateur » des expériences novatrices en pédagogie, certains chercheurs se limitent le plus souvent à énumérer des facteurs directement reliés à l'éducation, par exemple la formation des enseignants concernés, les élèves impliqués, le financement de l'innovation (Marchand et Marsolais, 1976; Goodlad, 1975). D'autres évoquent le fait de la dépendance de l'éducation par rapport aux structures socio-culturelles et politico-économiques de la société globale (Ziegler et Johnson, 1967; Fullan, 1972).

Ces deux catégories d'éléments d'explications des résultats plus ou moins « encourageants » des innovations pédagogiques sont certes pertinents et valables. Mais nous présumons qu'ils sont partiels et généralement inadéquats du point de vue de la démarche d'analyse, dans la mesure où les chercheurs utilisent très rarement un modèle d'analyse qui présenterait a priori les rapports de dépendance de l'éducation de la société globale. Une telle démarche d'analyse aurait l'avantage de donner un fondement théorique et méthodologique rigoureux aux recherches évaluatives des innovations pédagogiques. De plus, elle permettrait de mieux comprendre non seulement pourquoi les expériences novatrices en pédagogie ont donné de très faibles résultats en regard de leurs finalités, mais également de comprendre pourquoi on ne saurait attendre que l'éducation soit, de façon univoque et mécanique, un agent de changement social et éducationnel.

Nous postulons, alors, que toute activité éducative en tant que phénomène social est en rapport de dépendance avec les structures sociales et éducationnelles de la société globale. En conséquence, nous formulons l'hypothèse qu'un modèle d'analyse visant à étudier sociologiquement une innovation pédagogique doit, sur le plan théorique et méthodologique tenir compte de ce postulat fondamental s'il veut mieux faire comprendre et expliquer les changements (ou la stabilité relative) que cette innovation a pu réellement opérer (ou non) au cours d'une période donnée.

L'objet du présent article est précisément de proposer un modèle d'analyse offrant la possibilité de faire l'étude sociologique globale d'une innovation en matière de pédagogie. Nous présenterons d'abord la démarche théorique et ensuite la démarche méthodologique du modèle d'analyse.

II — *La démarche théorique du modèle d'analyse*

Pour élaborer cette partie, nous nous inspirons principalement des études du Kuhn (1977) de Mollo (1970) de Bertrand et Valois (1980). La démarche théorique consiste essentiellement à rendre opératoire notre postulat et à définir les concepts-clés tels que le paradigme éducationnel et le paradigme socio-culturel ou sociétal qui sont fondamentaux dans le modèle d'analyse. Nous présentons ensuite le schéma analytique du modèle et en précisons l'utilité pratique et heuristique.

En nous référant au postulat posé dans la problématique, nous sommes en mesure de dire que toute pratique éducative définie comme fait social suppose, sur le plan de l'éducation même, une conception et une adhésion à :

un ensemble de normes et de fonctions qui définissent le sens de la pratique pédagogique ainsi que (...) un ensemble de modalités de fonctionnement, d'exemples de comportements qui concrétisent cette pratique (Bertrand et Valois, 1980, p. 6).

Nous désignons cet ensemble dont il est question par la notion fondamentale de *paradigme éducationnel*.

En poussant la logique du postulat plus loin, nous dirons qu'un paradigme éducationnel suppose à son tour une conception et une adhésion à un :

Ensemble d'éléments, à savoir tel mode de connaissance, telle conception de la personne et des relations personne-nature-société, telle façon de faire, tel ensemble de valeurs-intérêts et telle signification globale de l'activité humaine (Bertrand et Valois, 1980, p. 7).

Nous désignons cet ensemble d'éléments par la notion de paradigme socio-culturel. Ce dernier est, à son tour, rattaché ou suppose un type de société donnée. La logique de la démarche théorique du modèle d'analyse d'une innovation est donc de supposer qu'un paradigme éducationnel donné s'inspire fondamentalement d'un

paradigme socio-culturel donné. Cette hypothèse renvoie au postulat de la dépendance relative de l'éducation (phénomène social) par rapport à la société.

En effet, pour des fins d'étude sociologique, le chercheur est porté à définir la réalité sociale qu'il étudie par des concepts susceptibles d'être à leur tour définis par des éléments opératoires permettant l'étude concrète de cette réalité. En d'autres mots, le chercheur doit choisir les concepts en fonction de leur caractère heuristique. Et, dans le cas précis qui nous intéresse, nous pensons que les concepts-clés de paradigme, tel que défini par Kuhn (1972), de paradigme socio-culturel et de paradigme éducationnel, tels que définis et utilisés par Bertrand et Valois (1980), permettent une « déconstruction » de la réalité sociale en éléments susceptibles d'être appréhendés au niveau des individus et de leurs rapports avec le milieu social, par exemple leurs attitudes, leurs comportements, leurs représentations, leurs activités. C'est pour cette raison que nous les avons retenus pour élaborer la partie théorique du modèle d'analyse que nous proposons. Dès lors, il convient de définir de façon plus explicite et opératoire ces concepts.

A — *Le concept de paradigme socio-culturel*

S'inspirant du concept d'historicité chez Touraine (1973) et de celui de matrice disciplinaire (ou paradigme) chez Kuhn (1972), Bertrand et Valois proposent la définition suivante du paradigme socio-culturel.

Un ensemble de croyances, de conceptions ou généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs-intérêts, une façon de faire, un sens global qui, d'une part sous formes d'exemples, définissent et délimitent pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part, assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité (Bertrand et Valois, 1980, p. 63).

Les composantes d'un paradigme socio-culturel sont donc au nombre de cinq : 1) La conception de la connaissance qui renvoie « à la manière d'appréhender et de symboliser la réalité et d'en construire un système de représentations » ; 2) la conception des relations personne-société-nature, c'est-à-dire la dialectique qui conçoit la personne comme un être dominant la nature et ayant des rapports avec ses semblables, mais pouvant également s'identifier à cette nature et aux autres ; 3) les valeurs-intérêts renvoient aux priorités, aux préférences d'un groupe social et aux éléments de satisfaction de ses aspirations et besoins ; 4) la façon de faire fait référence au travail individuel et collectif, à la production et aux techniques de production des biens nécessaires à la vie biologique et sociale du groupe ; 5) le sens global est la signification globale donnée à l'action humaine, c'est-à-dire le modèle culturel d'un groupe social.

Quant à la notion de groupe social, elle doit être entendue dans le sens large de l'ensemble des personnes d'une communauté qui partagent les éléments décrits

comme caractéristiques du paradigme sociétal dominant, associés ou non aux acteurs d'un mouvement social qui cherche à proposer ou à instaurer un nouveau paradigme socio-culturel (contre-paradigme sociétal).

Le paradigme socio-culturel est dynamique par définition. Le concept renvoie au travail social, à la capacité de création et de symbolisation d'un groupe social donné. Il désigne, en dernière analyse, l'action exercée par la société sur les pratiques sociales et culturelles et le résultat d'une réflexion, d'une mise à distance que la société prend vis-à-vis son activité. Cette distance est génératrice « d'une image normative et exemplaire, c'est-à-dire régulatrice de ses actions, de son changement, de sa production ou de sa reproduction.

En un mot, le paradigme socio-culturel est formé d'une série d'exemples ayant un pouvoir sur les orientations, les règles et les activités concrètes des personnes au sein des organisations sociales composant une société. Ces exemples à caractère normatif et praxéologique sont vécus et acceptés par l'ensemble des personnes d'une organisation sociale donnée. Par son caractère normatif (les conceptions, généralisations, valeurs, normes), le paradigme socio-culturel « dit ce qu'il faut voir et comment le voir »; par son caractère praxéologique ou exemplaire, il dit « ce qu'il faut faire et comment le faire ». Ce qui veut dire, en fait, que le paradigme socio-culturel renvoie aux conceptions, aux représentations, aux attitudes apprises, aux comportements, aux rôles.

Bref, tout ce qui peut être observé, appréhendé, compris et interprété par un observateur qui étudie les individus impliqués dans les exemples. C'est cet ensemble de caractéristiques heuristiques qui justifie la pertinence et l'utilisation du concept de paradigme socio-culturel dans un modèle d'analyse d'une expérience novatrice en éducation.

B — *Le concept de paradigme éducationnel*

La société et le paradigme socio-culturel qui la caractérise déterminent le système d'éducation de façon générale. Mais ce dernier jouit toutefois d'une certaine autonomie. C'est ce qui explique qu'un système d'éducation donné, même s'il tend généralement à reproduire le paradigme sociétal dominant et le type de société correspondant, peut quand même s'auto-organiser. Cette capacité endogène d'auto-organisation et d'auto-gestion fait croire aux uns et aux autres que le système d'éducation est capable à lui seul d'apporter un changement en éducation et dans la société. De là les nombreuses tentatives d'expériences novatrices en pédagogie dans le système d'éducation.

En fait, le système d'éducation, qui est fondé sur un paradigme éducationnel lui-même déterminé par un paradigme socio-culturel dominant (ou implicitement par un contre-paradigme), a pour fonction principale d'actualiser les finalités dictées par le paradigme sociétal explicite ou implicite. Le paradigme éducationnel est défini par ses deux composantes ou dimensions principales. L'une, à caractère normatif, renvoie à l'ensemble des orientations générales, fins, normes, règles sur lesquelles se fondent

la théorie et la pratique éducatives; l'autre, à caractère exemplaire ou praxéologique, se réfère à l'ensemble des stratégies, tactiques, moyens, ressources qui définissent les modalités sur le « comment procéder ».

La dimension normative et la dimension exemplaire qualifient l'organisation scolaire. En effet, un système d'éducation est d'abord défini par les finalités et les objectifs qu'il poursuit en fonction d'un paradigme sociétal.

Ces finalités, actuelles et possibles, que poursuit ou peut poursuivre une organisation scolaire s'actualisent par des fonctions intermédiaires qui constituent la dimension normative d'un paradigme éducationnel (Bertrand et Valois, 1980, p. 105).

On peut distinguer cinq fonctions intermédiaires principales:

- 1) La fonction générale qui résume le projet central du paradigme éducationnel. Cette notion complète celle de sens global d'un paradigme socio-culturel. En un mot, la fonction générale de la dimension normative dit l'objet principal d'un système d'éducation par rapport à la société. Par exemple, la transmission du savoir « pré-déterminé » peut constituer la fonction générale du paradigme éducationnel du système d'éducation d'une société où le paradigme dominant est de type industriel.
- 2) La fonction épistémologique est le mode de connaissance qu'un système d'éducation transmet de façon explicite ou implicite. C'est la façon d'appréhender la réalité.
- 3) La fonction culturelle renvoie au processus de diffusion d'une image de la personne, des valeurs-intérêts à promouvoir, d'un modèle de créativité.
- 4) La fonction politique se réfère à la valorisation d'un type d'institution politique qui serait conforme aux orientations générales redéfinies en normes et règles par le système politique dominant « ou s'opposant à ces dites normes lorsqu'il s'agit d'un contre-paradigme ». C'est en dernière analyse la diffusion d'un modèle de prise de décision.
- 5) La fonction économique-sociale renvoie à la transmission d'une conception des relations personne-société-nature, à une façon de faire, à la présentation d'une idée de la reproduction, de l'adaptation ou de la transformation sociétale (la production) (Bertrand et Valois, 1980, p. 107).

Ces cinq fonctions intermédiaires sont les constituantes de la dimension normative du paradigme éducationnel. Leur actualisation se traduit nécessairement par une relation éducative qui s'établit entre les différents acteurs du système d'éducation grâce à des méthodes, techniques et stratégies. Cette relation éducative constitue ce que l'on peut appeler la communication éducative. Celle-ci est assumée par la dimension exemplaire du paradigme éducationnel, c'est-à-dire, en fait, par la pratique pédagogique.

La dimension praxéologique est constituée de sept principaux éléments qui sont :

- 1) le contenu de la communication (ou le savoir et la culture générale à transmettre);
- 2) les moyens de communications;
- 3) le destinataire (ou la clientèle visée par le contenu transmis);
- 4) les relations destinataire-milieu scolaire et milieu social;
- 5) les relations destinataire-émetteur (élève-maître, enfant-parents);
- 6) l'émetteur (c'est-à-dire la personne qui symbolise la source des messages et qui assure leur transmission);
- 7) le milieu scolaire et le milieu social (Bertrand et Valois, 1980, p. 114, 121).

La communication éducative ne prend toute sa signification que par rapport aux fonctions intermédiaires du paradigme éducationnel. Celui-ci, grâce aux liens fonctionnels qui existent entre ses dimensions normative et exemplaire, vise à répondre à trois fonctions au niveau de la société globale :

- 1) la transformation (la production);
- 2) l'adaptation;
- 3) la permanence (la reproduction).

C — *Le schéma analytique du modèle*

Le cadre conceptuel qui vient d'être présenté peut servir à une étude théorique et empirique de l'activité éducative d'une innovation pédagogique instaurée dans un système d'éducation donné. On considère d'abord le postulat ou l'hypothèse qui dit que tout système d'éducation est fondé sur un paradigme socio-culturel et un paradigme éducationnel dominants ou suppose dialectiquement des contre-paradigmes sociétaux et éducationnels. On oriente ensuite l'étude empirique de l'innovation sur les différentes composantes paradigmatiques définies par des éléments qui font référence à des ensembles liés d'opinions, de représentations, d'exemples d'attitudes et de comportements, de rôles, d'actions, d'interactions des acteurs sociaux impliqués dans l'activité éducative novatrice. Bref, à des éléments observables liés aux dimensions normatives et praxéologiques.

En résumé, ce cadre conceptuel permet d'évaluer concrètement une innovation pédagogique par rapport à ses finalités éducationnelles et sociales. C'est-à-dire, il permet de savoir dans quelle mesure l'innovation a apporté un certain changement dans les valeurs, les normes, les représentations sociales des acteurs sociaux, dans leurs attitudes et comportements vis-à-vis de certains phénomènes d'éducation ou phénomènes sociaux. En dernière analyse, le chercheur verra dans quelle mesure l'innovation pédagogique étudiée tend à rompre avec le paradigme sociétal et le paradigme éducationnel dominants. Les changements se situent-ils au niveau de tous

les éléments ou seulement de quelques-uns? Par exemple, au niveau des contenus, des structures, des relations éducatives, ou au niveau de la fonction générale, culturelle et politique? Est-ce que les attitudes, les comportements des acteurs traduisent l'essence, le contenu des paradigmes nouveaux? On peut poser les mêmes questions à propos d'autres organisations ou institutions sociales, comme la famille, le milieu de travail, les syndicats, etc. Toute l'analyse qui précède se résume dans les trois schémas suivants.

Schéma d'hypothèse : un paradigme éducationnel repose sur ou suppose un paradigme socio-culturel

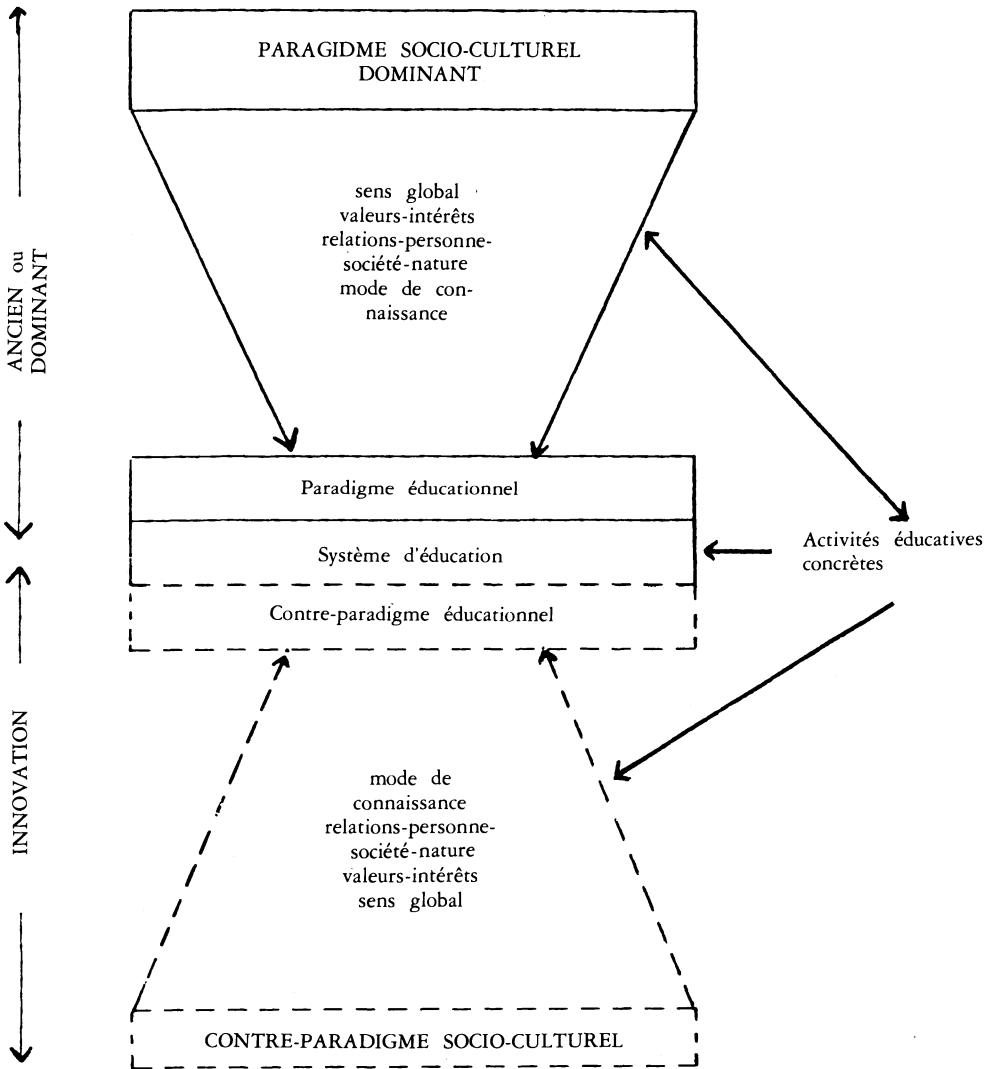


Tableau d'analyse d'un paradigme socio-culturel

PARADIGME SOCIO-CULTUREL
1-Mode de connaissance
2-Relation personne-société-nature
3-Ensemble de valeurs-intérêts
4-Façon de faire
5-Sens global

Tableau d'analyse d'un paradigme éducationnel

PARADIGME ÉDUCATIONNEL	
Dimension normative 1-Fonction générale 2-Fonction épistémologique 3-Fonction culturelle 4-Fonction politique 5-Fonction sociale	Dimension exemplaire 1-Contenu de la communication 2-Organisation de la communication 3-Destinataire 4-Relations destinataire-milieu 5-Relations destinataire-émetteur 6-Émetteur 7-Milieu

III — La démarche méthodologique du modèle d'analyse

Dans cette deuxième partie, nous expliquons en détail la méthodologie du modèle d'analyse et nous montrons également quelle est l'utilité de celui-ci.

A — Le recours à la méthode du type idéal

Une activité éducative est une mise en pratique explicite ou implicite d'un paradigme éducationnel à la lumière d'un paradigme socio-culturel. Autrement dit, une activité éducative suppose dialectiquement deux catégories de paradigme.

Nous soutenons donc que toute entreprise d'analyse et d'évaluation d'une expérience novatrice en matière de pédagogie (ou tout projet pédagogique qui se définit ou qui est reconnu comme une innovation doit commencer par une identification du paradigme sociétal et du paradigme éducationnel sur lesquels elle repose ou dont elle s'inspire. En fait, à partir des textes officiels qui régissent

l'organisation éducative innovatrice, des oeuvres des pédagogues, psychologues ou les courants de philosophie dont se réclament les novateurs, on peut construire, à l'aide de la méthode du type idéal de Weber, les paradigmes socio-culturel et éducationnel qui inspirent l'innovation. On peut de la même façon élaborer les types idéaux des paradigmes dominants, c'est-à-dire ceux avec lesquels l'innovation veut rompre ou prendre distance et qu'elle veut changer.

Pour étudier un phénomène dans toute sa réalité singulière, on peut construire une image logique qui essaie de reconstituer le sens que les acteurs donnent à leur attitude et comportement. Cette image sert de point de comparaison. C'est la méthode de l'idéal-type ou type idéal qui permet une telle construction. « Le type idéal est le mode de construction de concepts propre à la méthode historique ou individualisante, dont nous savons qu'elle a pour objet l'étude de la réalité et des phénomènes dans leur singularité » (Freund, 1969). À bien y voir, la méthode du type idéal n'est qu'une variante de la méthode comparative. On connaît, en effet, un phénomène en le comparant avec un autre. Dans la méthode du type idéal, le phénomène qui sert de point de comparaison est un phénomène qui n'existe pas dans la réalité concrète. C'est une image construite pour remplir la fonction de point de comparaison.

Le chercheur étudie l'objet social en question en ayant soin de montrer jusqu'à quel point cet objet est conforme au type idéal et jusqu'à quel point il en diffère. La démarche consiste en fait à reconstruire le modèle vécu par les acteurs sociaux, à la comparer ensuite au type idéal et enfin à en tirer la conclusion qui s'impose. Dans le cas d'une innovation par exemple il s'agit de reconstruire le modèle vécu par les acteurs à travers les activités éducatives novatrices, de faire la comparaison avec le type idéal ou les types idéaux et de voir s'il y a changement ou stabilité. Le type idéal est un instrument de recherche qui procure au sociologue un cadre logique pour formuler des hypothèses sur la réalité, pour saisir celle-ci dans toute son unicité et pour présenter de façon cohérente et intelligible les résultats d'une recherche.

Nous voulons maintenant illustrer la démarche d'analyse par un exemple concret. Dans leur tentative d'application du concept de « paradigme » au domaine de l'éducation, Harman (1972) et Markley (1973) formulent l'hypothèse que depuis le XIXe siècle, c'est le « paradigme » sociétal de type industriel qui a inspiré et continué d'inspirer le système d'éducation officiel et dominant des sociétés industrielles. C'est la thèse que soutiennent également les auteurs québécois de *Écoles de demain?* du C.O.P.I.E. (1976). Lorsqu'on suit, disent-ils, l'évolution de la pensée et des pratiques éducatives des sociétés industrielles occidentales, on constate que ce sont les méthodes pédagogiques et les finalités éducatives dominées par des valeurs et des normes de la société industrielle (donc du paradigme socio-culturel industriel) que certains philosophes, pédagogues et sociologues critiquent lorsqu'ils remettent en cause le système d'enseignement de ces sociétés.

En contrepartie, la plupart de ces auteurs proposent un système d'éducation plus centré sur l'épanouissement de la personne avec l'espoir de former une généra-

tion d'hommes et de femmes qui sauront survivre à la société industrielle, qui réussiront à édifier une société autre, une société nouvelle plus humaine, plus respectueuse de la personne. Aujourd'hui plus particulièrement, les travaux de Rogers (1968), ceux de Harman et de son équipe de l'«Educational Policy Research Center of Stanford Research Institute»(1972), et les auteurs de *A Choice of Futures* de la Commission on Educational Planning de l'Alberta (1972) doivent être situés dans ce mouvement de pensée éducative et sociale.

En effet, ces auteurs ou groupes de recherche formulent généralement des politiques d'éducation fondées sur le choix d'une société centrée sur la personne. En outre, ils voient ce type de société comme plus désirable pour l'avenir que la société industrielle actuelle. Cette société plus désirable centrée sur la personne n'est d'ailleurs pas une simple création de l'imagination. Certaines mutations que connaissent actuellement les sociétés occidentales s'articulent en fait autour des valeurs humanistes et spirituelles, sont axées sur la valorisation de la personne, bref sur ce qu'on peut appeler des «valeurs existentielles».

Harman (1972) constate, en effet, que dans ces sociétés on accorderait de plus en plus d'importance à la qualité de la vie, à la vie centrée sur la personne. On s'intéresserait de moins en moins aux valeurs matérialistes, à la croissance économique et à la consommation. On s'orienterait davantage vers des valeurs religieuses, ésotériques et mystiques qui permettraient aux gens de mener une vie saine, équilibrée et harmonieuse.

C'est cela qui explique, sans doute, le fait que certains parents, hommes politiques et spécialistes voient dans les nouvelles expériences pédagogiques s'inspirant des normes et valeurs d'une «société existentielle», une alternative à l'école actuelle qui s'inspire essentiellement des normes et valeurs de la société industrielle actuelle. Ces expériences en matière de pédagogie et d'éducation sont aujourd'hui bien connues dans la plupart des pays industriels.

À la lumière de l'argumentation qui précède, nous présumons qu'un grand nombre d'expériences pédagogiques novatrices que connaissent actuellement les sociétés industrielles s'inspirent largement du paradigme socio-culturel existentiel et du paradigme éducationnel humaniste. De plus, ces expériences novatrices tendent dans une certaine mesure (c'est-à-dire intentionnellement et pratiquement), à rompre avec le paradigme éducationnel correspondant. Bertrand et Valois (1980, p. 151-317) ont élaboré des types idéaux de paradigmes socio-culturels et éducationnels pour l'analyse des idéologies et des pratiques éducatives dans les sociétés industrielles. Nous retenons une partie de leur typologie pour les fins d'illustration de la démarche d'analyse du modèle proposé.

B — *Construction des types idéaux des paradigmes dominants et des paradigmes nouveaux*

Le chercheur peut construire ces types de paradigmes sociétaux et éducationnels en suivant la méthode idéal-typique brièvement présentée ci-dessus. Nous

exposerons simplement en quoi consiste cette démarche, en nous basant sur les exemples du paradigme industriel et du paradigme existentiel ainsi que sur leurs correspondants sur le plan de l'éducation.

1. Type idéal du paradigme socio-culturel industriel

Ce paradigme sociétal est dominant depuis l'ère industrielle. Il se caractérise, entre autres, par la prépondérance des valeurs économiques : la production et la surproduction continues des biens de consommation et des services, le progrès scientifique et technologique, la croissance, etc. On y observe une subordination des besoins des personnes aux exigences de l'industrie et de la technologie. Le plus avoir constitue la finalité de la vie et la domination d'une minorité sur une majorité dans les domaines politique, social, économique et culturel est chose courante. Telles sont, en général, les caractéristiques du paradigme industriel.

Pour le chercheur, il s'agira de considérer chacune des cinq composantes d'un paradigme sociétal proposées par Bertrand et Valois, de les analyser et de construire un type idéal adapté au contexte de sa recherche. Il serait intéressant de les rappeler ici. Ce sont 1) le mode de connaissance, 2) les relations personne-société-nature, 3) les valeurs-intérêts, 4) la façon de faire et 5) la signification globale.

2. Type idéal du paradigme éducationnel rationnel

Ce paradigme d'éducation est dominant dans le système d'éducation basé sur la paradigme industriel. Il est essentiellement centré sur la transmission d'un savoir prédéterminé, savoir provenant uniquement d'un mode rationnel de connaissance. Le type idéal de ce paradigme se construira selon les éléments de la dimension normative et de la dimension exemplaire.

Sous la première, on décrit analytiquement la fonction générale, la fonction épistémologique et les fonctions culturelle, politique, puis économique-sociale de l'organisation sociale. Dans la seconde dimension, on fait la description du contenu de la communication, des moyens de communication, du destinataire, de la relation destinataire-milieu, de celle du destinataire et de l'émetteur, de l'émetteur et du milieu ; bref, des acteurs et des matériels impliqués dans l'action éducative.

3. Type idéal du paradigme existentiel

C'est le contre-paradigme et le type qui sert de point de comparaison. De façon générale, il est centré sur la personne et accorde une importance à la démarche subjective et au vécu des individus. Il favorise un environnement propice au développement de toutes les potentialités de la personne afin que celle-ci puisse vivre pleinement sa vie.

La vie et l'évolution sont conçues d'une façon téléologique, c'est-à-dire que le monde est considéré dans son ensemble comme un système de fins et de moyens dans lequel la finalité ultime est l'actualisation de la personne humaine. Voilà, en gros, les caractéristiques du paradigme existentiel. Il n'est pas une pure création de l'imaginaire. Quelques indices d'une société fondée sur ce paradigme et la conceptua-

lisation de celui-ci ont fait l'objet d'études par certains auteurs³. L'élaboration du type idéal suit la même procédure que précédemment.

4. Type idéal du paradigme humaniste de l'éducation

Deux principes fondamentaux caractérisent le paradigme humaniste de l'éducation: la centration sur l'élève et l'importance accordée aux relations interpersonnelles. Toute l'organisation scolaire se centre principalement sur le développement de l'élève pour en faire une personne qui se « sent bien » avec elle-même et qui fonctionne pleinement. L'éducation consiste à montrer à l'élève non le « savoir-avoir » mais plutôt le « savoir-être ».

La construction du type idéal se fait en regard des deux dimensions d'un paradigme d'éducation. Les nombreuses études sur l'éducation pédocentrique et existentielle aideront le chercheur dans sa démarche.

5. Pour une application du modèle d'analyse

Le modèle d'analyse proposé offre la possibilité de faire une évaluation partielle ou totale d'une innovation pédagogique globale, c'est-à-dire d'étudier les différents éléments de l'organisation scolaire novatrice et de ses rapports avec une société donnée. À partir des types idéaux des paradigmes socio-culturels et éducationnels dominants et novateurs, on peut déduire des postulats et des hypothèses de recherche. En fonction de la problématique sociologique définissant les relations entre l'activité éducative, de paradigme sociétal et le paradigme éducationnel, on formule des postulats et hypothèses de recherche, on détermine les méthodes de cueillette des données pour fin d'étude théorique et empirique.

Par exemple, le chercheur peut se référer à l'élément théorique du modèle et prendre en considération les éléments qui définissent la dimension normative et la dimension exemplaire du paradigme éducationnel. Il formule des hypothèses en fonction de ces éléments et, pour les fins de vérification de ces propositions, c'est-à-dire, pour l'étude empirique de l'innovation pédagogique, le chercheur peut axer son investigation sur deux niveaux:

- a) l'analyse de contenu des programmes, des manuels scolaires en vigueur dans les activités éducatives, novatrices;
- b) l'étude des acteurs sociaux impliqués dans les activités éducatives novatrices (ou non).

Le chercheur peut avoir recours à l'une ou l'autre des méthodes classiques de cueillette de données, c'est-à-dire à l'analyse documentaire (ou l'analyse de contenu); à l'entrevue, aux méthodes d'observation et au questionnaire. L'élaboration du contenu de ces méthodes doit, bien sûr, tenir compte des différents éléments définissant les composantes des paradigmes sociétaux et éducationnels. Car ces éléments définissent en fait les principes, les postulats, les normes qui fondent l'activité éducative; les objectifs, les finalités éducatives et sociétales que l'éducation poursuit, le type d'homme et de femme qu'elle veut former. Leur prise en considération dans la

construction des matériels d'enquête est donc nécessaire et assure ainsi une certaine validité à la recherche évaluative.

Quelles sont l'utilité pratique et la portée heuristique de chacune de ces méthodes d'enquête ?

L'analyse documentaire permet d'étudier le contenu des manuels de lecture, des programmes, ou des livres utilisés dans les activités éducatives novatrices. Ces instruments d'enseignement jouent un rôle de socialisation qui, du reste, a été déjà largement démontré dans des recherches sociologiques. En effet, tous ces instruments d'éducation, véhiculent des conceptions de l'homme, de la femme, de l'éducation, de la société. Bref, ils transmettent des valeurs, des normes, des modèles culturels, une idéologie, une culture.

Donc, analysant leurs contenus par une méthode appropriée (l'analyse documentaire), on peut y dégager la représentation de la fonction générale du système d'éducation, la fonction épistémologique (la conception et la pratique de la connaissance); la culture privilégiée, la fonction politique (les modes de décision et d'exécution), la représentation du milieu de travail, socio-professionnel, et du milieu familial. On peut également mettre en évidence la représentation ou la conception des méthodes pédagogiques, de l'enfant, (l'élève ou l'étudiant), de l'adulte (enseignant, parents), de la relation éducative, de la relation familiale, des relations personnes-milieu. Cette démarche permet de recueillir des données documentaires pour l'analyse du paradigme éducationnel et, pour ainsi dire, une étude sociologique des activités éducatives d'une innovation pédagogique. Cette démarche permet en même temps d'analyser le paradigme éducationnel dans ses rapports dialectiques avec le paradigme socio-culturel, c'est-à-dire de l'innovation pédagogique dans ses rapports avec le système d'éducation et la société. Mollo (1969) a suivi cette approche dans son étude *L'école dans la société*. On peut aussi lire avec intérêt, l'article de Durand (1976) sur la relation adulte-enfant dans la littérature enfantine.

Dans une étude d'évaluation de l'innovation pédagogique, l'analyse documentaire doit être complétée par d'autres méthodes qui permettent d'obtenir des informations relatives aux attitudes et aux comportements des acteurs sociaux (élèves, enseignants, administrateurs, parents) impliqués dans l'innovation pédagogique. Il s'agit, bien sûr, des méthodes de cueillette de données dites « d'observation directe ». Elles peuvent être classées en deux catégories, d'une part les observations extensives et d'autre part, les observations intensives.

La première catégorie permet de recueillir les données par questionnaire sur la représentation que les acteurs se font de leurs propres attitudes et comportements réels en classe ou au sein de l'organisation éducative. Cette technique permet des mesures plus ou moins précises et des traitements statistiques rigoureux. On peut ainsi recueillir des informations sur les attitudes et les comportements des élèves, des enseignants, des administrateurs, des parents vis-à-vis certains éléments ou facteurs scolaires ou sociaux comme la vie à l'école, la connaissance, la culture, la politique,

l'économie, la vie familiale, bref, des informations sur leurs comportements par rapport à toutes les variables qui définissent le paradigme éducationnel et le paradigme sociétal.

Dans la seconde catégorie de méthodes, les techniques souvent utilisées sont l'entretien centré ou non-directif et l'observation participante. L'entretien centré ou l'entrevue dirigée permet au chercheur d'obtenir des informations sur les variables qu'il a retenues pour son étude. Cette technique offre la possibilité aux enquêtés de s'exprimer dans leurs propres termes et de développer leur propre cheminement intellectuel sur des points bien définis. On peut ainsi recueillir les discours des élèves, des enseignants, des parents et des administrateurs sur les éléments de paradigmes. Cette démarche a été suivie par J. Filloux (1974) dans son étude «Du contrat pédagogique».

L'observation participante permet d'obtenir des données sur les comportements réels des acteurs, c'est-à-dire des enseignants, des élèves au sein de la classe, des administrateurs dans les cadres institutionnels de l'organisation scolaire. Le chercheur doit se munir d'un guide qui lui permet de centrer l'observation sur les comportements les plus significatifs surtout dans la relation éducative. (Chobaux, 1972). On peut également s'inspirer de la méthode élaborée par Filloux (?)⁴.

Comme on le constate, toutes ces méthodes de cueillette de données se complètent et permettent de recueillir des informations sur tous les éléments de l'organisation des activités éducatives novatrices et sur les rapports de celle-ci avec la société globale. Mais une fois les données obtenues, il faut les traiter et les analyser. C'est la dernière étape de l'évaluation de l'innovation pédagogique.

L'analyse de contenu qualitative ou quantitative peuvent être employées pour l'étude systématique des informations obtenues à partir des documents (manuels scolaires, programmes, livres) et des entrevues. Par cette méthode, on reconstruit les «paradigmes vécus» dans les textes et au niveau des acteurs sociaux. Les données recueillies par questionnaire sont soumises à des traitements statistiques et permettent des mesures précises comme les attitudes, les comportements intentionnels des acteurs. L'observation participante permet d'analyser les activités scolaires quotidiennes, les actions concrètes des acteurs. Dans chaque cas, le chercheur suivra la démarche comparative. C'est-à-dire qu'il fait l'analyse des données selon les techniques de chaque méthode en prenant soin de montrer jusqu'à quel point les représentations, les conceptions, les attitudes, les discours, les comportements reconstruits (paradigmes vécus) sont conformes aux types idéaux des paradigmes et jusqu'à quel point ils en diffèrent.

Dans le cas qui nous intéresse ici, il s'agit de montrer dans quelle mesure les «paradigmes vécus» se rattachent aux types idéaux du paradigme humaniste d'éducation et du paradigme socio-culturel existentiel (innovation pédagogique); ou dans quelle mesure ils sont encore conformes aux types idéaux des paradigmes dominants, c'est-à-dire aux paradigmes éducationnel et socio-culturel industriel. Le

degré de décalage observé permet au chercheur d'évaluer et de mesurer l'intensité de la rupture de l'innovation pédagogique avec l'éducation et les valeurs sociales dominantes qu'elle remet en cause. Telle est la portée heuristique du modèle d'analyse que nous proposons. Les types de paradigmes choisis ici en guise d'illustration du modèle ne représentent que des cas particuliers d'exemples. Mais, selon le contexte social et d'éducation, on peut choisir les paradigmes appropriés⁵.

Conclusion: L'utilité du modèle d'analyse

Dans notre étude, nous avons tenté de proposer une démarche analytique comprenant une partie théorique et une partie méthodologique pour l'évaluation d'une innovation pédagogique. L'hypothèse de départ définit l'innovation à partir des éléments fondamentaux qui la caractérisent de façon générale, à savoir, une intention, une volonté de changement, de renouveau en éducation et dans la société. De plus, nous avons postulé que toute activité éducative en tant que phénomène social est en rapport de dépendance avec les structures sociales et éducationnelles de la société globale. En conséquence, toute organisation éducative novatrice ou toute innovation pédagogique doit être sociologiquement analysée dans une telle perspective.

Le concept de paradigme et la méthode idéal-typique occupent une place importante dans le modèle d'analyse. Le concept de paradigme permet de représenter analytiquement l'organisation éducative et la société par les éléments essentiels qui définissent chacune d'elles. Par ailleurs ce concept se prête fort bien à l'étude évaluative de l'innovation pédagogique et des rapports que celle-ci entretient avec la société.

En effet, mieux connaître le paradigme socio-culturel et le paradigme éducationnel dont s'inspire une organisation éducative novatrice, c'est bien faire le partage entre les transformations qui se situent encore à l'intérieur des paradigmes dominants et celles qui veulent les dépasser, c'est-à-dire les transformations qui annoncent réellement les éléments de nouveaux paradigmes, d'une nouvelle activité éducative, d'une nouvelle société. La méthode du type idéal de Weber permet justement au chercheur de faire un tel partage, c'est-à-dire de déceler des changements ou de la stabilité.

Le modèle d'analyse proposé a une portée à la fois scientifique et politique. En effet, il permet d'une part de montrer, non seulement de façon théorique mais également de façon empirique, la dépendance de l'éducation des structures sociales globales et d'expliquer pourquoi, jusqu'ici, les innovations pédagogiques seules n'ont pas réussi, de manière générale, à apporter des changements réels au sein des systèmes d'éducation et, finalement, dans la société. D'autre part, l'élaboration et l'utilisation du modèle reposent sur le postulat fondamental selon lequel le système d'éducation dépend de la société dans laquelle il s'insère. Par conséquent, l'innovation pédagogique comme phénomène nouveau introduit dans un système d'éducation ne peut devenir agent de changement éducationnel et social que dans la mesure où la

société globale subit également un changement. L'innovation pédagogique peut se résumer ainsi: «changer la société et le système d'éducation».

L'auteur tient à remercier messieurs Pierre W. Bélanger, Marcel Robert et Claude Trotter tous les trois professeurs au Département d'administration et politique scolaires, Sciences de l'Éducation, Université Laval, pour leurs commentaires critiques des versions antérieures de ce texte.

NOTES

1. Il n'est pas question ici de donner une liste exhaustive des innovations pédagogiques au Québec et ailleurs dans le monde. Nous nous contenterons de donner seulement deux références à titre indicatif. Sur le Québec on peut lire avec intérêt: Marchand et Marsolais, *Opération inventaire, analyse et diffusion des innovations*, Documents nos 1-2, Québec, M.E.Q., 1976.
Sur le plan international on peut consulter: Conseil franco-québécois d'orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation (C.O.P.I.E.) *Écoles de demain?*, Montréal, HMH, 1976.
2. Voir en particulier O.C.D.E., *Les stratégies d'innovation dans l'enseignement*, Paris, Vol. 4, 1974.
3. Cf. en particulier les études du groupe de recherche du Center for the study of Social Policy, Stanford Research Institute, dirigé par Harman, W.
4. Voir Jean-Claude, Filloux, « psycho-sociologie de l'éducation, éléments pour une étude du groupe classe », *Bulletin de psychologie* vol. XXII, no 7-8, (?).
5. Le lecteur intéressé à la question peut consulter le livre de Bertrand et Valois (1980) pour voir les types idéaux de paradigmes éducationnels et de paradigmes socio-culturels que ces auteurs proposent. L'étude de Bertrand et Valois représente d'après moi une source d'inspiration et à ce titre, il appartient à tout chercheur de faire une critique de la typologie que ces deux auteurs proposent et d'utiliser les types idéaux de façon bien approprié.

RÉFÉRENCES

- Bélanger, Maurice et al., L'éducation élémentaire: innovation et prospective, dans C.O.P.I.E., *École de demain*, Montréal: Éditions Hurtubise HMH, 1976, p. 193-289.
- Bennet, Neville et al., *Teaching Styles and Pupil Progress*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1977.
- Bertrand, Yves et Valois, Paul, *L'éducation de demain*, Québec: M.E.Q., Direction générale de la planification, 1976.
- Charlot, Bernard, *La mystification pédagogique*, Paris: Payot, 1976
- Chobaux, Jacqueline, Changer la relation éducative, dans Conseil Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation, *Écoles de demain*, Montréal: Éditions Hurtubise HMH, 1976a, p. 81-107.
- Chobaux, Jacqueline, Innovation, école et société, dans C.O.P.I.E. *Écoles de demain*, Montréal: Éditions Hurtubise HMH, 1976b, p. 33-54.
- Chobaux, Jacqueline, Étude de la relation éducative, Quelques réflexions méthodologiques, dans *Revue française de sociologie*, vol. XIII, no 1, 1972, p. 94-111.
- C.O.P.I.E. *École de demain*, Montréal: Éditions Hurtubise HMH, 1976.
- Durand, Marielle, La relation adulte-enfant dans la littérature enfantine. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. II, no 3, 1976, p. 223-248.
- Filloux, Janine, *Du contrat pédagogique*, Paris: Dunod, 1974.
- Filloux, Jean-Claude, Psycho-sociologie de l'éducation. Éléments pour une étude du groupe-classe, dans *Bulletin de psychologie*, vol. XXII, no 7-8.
- Fullan, Michael, Overview of the Innovative Processus and the user *Interchange*, vol. 3, no 2-3, 1972.
- Freund, Julien, *Sociologie de Max Weber*, Paris: P.U.F., 1968.

- Harman, W. Willis, *KEY Choices of the Next two decades*, Menlo Park, California: Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute, 1972.
- Goodlad, John I., *The Uses of Alternative, Theories of Educational Change*, Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa, 1975.
- Hurn, Christopher J., *The Limits and Possibilities of Schooling*, Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- Kuhn, Thomas, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion, 1972.
- Lépine, Ginette, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Montréal: Éditions coopératives Albert St-Martin, 1977.
- Marchand, J.C. et Marsolais, A., *Pour une mise en commun des innovations*, Québec: M.E.Q. 1976.
- Markley, O.W., *Changing Images of Man*, Menlo Park, California: Center for the Study of Social Policy, Stanford Research Institute, 1973.
- Report of the Commission on Educational Planning, A choice of Futures, A Future of Choices*, Edmonton, Queen's Printer of Province of Alberta, 1972.
- Rogers, Carl, *Le développement de la personne*, Paris: Dunod, 1968.
- Russel, Doll, C., *The Defining and Limits of Educational Innovation and Change*, Communication présentée au Annual Meeting of the Association of teacher educators, Georgia, 1977.
- Ryan, Normand, Innovation, prospective et planification en éducation, M.E.Q. *L'éducation de demain*, Québec: 1975, p. 101-107.
- Touraine, Alain, *Production de la société*, Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- Ziegler, H. et Johnson, C., Educational Innovation and the Politico-Economic System, *Urban society*, vol. 1, no 2, 1969, p. 161-176.
- Zsuzsa, Ferge, *Some Problems of the School System and School Reforms*. Communication, table ronde 10, *Functions of the school system*, 8ième Congrès Mondial de Sociologie, Toronto, 1974.