Revue des sciences de l'éducation

Volume 8, numéro 1, 1982 URI : https://id.erudit.org/iderudit/900361ar DOI : https://doi.org/10.7202/900361ar

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

**Sociologie**

**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 collecte des données et d'analyses qualitative et quantitative.

La conclusion précise l'utilité « scientifique » et la portée « politique » du modèle d'analyse.

**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**.

 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 complexe.

 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.

## Définition "Nihilisme"

1. Tendance politique révolutionnaire de l'intelligentsia russe qui visait, à la fin du XIXe, à s'affranchir des contraintes.
2. Doctrine qui nie la vérité morale, les valeurs collectives communes et la hiérarchie.

**wikipedia**

Le **nihilisme** (du [latin](https://fr.wikipedia.org/wiki/Latin) *nihil*, « [rien](https://fr.wiktionary.org/wiki/rien) ») est la séparation entre les [valeurs](https://fr.wikipedia.org/wiki/Valeur_%28philosophie%29) et les faits, et proclame l'impossibilité de hiérarchiser les valeurs[1](https://fr.wikipedia.org/wiki/Nihilisme#cite_note-1). Cette position implique l'[amoralisme](https://fr.wikipedia.org/wiki/Amoralisme) et le [scepticisme moral](https://fr.wikipedia.org/wiki/Scepticisme_moral). Le nihilisme est souvent associé au [relativisme](https://fr.wikipedia.org/wiki/Relativisme), il n'en constitue cependant pas une conséquence nécessaire, même si l'un est souvent tiré de l'autre[2](https://fr.wikipedia.org/wiki/Nihilisme#cite_note-2). Le nihilisme repose sur la remise en question des causalités, intentionnalités et normativités de l'[existence](https://fr.wikipedia.org/wiki/Existence_%28philosophie%29). Il est une attitude ou doctrine qui nie l’être et l’absolu, et qui donc verse dans le relativisme.[3](https://fr.wikipedia.org/wiki/Nihilisme#cite_note-3) Cette notion est applicable à différents domaines : [philosophique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Philosophie), [religieux](https://fr.wikipedia.org/wiki/Religion), [littéraire](https://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9rature) et [politique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Politique).

Un abus de langage courant mène à user du terme comme synonyme de décadence, d'[anomie](https://fr.wikipedia.org/wiki/Anomie) ou de [renversement des valeurs](https://fr.wikipedia.org/wiki/Renversement_des_valeurs).

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'Etat, 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 evaluative (CO.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 directements 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 pont 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 societal 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 societal dominant, associés ou non aux acteurs d'un mouvement social qui cherche à proposer ou à instaurer un nouveau paradigme socio-culturel (contre-paradigme societal).

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 societal dominant et le type de société correspondant, peut quand même s'auto-organiser. Cette capacité endogène d'autoorganisation 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 societal. Ces finalités, actuelles et possibles, que poursuit ou peut poursuivre une organisation scolaire s'actualisent par des fonctions internédiaires 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 économico-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 societal 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.



Tableau d'analyse d'un paradigme socio-culturel

PARADIGME SOCIO-CULTUREL

I-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 exemplaire

Dimension normative 1-Contenu de la communication

1-Fonction générale 2-Organisation de la communication

2-Fonction épistémologique 3-Destinataire

3-Fonction culturelle 4-Relations destinataire-milieu

4-Fonction politique 5 - Relations destinataire-émetteur

5-Fonction sociale 6-Émetteur

 7-Milieu

/ / / — ha 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 societal et du paradigme éducationnel sur lesquels elle repose ou dont elle s'inspire. En fait, à partir des textes officiels qui régissen