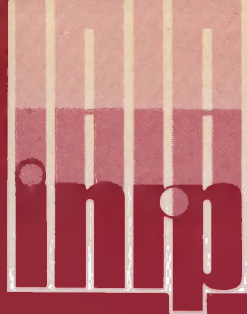


1986



N° 9

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION

N° 9

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'EDUCATION**

**PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

est publié trois fois par an par le
Centre de Documentation Recherche
de l'Institut National de Recherche Pédagogique

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder

Secrétaire de rédaction : Christiane Étévé

Comité de rédaction : Jacqueline Bigot, Mathilde Bouthors,
Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy,
Claire Dartois, Christine Dubos, Christiane Étévé,
Geneviève Lefort, Andrée Rodde, Nelly Rome,

Édition & Fabrication

Coordination: Philippe Champy

Édition électronique : Jean-Pierre Houillon

Maquette de couverture : J. Sachs

Saisie : Jacqueline Bigot, Dalva Chavès

Impression : Instaprint, Tours

Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP
ont permis d'assurer la préparation automatisée de la composition.

L'original a été produit sur imprimante laser
au CIRCÉ (CNRS) grâce au logiciel TEX.

Adresser vos remarques, demandes d'abonnement, suggestions au

Centre de Documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

tél. (1) 46.34.91.44

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- D'une culture musicale et philosophique aux sciences de l'éducation*
par Maurice Debesse 7

Itinéraires de recherche

- ◊ *Du métier d'instituteur au métier de chercheur en éducation*
par Pol Dupont 13
- ◊ *Sociologue de l'éducation, de Toronto à Montréal*
par Claude Lessard 18

Repères bibliographiques

- L'interculturel* par Martine Abdallah-Pretceille 29

Communication documentaire en sciences de l'éducation 49

- Quinze ans de lecture dans une École normale. Chartres 1968-1984,*
par Nelly Kuntzman, 49. *Nouveaux instruments de travail en sciences de*
l'éducation par Jean Hassenforder, 56.

Innovations et recherches à l'étranger 59

- Apprendre à penser : une approche globale, 59. - Écoles : le choix libre des
parents, 61.

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports** 66

- Articles de périodique** 99



É T U D E S

LES AUTEURS

Martine Abdallah-Pretceille est directrice de l'École Normale de Clermont-Ferrand et chargée de recherche à l'INRP.

Maurice Debesse a été professeur à la Sorbonne jusqu'en 1973. C'est un des pionniers de l'enseignement des sciences de l'éducation en France.

Pol Dupont est président de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mons (Belgique).

Nelly Kuntzman est bibliothécaire-documentaliste à la bibliothèque de l'École Normale de Chartres.

Claude Lessard est vice-doyen aux études à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal (Canada).

D'UNE CULTURE MUSICALE ET PHILOSOPHIQUE
AUX SCIENCES DE L'ÉDUCATION
par Maurice DEBESSE

Musique et lecture m'ont suivi tout au long de ma vie. La musique servant de contrepoint à mes lectures. Violon, direction de chorale, audition, de disques, concerts..., ont gardé pour moi un intérêt majeur, après que la carrière de musicien que je souhaitais eut été abandonnée à la mort de mon père, survenue pendant la Première Guerre mondiale. Aujourd'hui, répondant au titre de la chronique qui m'est proposée, je vais parler essentiellement de mes lectures, de ces itinéraires qui dessinent un très large éventail, en même temps qu'un entassement qui va de l'enfance jusqu'à aujourd'hui.

1 • Les prélectures

Elles sont apparues avant la lecture proprement dite sous la forme de chants (j'étais à l'école communale de Firminy, ma ville natale). J'ai appris à lire d'une façon assez précoce et un peu insolite, sous la lampe, auprès de ma mère, à ce moment-là institutrice dans un village de la Loire, en triant les petites pâtes à potage en forme de lettres de l'alphabet (je devais avoir quatre ans) ; j'ai commencé à lire vers cinq ans et lorsque j'ai su lire (vers 5/6 ans), j'ai appris en même temps le solfège, ce qui a permis cette dualité musique/lecture. Au début de la guerre de 1914 (j'avais 10/11 ans), je suis devenu moniteur pendant quelques semaines, dans l'école où j'étais moi-même élève, parce que les instituteurs étaient à la guerre ; cela avait bien marché. On peut y voir un signe pour une orientation ultérieure vers l'éducation.

2 • Les hyperlectures

J'étais donc à cette époque (10/11 ans) à Firminy, et il y avait dans sa banlieue, "au Vigneron" la riche bibliothèque *Holtzer* du nom du propriétaire des aciéries. Je disposais là de lectures très variées ; je revois encore le petit catalogue que j'y avais acheté et dans lequel je piochais abondamment. J'ai fait alors toutes sortes de lectures à la fois très précoces et prématurées. C'est ainsi que j'ai lu notamment Nietzsche (*Ainsi parlait Zarathoustra*) qui m'a fait une impression très forte, même si je ne comprenais pas tout, et un autre livre *Être simple*, écrit par un protestant, le pasteur Wagner ; ce désir de simplicité est depuis lors resté un idéal pour moi. Je lisais jusqu'à deux livres par jour.

C'est aussi l'époque de mes premiers achats de livres ; avec les sous qu'on me donnait, j'achetais, par exemple, *Le Discours de la méthode* de Descartes, *Les Provinciales*, puis *Les Pensées* de Pascal et aussi les *Maximes et Réflexions* de Vauvenargues, que j'ai retrouvé beaucoup plus tard lorsque j'étais prisonnier

à l'Oflag 17A qui se trouvait proche de la région où avait souffert l'officier Vauguenargues pendant la retraite de Bohême au temps de Louis XV.

Tout ceci pour dire qu'il y avait, dans le choix des lectures que je faisais, une orientation vers des auteurs apparentés à une philosophie où intervenaient vivement la poésie et le sentiment (je pense en particulier à *La lettre sur l'enthousiasme* de Shaftesbury qui est intervenue dans ma formation beaucoup plus tard).

3 • Lectures à majuscules

Elles ont été importantes pour accompagner les études que je faisais à cette époque ; par exemple lorsque je préparais à Versailles en 4ème année d'Ecole Normale, le concours de Saint-Cloud, j'ai découvert Bossuet. Nous avions au programme trois de ses sermons (*De l'éminente dignité des pauvres dans l'église ; De l'honneur du monde ; De l'ambition*). Dans le sermon sur *L'honneur du monde*, il y a des phrases qui ont marqué le jeune adolescent que j'étais, grâce au professeur d'Ecole Normale qui nous les faisait aimer et comprendre : Gabriel Brunet. Agnostique, il était également un critique littéraire remarquable au *Mercure de France* vers cette époque 1925-30. Il nous découvrait le "tour d'esprit" de l'auteur, son caractère, nous le rendait très vivant et sympathique, si bien que certains des passages de ses sermons demeurent intacts dans ma mémoire et ont nourri à mon insu ma pensée pendant tout un demi-siècle.

a - Un prof d'histoire géographie qui a mal tourné...

Lorsque j'étais à Saint-Cloud, j'ai fait beaucoup de lectures. Entré dans la section "histoire-géographie" de cette école, j'ai "viré" vers la psychologie, ce qui m'a fait dire plus tard que j'étais un professeur d'histoire-géographie qui avait mal tourné.

J'étais soumis à l'action très forte de notre professeur de philosophie, C. Melinand. Son livre *Sois juste* m'avait paru important parce que sa conception de l'idée de justice était capable de redéfinir toute la morale ; elle est devenue essentielle dans mes réflexions sur la morale dans l'éducation des jeunes.

De cette époque date aussi l'influence d'Henri Wallon et d'Henri Delacroix, mes futurs directeurs de thèse. Ils ont eu une action sur moi par leurs cours que je suivais à la Sorbonne et par leurs ouvrages. Mais à côté de ces deux hommes qui ont été mes maîtres à penser pendant que je préparais mon doctorat, d'autres universitaires m'ont permis d'élargir encore l'éventail de mes intérêts, qu'il s'agisse de géographes comme Demangeon ou de Martonne.

Leur conception de la géographie physique et de la géographie humaine m'a beaucoup aidé dans ce que sera beaucoup plus tard pour moi *La géographie de l'éducation* - c'était là une chose nouvelle au moment où je défrichais ce terrain. Une autre personne à laquelle je dois beaucoup à la même période est le sociologue Paul Fauconnet qui était chargé d'un cours préparant les futurs inspecteurs primaires (j'y venais, comme d'autres, sans avoir jamais cherché à devenir moi-même inspecteur) ; c'était un esprit très ouvert qui nous faisait

faire des exposés. Il m'a rendu un grand service en ne me détournant pas de la sociologie, ainsi qu'on va le voir tout à l'heure à propos d'Auguste Comte.

b - La rencontre de Gaston Bachelard et de ses oeuvres

Je préparais le doctorat en exerçant comme professeur d'histoire-géographie à l'Ecole Normale de Châlons-sur-Marne puis à celle de Dijon. Comme, depuis Saint-Cloud, Melinand m'avait encouragé à m'orienter vers la psychologie, j'ai à ce moment-là bifurqué très nettement et ce sont des lectures de psychologue que j'ai faites avant tout. Puis, à la faculté de Dijon, j'ai découvert Gaston Bachelard dont j'ai été l'étudiant pendant plusieurs années. C'était une personnalité très vivante, foisonnante d'idées sur toutes sortes de sujets et d'auteurs (G. Roupenel, épistémologie, etc.).

Je l'ai d'ailleurs retrouvé plus tard à Paris, lorsque j'ai été nommé à la Sorbonne.

c - L'université de captivité

Le quatrième élément de ces lectures, c'est la période de ma captivité à l'Oflag 17A, longue de 59 mois. J'éprouvais à nouveau une fringale de lectures, reçues de France et que j'utilisais pour les cours que je donnais alors avec beaucoup d'autres à nos camarades, dans ce que nous appelions *l'université de captivité*. Il y avait là des personnalités de premier plan et j'y ai subi la forte influence d'amis (les professeurs étaient en même temps des amis - d'infortune, bien sûr). Le plus proche de moi était le philosophe Raymond Ruyer avec qui je suis resté en contact étroit lorsque, à mon retour, j'ai été appelé à la Faculté de Strasbourg ; il s'était intéressé d'abord à Cournot, puis il fit une série de recherches sur le structuralisme dont il devint un très grand spécialiste.

Cela le conduisit aux Etats-Unis où il se rendit célèbre pour ses travaux dans les universités américaines. J'ai subi également l'influence du biologiste Etienne Wolff qui était à ce moment-là maître de conférences.

Je l'ai retrouvé à Paris après la guerre, lorsqu'il a été nommé au Collège de France. Nous sommes toujours restés amis par la suite.

d - Période de demi-latence

De 1945 à 1955, j'ai lu beaucoup moins, et je me suis terriblement méfié de la lecture "à tous crins" A la faculté de Strasbourg, j'ai été pris par des travaux qui m'ont obligé à pratiquer une observation méthodique des enfants, aussi rigoureuse que possible (ses degrés : observation accidentelle, observation contrôlée, observation expérimentale). C'est l'époque où nous avons mis sur pied avec ma collègue Madame Favez-Boutonnier les centres psycho-pédagogiques qui étaient nés à Paris au lendemain de la guerre (le premier, le centre Claude Bernard est resté le plus célèbre). Dans l'académie de Strasbourg, nous avons aussi eu nos centres psycho-pédagogiques.

Cette activité, par les enquêtes et expérimentations qu'elle exigeait auprès des enfants difficiles, semblait tourner le dos à la frénésie de lecture qui avait été la mienne depuis ma jeune enfance ; j'avais autour de moi des collègues philosophes à la faculté de Strasbourg, qui étaient eux-mêmes d'effroyables liseurs.

Ils venaient me voir dans mon bureau, moins pour moi que pour m'emprunter des livres.

Ce qui malgré tout m'a permis de maintenir une certaine activité de lecture pendant cette période, ce sont les cours dont j'étais chargé et qui exigeaient beaucoup de références ; mais là encore, je me suis rendu compte que je n'avais pas pris la lecture au sens livresque du terme, puisqu'elle servait les recherches de mes étudiants. C'est une méthode que j'ai gardée lorsque j'ai été nommé à la Sorbonne et quand j'ai organisé à ce moment-là des travaux pratiques dans les écoles parisiennes.

À l'imitation de la faculté des sciences, j'ai ouvert les premiers séminaires de recherche qui n'existaient pas dans les facultés des lettres. Au bout d'un an ou deux, ces séminaires ont été officialisés par l'administration. Les lectures sont restées un aliment de mes enseignements. Afin de ne pas répéter mes cours, je réalisais un travail de défrichement incessant où les lectures avaient une place importante, car elles alimentaient la discussion et la réflexion.

4 • Lectures foréziennes

Je suis né dans le Forez, au pays de *l'Astrée*, d'Honoré d'Urfé et il y a eu là matière pour moi à un travail auprès de la Société savante du Forez, (*LA DIANA*) qui s'est matérialisé par des exposés, des participations à des colloques au Château de la Batie aussi bien qu'à Paris où les amis d'Honoré d'Urfé ont une association. Ces lectures ne sont pas très éloigné, malgré les apparences, de mes préoccupations professionnelles. Dans *l'Astrée*, il y a en effet toute une philosophie de l'éducation. On s'en est rendu compte lorsque M. Auba a fait récemment une conférence sur la pédagogie de *l'Astrée*.

5 • Lectures littéraires

Elles ont été très nombreuses et sans être liées à la recherche et aux sciences de l'éducation, elles témoignent d'une motivation personnelle. Par exemple, j'aime les poètes, Musset et Paul Valéry. Pour ce dernier son recueil *Charmes* et ses livres de réflexions *Variétés 1*, *Variétés 2*, *Variétés 3* qui m'ont permis de revoir mes problèmes à la lumière d'une pensée audacieuse (c'est dans *Variétés* qu'on trouve, par exemple cette formule célèbre : "Nous autres civilisations, nous savons maintenant que nous sommes mortelles" Dans ce large éventail de lectures, il y avait des lectures de sous-bassement et des lectures d'accompagnement. J'ai beaucoup étudié le philosophe Cournot pour tout ce qu'il a apporté à la pensée du XIXème siècle dans l'axe d'un renouvellement de l'éducation, ainsi que Jean-Jacques Rousseau sur lequel je me suis souvent appuyé, (*Les confessions*). Je citerai également les ouvrages d'Alfred Binet, d'Edouard Claparède, de Marx (ceux de sa jeunesse) et de Freud.

6 • Les contre-lectures

A côté des lectures faites pour le plaisir, existent aussi les lectures forcées. Un exemple, pour moi, est la lecture du *Catéchisme positiviste* d'Auguste Comte.

A l'oral du Diplôme d'Etudes Supérieures, première phase de mon travail de thèse sur *la crise d'originalité juvénile*, le professeur Georges Dumas, médecin psychiatre, avait tenu à ce que je dépouille les travaux brésiliens de l'école positiviste.

Certes, j'avais lu auparavant le *Cours de philosophie positive* (1830), puis, après la rencontre d'Auguste Comte avec Clotilde de Vaux, son *Système de philosophie positive*, mais j'étais réticent devant son rejet de la psychologie (celle de son temps, à base d'introspection). Comme j'étais déjà très orienté vers l'individuel plutôt que vers les mouvements sociaux (grégaire ou non), j'étais perplexe devant les thèses du grand philosophe des "trois états"

Récemment, un numéro spécial de la *Revue de Philosophie* consacré à Auguste Comte, a ravivé ces pénibles souvenirs. Ses prises de position hostiles à l'utopie, à la révolution, me paraissent encore aujourd'hui terriblement systématiques.

Pour Auguste Comte, la psychologie est la plus dangereuse des sciences. Seule la sociologie compte à ses yeux.

7 • Nouveaux freinages dans mes lectures

Quand j'étais professeur d'histoire-géographie, la géographie de l'éducation n'existait pas en face de l'histoire de l'éducation. J'ai beaucoup travaillé pour définir cette géographie de l'éducation (voir *Traité des Sciences Pédagogiques*).

De même l'éducation comparée était à son début et là encore j'ai dû déchiffrer ce terrain nouveau.

Lorsque j'enseignais à la faculté de Strasbourg puis à la Sorbonne, j'ai eu le sentiment d'être happé, car j'étais invité dans de nombreux pays étrangers et devais présenter à des publics variés la psycho-pédagogie, jouant le rôle du "commis voyageur" et "semant à tous vents" avec l'espoir que tout ne serait pas perdu.

8 • Retour aux lectures

Que ce soit dans mes réflexions, lors des séminaires de 3ème cycle ou dans mes écrits, j'ai donné beaucoup de place à l'analyse elle-même, si importante dans le travail de théorisation. J'en donne pour exemples la distinction entre la "psychologie de l'éducation" et "psychologie pédagogique" dans le *Traité de Sciences Pédagogiques* que j'ai dirigé avec Gaston Mjalaret ; ou la différence entre "études" et "recherche" entre "pluridisciplinarité" et "interdisciplinarité" entre "lectures" et "images" distinctions qui amènent à prolonger les travaux de Piaget et Wallon sur la formation intellectuelle de l'enfant. Toutes ces analyses

sont primordiales pour l'enseignant qui s'intéresse à l'éducation mais aussi aux sciences de l'éducation.

A côté des lectures d'analyse, il y avait aussi *les lectures de découverte*. Pour ma thèse, je me suis, par exemple, beaucoup inspiré de lectures sur Frédéric II. Cette révolte du futur souverain de Prusse contre l'autorité d'un père despotique m'a aidé à préciser le concept de la *crise d'originalité juvénile*.

9 • Bilan et perspectives

La diversité de mes lectures a entraîné la diversité des approches dans le domaine des sciences de l'éducation, et contribué à poser le problème du pluralisme de ces sciences en même temps que celui de leur unité. J'ai commencé par m'intéresser à l'adolescence, puis ce thème a été doublé par celui de "la petite enfance". Enfin, l'âge venu, la relecture de *Stanley Hall* m'a conduit à étudier les rapports entre les forces montantes de l'adolescence et les forces déclinantes de la sénescence.

Dans cette perspective, l'histoire qui tend à englober toutes les sciences humaines donne le sens du relatif et met en garde contre les écueils de l'imaginaire. Notre connaissance des sciences de l'éducation est en devenir ; elle est attentive aux problèmes que ces sciences posent. Ainsi s'ouvre tout un champ de réflexions pour la nouvelle génération de chercheurs et d'auteurs.

Conclusion

Si, pour cet *Itinéraire*, j'ai parlé de ma vie d'universitaire, c'est que je ne peux pas dissocier ma carrière tournée vers l'élaboration des sciences de l'éducation des lectures qui l'ont suscitée, alimentée et enrichie. Mais il serait faux de penser que je ne trouvais pas de nombreuses heures pour des lectures moins sévères, toujours accompagnées des plaisirs musicaux.

Maurice DEBESSE

DU MÉTIER D'INSTITUTEUR
AU MÉTIER DE CHERCHEUR EN ÉDUCATION
par Pol DUPONT

1 • Point de départ : hors la recherche

Instituteur... C'était mon souhait qui plongeait ses racines je ne sais trop où..., aux confins sans doute de plusieurs courants de vie personnels...

D'abord, il y avait deux enseignants dans ma famille pour qui le "métier" paraissait, à mes yeux, attrayant... Souvent, je parlais avec eux et je cherchais même avec eux car j'étais, à certains moments, mêlés à leurs préoccupations personnelles. Ce courant d'influence me paraît cependant le moins puissant car, jamais, ils ne m'ont vanté ni dénigré leur métier : je crois que, tout simplement, ils le vivaient bien...

Un deuxième courant, plus important, est sans doute cette école de village que j'ai fréquentée où les choses de la vie sont plus proches des choses de l'école : il y a, me semble-t-il, avec le recul du temps, une plus grande osmose entre l'école et son environnement ; les faits sont plus vite intégrés et le travail scolaire y prend un sens tout particulier.

Enfin, très certainement, il y a cet instituteur de village qui enseignait à la fois en 3ème, 4ème, 5ème et 6ème année... avec quelle énergie.. ! Non pas une énergie physique mais bien une énergie à nous faire découvrir... J'ai l'impression qu'il ne nous a jamais enseigné mais qu'il nous avait toujours mis sur le chemin de l'étonnement, de la découverte... C'était nous qui trouvions... Il avait cette façon de rester fort effacé et en même temps de nous suggérer beaucoup de choses, beaucoup d'interrogations, beaucoup de réflexions... Pour reprendre le titre d'un ouvrage qui correspond fort bien à sa personnalité, il nous donnait soif...(1) J'ai donc eu cette chance de vivre dans l'immersion d'une école de village avec un maître qui avait la capacité de provoquer en nous l'étonnement...

Ainsi donc, je fus instituteur... pendant dix années... d'abord en première année où j'ai les meilleurs de mes souvenirs faits de... difficultés mais aussi de joies professionnelles : c'est là, dans le bain d'innocence et de spontanéité créé par les enfants, que mes premières interrogations ont surgi.

Pourquoi, tout d'un coup, à un moment donné, tel enfant avait acquis les mécanismes de la lecture et progressait alors à pas de géant ; par contre, tel autre restait bloqué plus longtemps... Ces interrogations sans réponse sur le moment se répétaient pour d'autres observations que j'avais pris l'habitude de consigner dans ce que j'appelais mon journal de bord situé en fin de mes préparations.

Journal de bord est un grand mot qui ne convient certainement pas car il s'agissait de remarques ponctuelles qui, pour moi cependant, avaient toute leur importance... Qu'avais-je fait ? A quel moment ? Quel était l' "état" de

l'enfant ? Pourquoi cet élan de compréhension de tel enfant à tel moment de l'année ? Que n'avais-je pas fait pour cet autre enfant ? Pourquoi ce blocage prolongé ?

Mes interrogations sont souvent restées sans réponse ou avec des bribes d'intuitions et d'interprétations très sommaires...

Cependant, durant ces dix années "hors la recherche" mes questions étaient si nombreuses et si importantes pour moi qu'il fallait tenter de trouver une explication qui tienne... !

2 • Le noeud : une approche de la théorie

En fait, si les premières "chances" étaient cette école de village et mes premières années de pratique, ma seconde chance fut cet Institut supérieur de pédagogie du Hainaut enfanté par Fernand Hotyat et son équipe (2), sorte de préfiguration d'une éducation permanente à un moment où ces mots n'avaient pas encore toute la valeur qu'on leur connaît aujourd'hui.

Cet institut était destiné aux enseignants et les cours qui y étaient dispensés pendant trois années, le soir, correspondaient à deux candidatures à l'université.

Dans cet institut, se retrouvaient uniquement des enseignant(e)s en mal de perfectionnement personnel et sans doute aussi en mal de trouver une réponse aux multiples interrogations que peut poser la pratique quotidienne.

Cette première approche pour moi de la théorie psychopédagogique fut extrêmement riche car tous les praticiens que nous étions avions, pour chaque théorie, des exemples vécus que nous discussions avec nos enseignants.

J'ai ainsi vécu Piaget "dans la pratique" compris beaucoup mieux Decroly (3) et bien d'autres pédagogues, utilisé les techniques statistiques les plus récentes sans lesquelles, à l'époque, je me disais que toute science, fut-elle humaine, ne pouvait avoir une crédibilité.

Puis, tout en restant instituteur, ce fut l'Université libre de Bruxelles où j'ai rencontré un pédagogue, philosophe de surcroît, *Sylvain De Coster* (4), dont les idées gravitaient autour de l'indispensable complémentarité et la nécessaire interdisciplinarité.

Il me semblait comprendre ces réflexions et voir leurs implications dans l'éducation : c'était en fait l'ouverture vers les multiples variables explicatives de l'acte éducatif.

Vandevelde (5) lui aussi, avec énormément de rigueur, m'a apporté une profonde réflexion sur l'analyse de l'acte d'enseigner.

En réalité, la seconde chance fut donc ce va-et-vient constant qu'il m'était possible de faire entre la théorie et "ma pratique" va-et-vient d'une grande richesse que je retrouve aujourd'hui dans l'ouvrage de Ferry (6).

Ce fut aussi de rencontrer des pédagogues praticiens qui pouvaient expliquer et utiliser avec des mots simples les théories les plus sophistiquées.

3 • L'élan : un saut vers la recherche

D'abord professeur de psychopédagogie dans mon ancienne école normale, puis attaché à l'Université de l'Etat à Mons (Belgique), mes ouvrages privilégiés, il y a de cela treize ans, tournaient autour de *Rogers* (7) (dont je trouvais les idées exceptionnellement lumineuses) et de l'analyse institutionnelle (8), deux mondes apparemment inconciliables mais que l'on ne pouvait à mon avis exclure l'un de l'autre.

Rogers, c'était sans doute mon instituteur de village... L'analyse institutionnelle, c'était aussi l'influence des enseignements de Hotyat et de De Coster, mes professeurs d'université.

Rogers, c'était encore certainement l'influence d'un premier long séjour au Québec qui m'avait plongé dans une culture où le développement de la personne était primordial. Ce séjour canadien m'avait mis en contact avec *Limoges* (9) qui en 1976, avait créé le *Stimulinteraction*, outil d'analyse de la relation pédagogique.

L'analyse institutionnelle, c'était également Lapassade, Lobrot que j'avais eu la chance de rencontrer à un séminaire organisé par *Ardoino* (10).

Cette première grande recherche qui mène à un doctorat, c'est sans doute mon instituteur qui me l'a "suggérée" dans l'inconscient de ma personne : c'est l'analyse de la dynamique de la relation éducative... C'était la pensée rogérienne qui, momentanément, prenait le dessus...

La dynamique de la classe (11) sortait des presses vite suivie de *Pratique de la classe* (12) comme si, revenait au galop, l'indispensable association théorique-pratique qui avait été mon point de départ.

Attaché à la formation des maîtres à l'Université de Mons, mes recherches gravitent autour de l'enseignant dans sa classe (13), recherches influencées par les travaux de Léon, Ferry, Mialaret d'une part et Abraham (14) d'autre part qui, en créant l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant, a donné une impulsion à une meilleure approche de la complexité du maître.

4 • Une orientation nouvelle de recherche

L'analyse de l'institution scolaire, dont l'enseignant n'est qu'un des éléments, me paraît maintenant source de multiples recherches fructueuses.

En fait, ce thème institutionnel de réflexion m'a été inspiré par les multiples études américaines et réalisations canadiennes, d'une part, mais également par les ouvrages de *Crozier* (15) et *Paty* (16), d'autre part.

Leur minutieuse approche des problèmes m'amène à penser que la qualité de l'institution scolaire n'est jamais un accident... mais le reflet d'une structure particulière véhiculant une dynamique d'école qu'il convient de mieux appréhender.

C'est d'ailleurs avec *Paty* (17) qu'une réflexion sur l'amélioration de la qualité

de l'école a été élaborée et que d'autres travaux ont ou seront produits (18).

L'analyse institutionnelle de l'école m'apparaît ainsi comme un élargissement indispensable de mes préoccupations premières ; de même, la politique éducative, dans le sillage de ce que l'on pourrait appeler l'administration scolaire, retient toute mon attention et jette, sur mes projets d'études en cours, une dimension sociologique et organisationnelle qui était passablement absente jusqu'alors.

Il n'empêche que la formation initiale des maîtres reste cependant une de mes préoccupations principales.

5 • De quoi demain sera-t-il fait ?

J'ai grande attirance pour les philosophes et, en dehors des lectures associées à mes intérêts premiers, "La Nouvelle Alliance" (19), "Le Macroscopie" (20), "Les Options en éducation" (21), "On ne finit pas d'apprendre" (22), etc., me paraissent receler des mines de perspectives.

J'ai le sentiment que les notions d'interdisciplinarité et de complémentarité, l'analyse des systèmes (comme la phénoménologie) peuvent beaucoup apporter à la recherche en éducation.

Dans le même ordre d'idées, il m'apparaît inévitable que des centres interdisciplinaires d'études sur les problèmes éducatifs se créent, qui apporteraient ainsi un éclairage multiple et complémentaire sur les différents aspects de l'acte d'enseigner.

En fait, si l'on parle de trajectoire de recherche, j'ai la nette impression de toujours repartir à zéro, l'acquis antérieur n'étant qu'un nouveau point de départ.

Une sorte de dynamique héraclitéenne... !

Pol DUPONT

BIBLIOGRAPHIE

- (1) FOURCADE (R.).- *Motivations et pédagogie, leur donner soif.*- Paris : E.S.F, 1975.
- (2) L'Institut de pédagogie créé par Fernand Hotyat a donné naissance à la Faculté des Sciences Psycho-Pédagogiques de l'Université de l'Etat à Mons.
- (3) DUPONT (P.).- "Premiers pas pour apprendre et pour vivre... !" in KERCKHOVE (W.).- *A propos du Dr. Ovide Decroly.*- Renaix : Imprimerie A2, 1984.
- (4) HOTYAT (F.), DE COSTER (S.).- *La sociologie de l'éducation.* - Bruxelles : Institut de Sociologie, 1970.
- (5) VANDEVELDE (L.), VANDERELST (P.).- *Peut-on préciser les objectifs*

en éducation .- Paris : Bruxelles : Nathan-Labor, 1975.

VANDEVELDE (L.).- *Aider à devenir* .- Paris : Bruxelles, Nathan-Labor, 1982.

(6) FERRY (G.).- *Le trajet de la formation* .- Paris : Dunod, 1983.

(7) ROGERS (C.).- *Liberté pour apprendre ?* .- Paris : Dunod, 1972. Je crois avoir lu les principales publications et travaux relatifs à Carl Rogers.

(8) LOBROT (M.).- *La pédagogie institutionnelle* .- Paris : Gauthier-Villars, 1972.

LAPASSADE (G.).- *Groupes, organisations, institutions* .- Paris : Gauthier-Villars, 1974.

Je ne cite que ces deux auteurs étant entendu qu'une pléiade d'études sur l'analyse institutionnelle ont contribué à l'information sur ce sujet.

(9) LIMOGES (J.), PAUL (D.).- *Le développement du moi* .- Québec : Prolingua, 1981.

(10) La richesse des ouvrages d'Ardoino est très importante. Je pense notamment à *Propos actuels sur l'éducation* . suivi de *Education et Politique* aux Editions Gauthier-Villars.

(11) DUPONT (P.).- *La dynamique de la classe* .- Paris : PUF, 1982. (Traduit en italien, espagnol, portugais.)

(12) DUPONT (P.).- *Pratique de la classe* .- Paris. Bruxelles : Nathan-Labor, 1983. (Traduit en italien, portugais.)

(13) BREUSE (E.), DUPONT (P.).- *La formation des instituteurs* .- Bruxelles : HEN.- (Collection Recherche en Education.)

BREUSE (E.), DUPONT (P.), QUENON (C.), VILAIN, (M.).- *L'enseignant débutant* .- Bruxelles : HEN, 1984.- (Collection Recherche en éducation.)

DUPONT (P.), VILAIN, (M.).- "Radioscopie de la relation éducative" in *Revue Française de Pédagogie* (France), n^o 73, 1985, pp. 67-76.

(14) ABRAHAM (A.).- *Le monde intérieur des enseignants* .- Paris : Epi, 1972.

ABRAHAM (A.).- *L'enseignant est une personne* .- Paris : ESF, 1984.

(15) CROZIER (M.), FRIEDBERG (E.).- *L'acteur et le système* .- Paris : Seuil, 1977.

(16) PATY (D.).- *12 Collèges en France* .- Paris : La Documentation Française, 1981.

(17) DUPONT (P.), PATY (D.).- "Autonomie, participation et rôle du chef d'établissement" in OCDE, Paris.- *CERI/S1/85.16*, 1985.

(18) DUPONT (P.).- *Gérer un établissement scolaire aujourd'hui* .- Mons : Institut des Sciences de l'Education (Belgique), 1984.

DUPONT (P.).- *Tableaux de bord et projets d'établissement* .- Mons : Institut des Sciences de l'Education (Belgique), 1985.

DUPONT (P.).- "Apprendre à gérer un établissement scolaire" in *Revue des Echanges* (Canada), vol. 3, n^o 1, 1985.

(19) PRIGOGINE (I.), STENGERS (I.).- *La nouvelle alliance* .- Paris : Gallimard, 1979.

(20) ROSNAY (J. de).- *Le microscope* .- Paris : Seuil, 1975.

(21) BERTRAND (Y.), VALOIS (P.).- *Les options en éducation*.- Ministère de l'Education, Québec (Canada), 1982.

N.B. Ces auteurs sont des philosophes de l'éducation.
(22) BOTKIN (J.W.), ELMANDJURA (M.), MALITZA (M.).- *On ne finit pas d'apprendre* .- Paris : Pergamon, 1980. (Rapport au Club de Rome.)



SOCIOLOGUE DE L'ÉDUCATION, DE TORONTO A MONTRÉAL par Claude LESSARD

D'abord, je suis parti de Montréal à Toronto. Du Québec à "l'étranger" c'est-à-dire au Canada-anglais ! J'ai, en effet, eu la chance, en 1968, d'être admis à titre d'étudiant au *Ph.D. (Educational Theory)* au département de sociologie de l'éducation de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE). Ce tout nouveau département - il avait été créé l'année précédente - je faisais donc partie de la toute première cohorte d'étudiants, environ une quinzaine d'étudiants/es inscrits/es à la *M.A.* et au *Ph.D.* - m'offra une bourse d'études et un assistantat de recherche (10 heures par semaine) grâce auxquels, étant donné le niveau peu élevé des frais de scolarité au Canada en général et à l'Université de Toronto en particulier - nettement moins en tout cas que ceux en vigueur dans les grandes universités américaines -, je pouvais vivre sans trop de difficulté et me consacrer pleinement à mes études.

Assistant de recherche sur le changement éducatif

J'avais été attiré à Toronto par le directeur du département, un sociologue de Harvard, disciple de T. Parsons, qui dirigeait un projet de recherche dans le domaine de la psycho-sociologie du changement social. Avec une associée de recherche beaucoup plus familière que lui des réalités bouillonnantes (à l'époque) du Québec, il avait en effet élaboré un projet de recherche tentant de mesurer, analyser et expliquer l'ouverture au changement éducatif (la réforme scolaire québécoise des années 60) des professeurs de collèges classiques (qui disparaissaient ou se transformaient, soit en écoles secondaires, soit en collèges) et de Cégeps (qui s'ouvraient un peu partout alors au Québec). Il était entendu que mon assistantat de recherche comporterait du travail dans ce projet et que ma thèse de doctorat, si je le désirais, pouvait porter sur cette question de ce qu'en anglais, on nommait à l'époque *openness to change*. J'étais donc libre d'utiliser la banque de données recueillies au Québec auprès des professeurs et ainsi pensais sauver du temps et des ressources précieuses pour la réalisation de ma thèse de doctorat.

De l'éducation religieuse à la sociologie

Formé au baccalauréat (premier cycle universitaire) et à la maîtrise (second cycle) au département de sociologie de l'Université de Montréal, il serait

faux de prétendre que j'avais alors une orientation théorique et méthodologique précise. En fait, diplômé d'un collège classique, mes trois années d'études universitaires à Montréal avaient considérablement modifié ma vision des choses. D'ailleurs, Guy Rocher, qui enseignait le cours le plus couru et le plus apprécié des étudiants, ne nous recommandait-il pas informellement d'oublier ce que nous avions appris au collège, d'évacuer de notre esprit les catégories normatives que les bons Pères nous avaient transmises de façon plus ou moins autoritaire, pour mieux nous consacrer à l'étude systématique et à la compréhension d'une société - la nôtre, celle du Québec - en pleine effervescence et mutation ? La sociologie, c'était d'abord et avant tout cela : une forme de pensée, une approche non-normative mais globale de la réalité, une tentative d'objectivation et de mise à distance de notre environnement, et une volonté de relativiser les valeurs et les pratiques existantes, en même temps qu'une large ouverture sur d'autres possibilités. Tout cela représentait un changement de perspective important, même s'il faut reconnaître que ce changement était porté par la révolution tranquille et qu'il traversait bien des milieux. Je ne me sentais d'ailleurs ni marginal ni déviant à cause du choix d'études universitaires fait : au contraire, j'avais la conviction d'être au coeur du renouveau intellectuel et du changement social. Et c'était à l'apprentissage des outils conceptuels et méthodologiques de base que j'estimais devoir consacrer l'essentiel de mes efforts. A l'Université de Montréal, je ne me suis jamais vraiment demandé si j'étais marxiste ou fonctionnaliste, symboliste-interactionniste ou encore tourainien (le Touraine de *La Conscience ouvrière* et de *La Sociologie de l'action* venait alors régulièrement au Québec) : j'essayais plutôt de maîtriser les éléments fondamentaux du discours sociologique. Je croyais que cela pouvait se faire d'une façon purement "intellectuelle" idéologiquement neutre et que je pouvais ainsi contourner certaines questions embarrassantes ; j'estimais plus ou moins clairement qu'un certain éclectisme conceptuel était viable - je gardais donc une certaine distance par rapport aux propos trop globaux des marxistes et autres gauchistes, propos qui me semblaient trop moralisateurs et "religieux" et qui appelaient un engagement social qui me fascinait - parce que tout à fait compatible avec mon éducation catholique - et m'apaurait - je n'ai jamais pu franchir le seuil (que je me suis souvent représenté comme un saut dans un précipice) de l'engagement social fortement idéologisé.

L'Institut de la Recherche en Education d'Ontario

Toronto aura été pour moi d'abord et avant tout l'endroit où j'ai pu prendre un contact soutenu avec la recherche en éducation et particulièrement en sociologie de l'éducation. En effet, à l'époque l'OISE faisait l'envie de tout le Canada et même de bon nombre de chercheurs américains qui n'hésitaient pas à traverser la frontière pour venir y travailler. C'est le ministre de l'Education ontarienne qui avait créé cet institut de recherche affilié à l'Université de Toronto, lui avait donné une vocation au niveau des grades supérieurs (*M.Ed.*, *M.A.* et *Ph.D.*) et de la rece (y compris de la recherche-développement) et désirait en faire en quelque sorte la version nord-américaine du *London Institute for Education* (la formation initiale des maîtres en moins). On avait donc réussi à y attirer de bons chercheurs, des équipes de recherche s'y étaient formées, les ressources financières et matérielles étaient abondantes, davantage que dans le reste de l'Université de Toronto, et tout le monde avait le sentiment de fonder

quelque chose, de créer une tradition, d'ouvrir le chemin. C'était donc un lieu éminemment excitant, privilégié à bien des égards et centré sur la recherche. C'est là que j'appris la recherche comme processus et démarche collective, aussi comme apprentissage d'un métier à la fois excitant et insécurisant, égalitaire et méritocratique, avec ses normes de qualité et de productivité (tout à fait américaines !).

La théorie de Parsons

Toronto a été aussi le lieu de ma formation théorique. On se représente souvent la sociologie nord-américaine comme étant empirique, méthodologiquement sophistiquée et fortement quantitative. Plus ou moins sous-entendue dans cette représentation est l'idée qu'au plan théorique cette sociologie manque d'envergure, qu'elle est naïve, voire même inculte. Il faut dire que certains travaux, certaines revues ont donné un certain fondement à cette image. Notamment dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Au département de sociologie de l'éducation de l'OISE, ce fut tout le contraire que j'expérimentais. Les professeurs avec lesquels je me sentais le plus d'affinités étaient tous des diplômés d'Harvard, disciples de Parsons. Ils travaillaient d'ailleurs à rédiger collectivement un ouvrage en l'honneur du grand maître (J.J. Loubser, R.C. Baum, A. Effrat et V.M. Lidz, *Explorations in General Theory in Social Science*, New York : MacMillan : The Free Press). Pendant deux ans, j'ai donc investi l'essentiel de mon temps à chercher à comprendre la théorie parsonienne, à la maîtriser dans sa complexité et ses différents volets, à en comprendre les fondements en même temps qu'à en évaluer la portée et les fruits. Ce ne fut pas facile ! Quiconque s'est frotté à la prose parsonienne comprendra l'effort qu'il m'a fallu faire pour passer à travers pareille épreuve ! Car ce fut, au sens strict, une épreuve que je considère comme des plus formatrices. J'estime d'ailleurs que tout sociologue doit, à un moment donné de sa formation, se mesurer à un système de pensée existant, tenter de le maîtriser, prendre le risque de s'y noyer ou d'avoir réponse à tout, pour mieux, dans un second temps, s'en dégager, accepter l'incertitude et l'ambiguïté, commencer à poser des questions plus personnelles et articuler un discours qui accepte de ne pas être définitif ou "total" et qui témoigne davantage d'un cheminement que d'une fin de parcours. Car l'attrait de Parsons, c'était pour moi, l'attrait d'une pensée qui se voulait complète, englobant toutes les réalités significatives et fournissant les catégories élémentaires capables d'en rendre définitivement compte. Tout se passait comme si j'étais devenu convaincu qu'il valait la peine d'investir considérablement dans la connaissance de la sociologie parsonienne parce qu'en retour, j'en retirerais une sécurité intellectuelle importante, un ensemble de réponses aux questions qui fondent et constituent la démarche sociologique (Qu'est-ce que la société ? Comment concevoir le rapport individu-société, le changement et la continuité, la place des valeurs et des intérêts dans la vie sociale, la différenciation et l'intégration, voire même le sens de l'histoire et de l'évolution ?) et un cadre qui donnait à ces réponses leur cohérence d'ensemble. J'étais donc fasciné par l'architecture parsonienne, un peu, il me semble, comme mon professeur de philosophie au collège était fasciné par ce qu'il n'hésitait pas à appeler devant notre scepticisme généralisé, la "cathédrale" thomiste. Cette fascination m'a habité pendant toutes mes études doctorales. Si je ne me considère plus comme parsonien, je garde néanmoins de cette période et de cette immersion la conviction que l'effort

que j'ai dû faire au plan de la conceptualisation m'a aidé à être rigoureux, précis et systématique, en même temps qu'il a considérablement étendu ma culture sociologique de base. L'on oublie trop souvent, en effet, que Parsons a été le plus "européen" des sociologues américains, qu'il a fait connaître aux États-Unis la plupart des grands sociologues du XIX^e siècle, les a traduit et a construit son système à partir de sa "synthèse" de leurs oeuvres. Parsons, celui qu'on a effectivement surnommé "the incurable theorist" n'a jamais été très proche des sociologues américains que Sorokin avait baptisé les "quantophrènes"

Les enseignants québécois

C'est l'étude, alors à ses débuts, sur les enseignants québécois de collèges qui m'avait attiré à Toronto. Soulignons que mon mémoire de maîtrise avait aussi porté sur les enseignants québécois, mais celles et ceux du niveau primaire. J'avais en effet tenté d'analyser et d'expliquer la première grève des institutrices et institutrices à l'emploi de la Commission des écoles catholiques de Montréal, grève qui avait eu lieu en 1949. Cette grève s'était déroulée au moment où les laïcs avaient obtenu la majorité numérique au sein du personnel enseignant de Montréal et elle exprimait clairement une revendication de statut en même temps qu'elle annonçait un changement dans la définition du rôle de l'instituteur et de l'institutrice publique : l'enseignement devenait un métier, une profession et cessait d'être conçu comme une vocation, un sacerdoce, l'affaire des clercs et de l'Église. 1949 marque davantage une étape importante de cette transformation que sa fin : un seuil a alors été franchi de façon irréversible. L'idée d'étudier les professeurs de collèges classiques et de cégeps en 1968 me semblait donc des plus intéressantes, parce qu'en continuité avec mon mémoire de maîtrise et parce que contemporaine de la fin du processus québécois de sécularisation et de laïcisation de l'enseignement. Malheureusement, à cause du départ de mon directeur de thèse et donc d'une absence de *leadership* académique dans le projet de recherche sur les professeurs québécois, je n'ai pu faire ma thèse à partir du matériel déjà recueilli, aucun sociologue du département acceptant d'encadrer ma démarche à travers un matériel qui n'était pas le sien et dans une problématique qui lui était pour l'essentiel étrangère. Je fis donc une thèse plus "théorique" tentant d'"appliquer" la théorie parsonnienne de la différenciation et de l'intégration à la réforme scolaire québécoise des années soixante. Je voulais démontrer que la théorie parsonnienne n'était pas foncièrement conservatrice, qu'elle n'était pas une pensée du statu quo et qu'elle pouvait rendre compte du changement (structurel, pas seulement d'équilibre). Si Parsons était conservateur, moi je pensais ne pas l'être et j'étais décidé à montrer qu'on pouvait, en s'inspirant de Parsons, développer un discours sociologique à la fois sophistiqué et critique sur le changement social.

L'État, l'Église et l'Éducation : sécularisation, pluralisme, adaptation économique et technologique

À partir d'une analyse socio-historique, j'étudiai donc les rapports entre l'État et l'Église en matière éducative, comment les élites modernisantes s'y étaient prises pour générer au sein de la société québécoise un consensus à travers les diverses classes sociales sur le changement éducatif, défini en termes

de sécularisation, de pluralisme et d'adaptation aux réalités économiques et technologiques propres à une société industrielle avancée. J'insistai notamment sur l'utilité et l'efficacité du recours au nationalisme traditionnel (mais en voie de transformation, une transformation qui s'est exprimée par un changement de vocabulaire : de la nation "canadienne-française" à la nation "québécoise" comme légitimateur du changement, garant d'une certaine continuité dans le changement et comme outil efficace pour neutraliser une Eglise catholique dont la défense du territoire était ainsi représentée comme contraire aux intérêts supérieurs de la nation. En la rédigeant, j'ai pris conscience d'un intérêt que j'ai toujours et qui m'a amené à publier quelques articles, pour l'analyse de la politique en éducation, c'est-à-dire l'étude des discours (réformistes ou au contraire contre-réformistes) qui se développent à un moment donné dans une société particulière, qui portent sur l'état de l'éducation et des besoins de la société et qui sont portés par des groupes dont les intérêts et les idéologies doivent toujours être bien cernés et situés. Ce thème du changement, des discours et stratégies légitimatrices, des groupes qui épousent ou au contraire luttent contre le changement, est tout à fait typique des années soixante. Il correspond au contexte de vie de ma génération au moment de l'adolescence et du début de la vie adulte : il nous a donc marqué, nous habite en quelque sorte, nous définit comme génération. Il n'est donc pas étonnant que mon doctorat ait eu pour objet le changement et qu'au cours des années qui se sont écoulées depuis la soutenance, j'ai eu l'occasion d'écrire (en anglais) sur ce thème. Il faut dire aussi que l'étude du changement, le problème du changement sont au coeur même de l'entreprise sociologique et divisent, autant que rassemblent, les sociologues de diverses tendances et orientations.

Une thèse en langue étrangère

J'ai donc rédigé ma thèse en anglais. Si le Canada de P. E. Trudeau était officiellement bilingue, mon séjour à Toronto m'a fait réaliser, qu'en pratique, c'était autre chose et que si je voulais me faire comprendre, même en milieu universitaire "libéral" et "cosmopolite" je devais écrire en anglais. Ceci dit, je ne regrette pas d'avoir eu à subir cette contrainte. J'en parle d'autant plus volontiers qu'elle a été le fait de tous les universitaires québécois qui ont étudié au Canada-anglais, aux Etats-Unis ou en Angleterre. Curieusement, au doctorat, mon expérience en fut une de plaisir au niveau de l'expression : est-ce ma maîtrise du sujet, ma motivation, la qualité de ma relation avec mon second directeur de thèse, ma maturation personnelle, ou encore, est-ce le fait justement d'écrire dans une autre langue que ma langue maternelle et d'avoir parfois le sentiment de me dédoubler, de me sentir comme un autre en train d'écrire quelque chose qui n'était pas de moi tout en l'étant d'une manière certaine, je ne sais trop. Toujours est-il que j'ai eu beaucoup de plaisir à rédiger ma thèse, au plan de l'expression, et que cette expérience, en même temps que sa reconnaissance, m'ont beaucoup facilité les choses par après, tout en me confirmant dans mon orientation de carrière.

Un chercheur "artisanal"

La découverte du plaisir et de la joie d'écrire, qui est aussi celle de reconnaître que le texte écrit a souvent meilleure allure que le plan qu'on avait fait et qu'on

peut même risquer de plonger dans l'écriture sans plan pré-établi très détaillé, a eu aussi pour effet de faire de moi un chercheur "artisanal" Je m'explique. Dans mon entourage, il y a en gros deux types de chercheurs. Ce qui suit est une caricature, mais elle est utile à mon propos. Il y a le chercheur style gestionnaire d'une subvention de recherche : ce chercheur a obtenu une subvention importante, il a une problématique de recherche claire et reconnue, un plan de travail systématique et de bons assistants qu'il encadre et dont il est le patron incontesté. Ce sont souvent eux qui font le travail d'écriture, au moins le premier jet, que le patron corrige, bonifie et finalise. Ce chercheur est souvent très productif, surtout s'il a de bons assistants, suffisamment bien formés pour travailler de façon autonome. Le deuxième type de chercheur est plus artisan et co-partenaire que superviseur d'une équipe hiérarchisée : il tient à être dans le coup pour toutes les étapes et opérations, il assume une part significative du terrain (en ce sens, il apprend des choses et fait de son activité de recherche une activité d'autoformation), et il écrit, lui-même ou en collaboration avec les autres membres de son équipe, le rapport de recherche. Les étudiants ou les assistants qu'il engage (s'il a les moyens financiers de le faire) et qui travaillent avec lui, ne sont pas tant des employés que des partenaires en processus de formation - comme le chercheur d'ailleurs.

Depuis l'obtention de mon doctorat, j'ai participé à deux recherches, toutes les deux impliquaient à la fois des collègues, des étudiants et des assistants, de même que des moyens financiers significatifs. Dans les deux cas, j'ai et nous avons fonctionné suivant le second modèle. c'est-à-dire que la recherche a été une entreprise collective, "démocratique" à laquelle les étudiants qui le désiraient pouvaient s'associer dans la mesure de leur intérêt et disponibilité et où les assistants devenaient souvent - c'est arrivé dans les deux cas - des co-chercheurs pleinement autonomes, responsables et co-signataires du ou des rapports produits. Ce mode de fonctionnement est parfois coûteux en temps, mais il permet à chacun d'investir d'une façon non-bureaucratique dans une activité qui, je le crois profondément, résiste à et doit éviter la bureaucratisation et la division taylorienne des tâches en tâches de conception et en tâches d'exécution de la recherche ; il rend possible aussi à chacun d'en tirer non seulement des bénéfices de toutes sortes, mais aussi du plaisir, ce qui, du moins pour moi, a son importance. Les équipes de recherche que j'ai connues et surtout la deuxième ont été des équipes de franche et loyale camaraderie et de joyeux compagnonnage ; elles ont pu fonctionner grâce à un mélange de support des personnes et de questionnement de leurs faits et gestes au sein de l'activité de recherche même.

Analyse institutionnelle de l'école secondaire au Québec

Le premier de ces deux projets de recherche se voulait une analyse institutionnelle (au sens nord-américain du terme) de l'école secondaire publique de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Initiée par des collègues de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université de Montréal, cette recherche voulait cerner les perceptions et attentes des acteurs en milieu éducatif secondaire, c'est-à-dire les parents d'élèves, les élèves, les enseignants et les administrateurs, perceptions et attentes portant sur l'école secondaire polyvalente, les objectifs de formation, les structures et le mode de fonctionnement de l'école, le vécu et les apprentissages faits par les élèves et l'aliénation ou l'implication des enseignants dans leur tâche et dans leur milieu de travail. S'insérant dans le

courant de l'école communautaire, cette recherche voulait étudier et, si possible, améliorer la relation école-milieu, en produisant des données permettant à chaque groupe de mieux comprendre et "modéliser" (ce terme était à l'époque à la mode) le fonctionnement de l'école secondaire et les rapports entre les groupes qui s'y trouvaient. Au plan méthodologique, tout semblait à faire, puisqu'aucun instrument - sauf le célèbre profil de gestion de Likert - n'était disponible ou approprié. Au plan théorique, ainsi que Boucher et moi-même l'expliquions dans "Opération Humanitaire (projet OH)" in A. Beaudot, *Sociologie de l'école, pour une analyse des établissements scolaires* (Paris, Ed. Dunod, Coll. Sciences de l'Education, 1981), le projet semblait intéressant, même avec son emphase appliquée, puisqu'il cherchait à centrer l'attention sur l'établissement scolaire comme unité d'analyse, ou, si l'on préfère, sur le palier organisationnel, et non sur le palier institutionnel qui avait jusque-là dominé tant de travaux de sciences sociales appliquées à l'éducation. Je crois que cette orientation était la bonne. Si nous avons commis une erreur, ce fut une erreur méthodologique : au lieu de travailler dans une dizaine d'écoles secondaires à la fois et de construire de nombreux questionnaires, il aurait été préférable de ne prendre qu'une ou deux écoles, d'y faire non seulement des enquêtes par sondage mais aussi beaucoup d'observation, pendant une longue période de temps, et de procéder à des entrevues de groupe. Bref, d'utiliser une méthodologie plus qualitative et ethnologique, comme celle qu'utilisent avec beaucoup de succès les "nouveaux" sociologues de l'éducation britanniques. Nous aurions ainsi gagné en profondeur ce que nous avons perdu en extension, mais il est difficile de faire du terrain soutenu et prolongé au Saguenay-Lac Saint-Jean, lorsqu'on habite Montréal ! Et à l'époque, les écoles secondaires de Montréal n'étaient pas faciles d'accès pour des chercheurs : en tout cas, elles l'étaient moins que celles du Saguenay-Lac Saint-Jean.

Perceptions et attentes des parents et des enseignants face à l'école

Dans ce projet, j'ai surtout travaillé sur les perceptions et attentes des parents et des enseignants. Un étudiant, qui est depuis devenu un collègue, a tiré de ce matériel une thèse de doctorat sur l'aliénation des enseignants. Deux autres ont produit des mémoires de maîtrise, l'un portant sur une comparaison des populations interrogées, l'autre traitant des perceptions et attentes des parents à l'égard de la place qui leur était faite à l'école, de leur rôle et du pouvoir qu'ils désiraient détenir et exercer dans le gouvernement quotidien de l'école secondaire. Tel que convenu au départ, nous avons produit et remis à chaque école participante un rapport de recherche relatant des résultats des études réalisées sur chaque population ; nous avons aussi rédigé des rapports-synthèses qui ont d'ailleurs fait l'objet d'une discussion au palier de la région du Saguenay-Lac Saint-Jean. Je dois dire que la production des rapports promis à chaque école a consommé un temps et une énergie considérables. Je ne le regrette pas : en principe, les clients de la recherche ont, à mon avis, droit à son produit ; cela est encore plus vrai dans un projet de recherche résolument appliqué qui veut, par son produit même, induire un changement ou à tout le moins, une dynamique de changement, au sein d'une école secondaire ! En pratique, cela constitue aussi une bonne stratégie d'approche du milieu scolaire, une façon d'obtenir la participation et la coopération des personnes concernées en leur garantissant l'accès

au produit de la recherche, et donc son caractère public. Mais cela diminue d'autant le temps disponible pour la synthèse et la théorisation.

Approché pour assumer la co-direction d'un second projet de recherche dont je vais traiter dans les paragraphes qui suivent, je n'ai pas accompagné l'équipe jusqu'à la fin de ses travaux. Je retiens cependant de cette recherche les principaux points suivants :

1. C'est surtout la mère - et non le père - qui s'occupe de la scolarisation des élèves et de la liaison avec l'école.
2. Dans leur rapport à l'école secondaire, les parents d'élèves varient suivant leur statut socio-économique et leur éducation. Il y a une distance significative entre l'école et les parents de milieux populaires. La réforme scolaire des années soixante n'a pas vraiment changé cet état de choses. Tout se passe comme si l'école était une réalité beaucoup plus familière pour les parents scolarisés, comme s'ils en comprenaient mieux les rouages assez complexes et savaient quoi en attendre, sinon en exiger pour leurs enfants. Par ailleurs, il semble que les parents faiblement scolarisés sont, en quelque sorte, pris dans un cercle vicieux : ils participent moins que les autres à la vie de l'école ; y participant moins, ils demeurent moins familiers avec les structures, programmes et modes de fonctionnement. En d'autres termes, leur faible scolarité inhibe leur participation ; cette faible participation maintient leur moindre familiarité et leur moins bonne information.
3. C'est l'élève qui constitue la principale source d'information sur l'école. Il est ce que Perrenoud appelle le "go-between" entre l'école et la famille.
4. Les parents estiment en général avoir peu d'influence dans la vie de l'école ; par ailleurs, ils utilisent peu les mécanismes de participation déjà en place, comme le comité de l'école. Il est vrai qu'il s'agit là d'une forme de participation consultative, indirecte et qui ne dépasse pas l'échange d'information.
5. De par leurs origines socio-économiques, les enseignants sont objectivement proches du milieu ambiant, puisqu'ils sont issus majoritairement des milieux ouvriers et agricoles.
6. Au sein de l'école secondaire polyvalente, ils ressentent une certaine aliénation (impuissance), et ce, d'autant plus que l'école est de grande taille, que l'administration et la gestion y sont fortement centralisées et que les directions d'école se comportent de façon autoritaire.

Etude socio-pédagogique des enseignants et enseignantes du Québec

La seconde recherche à laquelle j'ai participé avec Roger, Paul et Louis est connue au Québec sous le vocable "*Les enseignants et enseignantes du Québec, une étude socio-pédagogique*" Commanditée par le secteur de la planification du ministère de l'Éducation du Québec, appuyée (informellement) par les associations syndicales enseignantes, cette recherche avait pour but de faire le portrait de la nouvelle génération des enseignants/es qui oeuvraient dans les écoles primaires et secondaires, publiques et privées, francophones et anglophones du Québec, depuis la réforme des années soixante. Elle a donné lieu à une volumineuse enquête auprès de 4 000 enseignants/es (75 % ont répondu,

ce qui, pour nous, est un objet de fierté, pour autant que nous interprétons ce taux de réponse comme un signe de l'intérêt que les enseignants/es ont porté à répondre aux questions que nous leur posions) et à un rapport de recherche en dix volumes, dont la rédaction s'est échelonnée sur les six dernières années. Il est impossible de résumer les principaux résultats de cette recherche : le volume 8 s'en veut la synthèse et il comprend 300 pages ! Cette synthèse est relativement récente : nous devons cependant la produire plus tôt, puisque nous l'avions promise à chaque répondant et que le ministère de l'Éducation s'était engagé à la diffuser largement au sein de la profession enseignante québécoise. C'était cependant avant la crise économique et les coupures budgétaires ! Malheureusement, maintenant qu'elle est faite, il est peu probable qu'elle soit diffusée autant que nous l'annoncions au départ. En un sens, cela n'est pas très grave. Au fur et à mesure que les volumes ont été publiés, ils ont beaucoup circulé et ont effectivement rejoint leur public-cible. Ces différents volumes traitaient : a) des caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles du corps enseignant québécois, b) de ses valeurs éducationnelles, c) de son vécu professionnel et de sa satisfaction au travail, d) de l'évacuation et des attentes qu'il avait à l'égard de la formation initiale reçue à l'école normale et à l'université ; et du perfectionnement suivi en contexte universitaire, et, enfin, e) de l'image qu'il avait de l'avenir et de ses souhaits à cet égard. De plus, certaines analyses ont été menées sur des sous-échantillons d'enseignants/es, soit ceux de sciences (au secondaire) et du secteur professionnel (aussi au secondaire).

Les valeurs pédagogiques des enseignants

Cette recherche a eu un certain impact. Nos données, par exemple sur la satisfaction au travail, ont été utilisées tant par la partie syndicale que par la partie patronale, pour justifier des orientations et des actions. Le profil de valeurs pédagogiques qui se dégage du volume quatre de notre rapport en a surpris plusieurs qui croyaient que les valeurs dites "organiques" avaient profondément pénétré le milieu enseignant québécois, et qui pensaient que, à l'inverse, la pédagogie de conscientisation - ou à tout le moins, une vision critique de l'institution scolaire - était l'affaire d'une infime minorité d'enseignants/es ! La morosité et le pessimisme si typiques du corps enseignant des années quatre-vingt étaient déjà présents en 1978 (moment de la cueillette des données), ce dont nous traitons dans le volume sept consacré à l'anticipation de l'avenir. Cependant, ce qui a eu le plus d'impact, c'est sans contredit le jugement largement négatif que les enseignants ont porté, à l'occasion de cette recherche, sur la formation initiale et le perfectionnement universitaire auxquels ils avaient participé. Véritable douche d'eau froide pour les formateurs d'enseignants et pour tous ceux qui étaient convaincus du bien-fondé de l'abolition des écoles normales et de l'insertion à l'université de la formation et du perfectionnement des maîtres, notre recherche a documenté un certain nombre de choses qui sont au cœur de la pratique enseignante et que d'autres chercheurs, travaillant dans d'autres contextes nationaux, ont aussi trouvés :

- a) l'enseignant vit sa pratique professionnelle en solitaire.
- b) il a le sentiment d'être le principal facteur de son succès professionnel ; son expérience, acquise sur le tas et dans la solitude de sa classe, est sa principale

richesse, qui lui appartient en propre et dont, en dernière analyse, il n'est redevable à personne.

c) comme facteur de succès, la formation et le perfectionnement viennent loin derrière les facteurs liés à la personne de l'enseignant, à sa pratique et à son contexte.

d) si la formation et le perfectionnement ne sont pas jugés trop sévèrement au plan de la transmission de connaissance ; ils le sont par ailleurs au plan des habiletés développées. Bref, la formation est trop "théorique" insuffisamment "pratique" et "branchée" sur les écoles réelles.

e) au fond, la formation a peu d'impact sur la pratique enseignante. Ce sont les écoles, les acteurs qui s'y trouvent, les élèves eux-mêmes, les contraintes inhérentes à la situation pédagogique, qui conditionnent et moulent le comportement des enseignants.

Une pratique d'enseignement en milieu urbain

C'est ce dernier point qui est à l'origine du projet de recherche que je suis présentement en train d'élaborer et qui voudra saisir l'identité professionnelle des enseignants comme produit d'une certaine socialisation professionnelle et d'un rapport à la pratique. Une pratique de l'enseignement que je situe d'emblée en milieu urbain. Cette dimension urbaine est pour moi significative : elle est au centre d'un séminaire gradué que je donne à l'Université de Montréal et est à l'origine d'un ouvrage collectif que Crespo et moi avons récemment publié (*Education en milieu urbain*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1985).

Ce que j'ai fait jusqu'à ce jour en recherche, les projets auxquels j'ai participé, ont toujours eu des visées "politiques" ou "pratiques" C'est que je travaille dans une faculté professionnelle dont la clientèle est essentiellement composée de recrues dans l'enseignement et de praticiens en perfectionnement. Je ne travaille pas dans un département de sociologie, à former des sociologues-chercheurs. Je côtoie quotidiennement des enseignants, des cadres et des administrateurs scolaires dont l'intérêt pour la recherche éducationnelle, s'il est réel, n'en est pas moins marqué par un grand souci de retombées "pratiques" ou de contribution significative à une prise de décision éclairée. Au Saguenay-Lac Saint-Jean, il fallait aider des équipes-écoles à mieux comprendre leur fonctionnement et leurs relations avec leur environnement. Dans le projet sur les enseignants/es du Québec, il fallait répondre à des questions précises que se posaient les hauts-fonctionnaires du ministère de l'Éducation du Québec sur le corps enseignant québécois ; il fallait procéder à une étude sur la formation et le perfectionnement, étude que demandaient depuis un bon moment les centrales syndicales d'enseignants. En ce sens, j'ai eu à apprendre à tenir compte non seulement des critères traditionnellement universitaires de qualité de la recherche, mais aussi des critères de pertinence professionnelle et de contribution à la résolution des problèmes éducatifs. Cela n'est pas impossible à concilier, j'en suis convaincu, mais cela implique le caractère davantage appliqué de la recherche en sociologie de l'éducation qui se pratique dans une faculté des sciences de l'éducation, en comparaison avec celle produite dans les départements de sociologie traditionnels. Cela explique aussi pourquoi j'ai parlé précédemment de l'impact de certains travaux auxquels j'ai participé, afin de montrer qu'ils s'inséraient dans

un contexte éducatif aux caractéristiques socio-politiques particulières et qu'ils devaient contribuer au moins à sa saisie, au mieux à son évolution et sa transformation.

En réalité, l'orientation appliquée de la recherche, la volonté d'en faire une qui ait une certaine prise sur des situations et problèmes concrets, force le chercheur à se poser et à répondre à des questions difficiles : pourquoi et pour qui fait-on la recherche ? Quel est le public-cible à qui s'adressent la recherche et son produit ? Au maintien, à l'amélioration ou la transformation de quelles pratiques accepte-t-on de participer ? Au nom de quelle conception de l'école, de l'éducation et de la société ? Comment réagiront les divers groupes concernés au produit de la recherche ? Certains utiliseront-ils des éléments de la recherche pour justifier et légitimer quelles décisions ? Comment leur en vouloir d'ainsi "récupérer" une recherche qui, dès le départ s'est insérée dans un contexte décisionnel et une problématique socio-politique précise ? A se poser de telles questions, l'on réalise rapidement que le chercheur en sciences de l'éducation ne peut être totalement dégagé des rapports sociaux et des conflits d'orientation au sein de son système éducatif, qu'il est un acteur parmi d'autres au sein de ce système et qu'il ne peut pas ne pas se questionner d'une façon ou d'une autre par rapport à ce système, son état et ses besoins.

Claude LESSARD

L'INTERCULTUREL

par Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

Tenter de baliser, sur le plan bibliographique, "l'interculturel" suppose une définition rigoureuse du terme. Or, ce qui caractérise actuellement "l'interculturel" c'est justement l'absence même de définition, ou plus exactement l'absence d'un consensus, d'où la prolifération des acceptions et des interprétations. Cette richesse présente un double risque, d'une part une dissolution du concept, d'autre part une incohérence, synonyme à plus ou moins long terme d'abandon par manque d'opérationnalité.

Ainsi, s'engager dans une opération de repérage bibliographique ne peut avoir de sens que si celui-ci est lui-même considéré comme une étape de ce qui constitue, ou pourrait constituer, le champ de définition du concept. Etape donc, qui exclut toute prétention à l'exhaustivité et impose une série de choix formulés à partir d'hypothèses.

Justifications préalables

Première hypothèse, l'idée que l'apparition d'un vocable ne relève pas seulement d'un phénomène de mode sémantique destiné à faire perdurer d'anciennes théories sous des apparences novatrices. Le blocage constaté des pratiques force les lois de la sémantique et l'appel à l'interculturel recouvre en fait une demande pour de nouveaux outils d'analyse. Quelle sera la réponse des chercheurs ?

Seconde hypothèse, le préfixe "inter" qui indique la mise en relation de deux ou plusieurs éléments préfigure une analyse centrée sur la dynamique des événements plutôt que sur une description statique détaillée de leurs composantes. Il s'agit de parler en termes de processus et non d'adjectifs. A partir de ces considérations, et d'une série de constats pragmatiques, nous avons sérieusement des points de repère pour nous permettre de jalonner cette orientation bibliographique.

1. Comme beaucoup de notions en sciences de l'éducation, "l'interculturel" se situe aux confins de la théorie et de la pratique. Ainsi, nous pourrions chercher à baliser le champ de l'interculturel à partir des pratiques interculturelles. Cette démarche serait, en fait, prématurée car l'histoire de l'interculturel reste à faire et les pratiques restent souvent en deçà des virtualités conceptuelles.

En France, domaine privilégié de notre investigation, l'interculturel a fait son entrée à l'école par le biais de la scolarisation des enfants de migrants et, plus exactement en 1975, par le biais des activités interculturelles (*BOEN*, n^o 15 du 17/04/1975 et n^o 36 du 07/09/1978) dont l'objectif était double - à savoir, une meilleure insertion des enfants étrangers dans le système scolaire (*le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture*

d'origine peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français) et la possibilité de se réadapter, le cas échéant, à leur pays d'origine .

C'est ainsi que les activités interculturelles sont, dès l'origine, enracinées dans la praxie éducative et sociale et tentent d'être des réponses de terrain à des problèmes de terrain. Cet enracinement dans le quotidien a marqué pendant très longtemps l'interculturel du sceau du pragmatisme. Toutefois, la multiplicité des réponses proposées et la persistance des problèmes alliées à l'émergence d'effets pervers ont conduit praticiens et chercheurs à s'interroger sur la pertinence des actions entreprises et surtout à rechercher les bases conceptuelles et théoriques susceptibles de donner une certaine cohérence et inscrire ces pratiques dans le long terme.

Seront donc exclus de ce repérage bibliographique tous les articles faisant état d'expériences et dont l'intérêt réside essentiellement dans un compte-rendu généralement peu étayé sur le plan théorique. Nous renvoyons, par contre, le lecteur aux publications du CNDP qui, dans des notes de synthèse et des bulletins périodiques (*Migrants formation* et *Migrants Nouvelles*), répertorie systématiquement les actions menées dans une perspective interculturelle.

2. Instituées en direction du public migrant, les activités interculturelles restent marquées par son contexte d'émergence d'où la difficulté pour les praticiens et les chercheurs d'éviter *l'amalgame entre migration et interculturel* . Afin de ne pas reproduire cette confusion, on renoncera à faire référence de façon systématique aux études sur le phénomène migratoire et aux immigrés, exception cependant pour les analyses qui s'appuient sur l'interculturel pour appréhender ce problème.

3. La multiplication des champs d'intervention faisant appel à l'interculturel justifie pleinement cette orientation. Citons à titre d'exemple : l'éducation aux Droits de l'Homme, l'enseignement de la civilisation dans le cadre des langues vivantes et notamment le français-langue étrangère, les échanges linguistiques, les langues et les cultures régionales...

Par ailleurs, les sciences humaines intègrent cette dimension interculturelle et plus particulièrement la psychologie et la communication. Cette diversification des champs d'application et d'interrogation autorisent à percevoir dans l'interculturel un phénomène qui dépasse largement le conjoncturel à savoir les problèmes liés à la migration.

L'immigration a changé au niveau structurel la composition du tissu social qui se caractérise désormais par l'hétérogénéité et la diversité culturelle. Constat dont il convient de comprendre toute la portée et les incidences sur la manière de poser et de résoudre les problèmes.

4. Alors que les sciences de l'éducation ont longtemps privilégié la psychologie puis la sociologie, le culturel s'impose comme une nouvelle donnée. Or, introduire la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, revient à *remettre en question des systèmes d'interprétation linéaires et causalistes* car le culturel s'inscrit dans un contexte riche et complexe élaboré à partir du psychologique, du social, du politique, de l'économique et de l'histoire.

Plus qu'une introduction d'une nouvelle variable c'est d'une véritable *mutation épistémologique et méthodologique* dont il s'agit, mutation qui s'appuie sur un paradigme dont l'énonciation peut se présenter à partir des points et principes suivants :

- Articulation entre l'individuel et le collectif, le structurel et le situationnel, l'accidentel et l'universalité de la logique, la différence et l'universalité.
- Une définition de la culture posée en termes d'action, de relations inter-individuelles et inter-groupales, en termes de communication ; une culture-instrument et non une culture-définition qui enferme autrui dans une identité-prison, un carcan déterministe.
- Un déplacement de l'explication vers la compréhension des processus dynamiques inter-relationnels qui s'expriment en termes de négociation, de stratégie et de mécanisme de défense.
- Une reconsidération de la marginalité et de l'hétérogénéité, non comme des épiphénomènes et des éléments perturbateurs, mais comme un cadre de variation de la norme.
- Introduction et surtout reconnaissance de la subjectivité et plus exactement du réseau d'inter-subjectivités dans lequel s'inscrivent les échanges inter-personnels. Il ne s'agit pas de retourner à la subjectivité-écran, à la subjectivité-filtre mais au contraire d'admettre que la subjectivité doit changer de statut et être perçue à partir d'une approche communicative et interactive.
- L'apprentissage de la maîtrise du changement, non pour le dominer et le réduire mais pour le comprendre et tenter de proposer des réponses dynamiques et non sclérosées ; l'apprentissage aussi d'un travail et d'une réflexion à partir des contradictions et des incertitudes.

En conclusion, sortir d'une psychologie et d'une sociologie adjectives qui se posent au niveau des constats figés et statiques pour entreprendre une démarche de communication et de compréhension ; sortir d'une pensée de type catégoriel et dichotomique pour analyser en termes de processus, de fractures, de dysfonctionnements, d'interactions.

Ce sont donc ces éléments qui détermineront les axes de cette sélection bibliographique. Seront mentionnées essentiellement les références en langue française d'une part, parce que l'importance de la littérature anglo-saxonne dans ce domaine nous décourage d'en chercher à constituer la nomenclature, d'autre part parce que le courant francophone, en cours de constitution présente une originalité par rapport au courant anglophone qui privilégie davantage le pluralisme et reste encore très marqué par le courant culturaliste. En effet, en se déterminant pour le refus de la culture en termes essentialistes, le courant francophone s'affirme comme distinct et encore, il est vrai, comme minoritaire.

L'inscription de ces repères bibliographiques dans le domaine francophone dépasse de ce fait le simple choix linguistique.

En outre, dans la mesure où le champ de l'interculturel est encore mal défini et en cours de constitution, nous appuierons ce repérage sur :

- des apports issus de l'ensemble des sciences humaines : psychologie, sociologie, psychosociologie et surtout l'anthropologie. Il nous faut, à ce sujet, nous attarder sur l'introduction de l'anthropologie dans les sciences de l'éducation ; phénomène relativement récent dont il convient de mesurer

l'ampleur. L'interculturel se nourrit à des sources variées et pluridisciplinaires.
• des études et recherches plus spécifiquement interculturelles, en nombre plus restreint certes mais en pleine expansion sur le plan numérique, bien que la cohérence ne soit pas toujours assurée. Toutefois cette diversité est la preuve même d'une volonté de recherche et d'ouverture.

En tout état de cause, nous nous garderons de toute prétention à l'exhaustivité pour privilégier quelques points d'appui.

1 • Champ conceptuel

Faute de pouvoir tout mentionner, seront privilégiés les points qui représentent une innovation du fait de leur introduction massive dans les sciences de l'éducation. L'identité et notamment l'identité culturelle, les notions de race et d'ethnie, les problèmes liés à l'acculturation, la problématique de la différence et de l'universalité, l'altérité... (1).

1.1 - ACCULTURATION

BASTIDE (R.).- La socialisation de l'enfant en situation d'acculturation.- *Carnets de l'Enfance*, n^o 10, 1969, pp. 26-33.

- MBODJ (G.).- Acculturation et enculturation en pédagogie. Introduction à l'ethno-pédagogie.- *Les Dossiers de l'Education*, n^o 1, 1982, pp. 47-56.
- VASQUEZ (A.).- Les implications idéologiques du concept d'acculturation. 1ère partie : *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, n^o 1, 1984, pp. 83-123. 2ème partie (Bibliographie) : *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, n^o 2, 1984, pp. 219-227.

1.2(a) - ALTÉRITÉ (Ouvrages)

- CERTEAU (M. de).- *L'étranger ou l'union dans la différence*.- Paris : Desclée de Brouwer, 1969.
- CHARNAY (J.-P.).- *Les Contre-Orientés ou comment penser l'Autre selon soi*.- Paris : Sinbad, 1980, 275 p.
- HELD (J.-F.), MAUCORPS (J.).- *Je et les Autres. Essai sur l'empathie quotidienne*.- Paris : Payot, 1971, 281 p.
- LABARRIERE (P. J.).- *Le Discours de l'altérité*. Paris : PUF, 1982, 357 p.
- LAING (R. D.).- *Soi et les Autres*.- Paris : Gallimard, 1971, 242 p. (Edition originale 1961.)
- RODRIGUEZ TOME (H.).- *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*.- Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1972, 201 p.
- TODOROV (T.).- *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*.- Paris : Seuil, 1982, 269 p.

1.2(b) - ALTÉRITÉ (Articles)

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- L'altérité comme point d'appui de l'approche interculturelle.- *Le Français dans le monde*, n^o 181, 1983, pp. 40-44.
- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- *Le rôle de l'Autre dans la représentation de l'identité culturelle chez l'enfant*.- Paris : UNESCO, 1981.- (Coll. Rapports/Etudes).- 30 p.
- BERNOT (L.).- Les "Nous" et les "Ils" Contribution à l'étude des relations inter-ethniques.- *Ethnies*, n^o 2, 1972.
- BASSOUL (R.), MAUCORPS (P.H.).- Jeux de miroirs et sociologie de la connaissance d'autrui.- *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. 32, n^o 9, 1964, pp. 43-60.
- LORREYTE (B.).- La fonction de l'autre : arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle.- *Education permanente*, n^o 66, 1982, pp. 73 à 92.
- LORREYTE (B.).- L'inquiétante familiarité. Eléments d'analyse psychosociologique de l'hétérophobie.- *Les Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, n^o 5, 1986.
- MAUCORPS (P.H.).- *Le concept opératoire d'empathie et la connaissance d'autrui*.- Paris : Anthropos, 1967. (Contributions à la Sociologie de la connaissance.)
- MAUCORPS (P.H.), BASSOUL (R.).- "Empathies et connaissances d'autrui" in : *Monographies françaises de Psychologie*.- Paris : CNRS, 1960, t. 3, pp. 6-35.
- MEMMI (A.).- Négritude et judéité, note sur 2 x 3 concepts opérationnels. *Contributions à la Sociologie de la Connaissance*.- Cahiers du Laboratoire de Sociologie de la connaissance, 1967.
- WALLON (H.).- Le rôle de l'autre dans la Conscience du moi.- *Enfance*, n^o 3-4, 1953. pp. 279-286.
- WALLON (H.).- Les milieux, les groupes et la psychogénèse de l'enfant.- *Enfance*, n^o 3-4, 1959, pp. 287-296.
- WEBER (E.).- L'espace et le temps comme conditions épistémologiques pour une connaissance réciproque : l'exemple du Maghreb et de l'Occident en situation interculturelle.- *Homo XXIV*, Université de Toulouse le Mirail, 1984, pp. 33-47.

1.3 - CARACTERE NATIONAL

- BOURRICAUD (F.).- Quelques remarques sur le concept de caractère national.- *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. 32, 1952, pp. 150-169.
- KOHN (I.).- Le problème du caractère national.- *Ethnopsychologie*, n^o 2/3, juin-sept. 1974, pp. 193-219.

1.4 (a) - CULTURE (Ouvrages et thèses)

- CERTEAU (M. de).- *La culture au pluriel*.- Paris, UGE, 1974, 307 p.
- CLAPIER-VALLADON (S.).- *Panorama du culturalisme*.- Paris : Epi, 1976.
- DEPESTRE (G.).- *Bonjour et adieu à la négritude*.- Paris : Laffont, 1980, 257 p.
- HALL (E.T.).- *Au-delà de la culture*.- Paris, Seuil, 1979, 233 p. (Trad. de l'américain par M.H. Hatchuel, édition originale : 1976.)
- HALL (E.T.).- *Le langage silencieux*.- Paris, Seuil, 1984, 237 p. (Trad. de l'américain par J. Mesrié et B. Niceall, édition originale : 1959.)
- MALINOWKI (B.).- *Une théorie scientifique de la culture*.- Paris, Maspéro, 1968, 183 p. (Trad. française de P. Clinquart, édition originale : 1944.)
- MAUVIEL (M.).- *L'idée de culture et le pluralisme culturel*.- Université de Paris V, 1983, 658 p. (Doctorat de troisième cycle.)
- STIKER (H.J.).- *Culture brisée à naître*.- Paris, Aubier-Montaigne, 1979, 184 p.
- *La culture d'origine et la culture des migrants*.- Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1982, 52 p. (Projet n° 7.)

1.4 (b) - CULTURE (Articles)

- CAILLAUX (F.).- *L'algérianité, nouvelle expression de la culture française*.- Paris, CIEMM, 1978, 15 p.
- CAMILLERI (C.).- Culture et sociétés : caractères et fonctions.- *Les Amis de Sèvres*, n° 4, décembre 1982, pp. 16-29.
- KLINBERG (O.).- Culture et cultures.- *Le Courrier de l'Unesco*, 1982, pp. 9-11 et pp. 14-16.
- KLUCKHON (C.).- Le concept de culture.- *Les sciences de la politique aux Etats-Unis*. Paris, A. Colin, 1951, pp. 133-152. (Cahiers de la Fondation nationale des sciences politiques.)
- PERRINEAU (P.).- Sur la notion de culture en anthropologie.- *Revue française des sciences politiques*, 1975, vol. 25, n° 5, pp. 946-968.
- MAUVIEL (M.).- Le multiculturalisme : aspects historiques et conceptuels.- *Revue française de pédagogie*, n° 61, 1982, pp. 61-72.
- RICOEUR (P.).- Civilisation universelle et cultures nationales.- *Esprit*, n° 10, 1961, pp. 439-452.
- SAYAD (A.).- *Les usages sociaux de la culture des immigrés*, Paris, CIEMM (2), 1978, 16 p.
- SAYAD (A.).- *Fonction idéologique de la culture des immigrés*.- Paris, CIEMM, 1978.

1.5 - LIAISON CULTURE/PERSONNALITÉ/SOCIÉTÉ

ALLPORT (G.W.).- *Structure et développement de la personnalité.*- Neufchâtel, Delachaux-Niestlé, 1970, 504 p. (Trad. française M.G. Brouiclet et Ph. Muller.)

DUFRENNE (M.).- *La personnalité de base, un concept sociologique.*- Paris, PUF, 2ème éd., 1966. (Edition originale : 1953.)

KARDINER (A.).- *L'individu dans la société : essai d'anthropologie psychanalytique.*- Paris : Gallimard, 1969.- 530 p.

► LINTON (R.).- *Le fondement culturel de la personnalité* .- Paris, Dunod, 1967, 139 p. (Trad. franç. de A. Lyotard, édition originale : 1945.)

MEAD (G.H.).- *L'esprit, le soi et la société.*- Paris, PUF, 1963, V-332 p. (Edition originale : 1934.)

► ROHEIM (G.).- *Psychanalyse et anthropologie. Culture, personnalité et inconscient.*- Paris, Gallimard, 605 p. (Trad. franç. de M. Moscovici, édition originale : 1950.)

► SAPIR (E.).- *Anthropologie*, tomes 1 et 2.- Paris : Ed. de Minuit, 1967.

T. 1 : *Culture et personnalité*

T. 2 : *Culture*. (Trad. franç. de Ch. Baudelot et P. Clinquart. Recueil de travaux publiés entre 1907 et 1940.)

TAP (P.).- *Personnalisation et changements sociaux. Psychologie et éducation.*- Toulouse : Université de Toulouse le Mirail, vol. III, n^o 1, 1979, 193 p.

WEIL (G.).- *Conception du moi et facteurs socio-culturels.*- *Ethnopsychologie*, 1975, n^o 30.

1.6 (a) - DIFFÉRENCE (Ouvrages)

► GIORDAN (H.).- *Démocratie culturelle et droit à la différence.*- Rapport au ministère de la culture.- Paris : La Documentation Française, 1982, 107 p.

► JACQUARD (A.).- *Eloge de la différence. La génétique et les hommes.*- Paris : Seuil, 1978, 194 p.

JACQUES (F.).- *Différence et subjectivité.*- Aubier-Montaigne : 1982.- 405 p.

LEFEBVRE (H.).- *Le manifeste différentialiste.*- Paris, Gallimard, 1970.- 185 p.

1.6 (b) - DIFFÉRENCE (Articles)

► ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- *Différence, diversité et pédagogie interculturelle.*- *Les Amis de Sèvres*, n^o 1, 1985, pp. 44-54.

BEN JELLOUN (T.).- *De la différence.*- *Ethnopsychologie*, vol. 2/3, 1973, pp. 219-223.

► CAMILLERI (C.).- *Seuil de tolérance et perception de la différence.*- *Sociologie*

du Sud-Est, n° 5/6, 1975, p. 5-24.

CAMARA (S.).- Différences et interactions culturelles.- *Ethnopsychologie*, n° 3/4, 1976, pp. 285-300.

1.7 - ETHNIE

- DOUGLAS WILLIAM (A.), LYMAN (Stanford).- L'ethnie : structure, processus et saillance.- *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. XI., 1976, pp. 197-220.
- NICOLAS (G.).- Fait "ethnique" et usages du concept d'"ethnie" - *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LIV, 1973, pp. 95-127.
- MICHAUD (G.).- Un concept à définir : l'ethnie.- *Ethnopsychologie*, n° 2/3, 1971, pp. 193-204.

1.8 (a) - IDENTITÉ (Ouvrages)

- ABOU (S.).- *L'identité culturelle. Relations inter-ethniques et problèmes d'acculturation.*- Paris, Anthropos, 1981, 235 p.
- BAGLEY (Ch.), VERMA (Gajendra K.), et al.- *Race, education and identity.*- Londres, Mac Millan Press, 1979, 268 p.
- BOULE (A.).- Immigration antillaise et identité, mémoire de maîtrise en psychologie, Nice, 1979.
- DEVEREUX (G.).- *Ethnopsychanalyse complémentariste.*- Paris : Flammarion, 1972, 369 p. (Trad. de l'anglais par H. Godard et T. Jolas, recueil d'articles publiés entre 1943 et 1966.) Voir notamment le chap. VI : l'identité ethnique : ses bases logiques et ses dysfonctions.
- ERIKSON-ERIK (H.).- *Adolescence et crise. La quête de l'identité.*- Paris : Flammarion, 1972, 331 p. (Trad. de l'américain par J. Nass, Cl. Louis-Combet, édition originale : 1968.)
- L'ECUYER (R.).- *La genèse du concept de soi. Théories recherches.*- Sherbrooke (Canada), Naaman, 1975.
- KORTE (H.) (sous la direction de).- *Cultural identity and structural marginalization of migrant workers.*- Strasbourg : Publication de European science education, 1962.
- LEVI-STRAUSS (Cl.).- *L'identité* (séminaire dirigé par Cl. Lévi-Strauss).- Paris, Grasset, 1977, 344 p.
- LIRUS (J.).- *Représentation de soi et identité culturelle des étudiants antillais.*- Paris, Thèse de 3ème cycle, 1977.
- MENIL (R.).- *Identité, négritude, esthétique aux Antilles.*- Paris : R. Laffont, 1981.
- MICHAUD (G.) (sous la direction de).- *Identités collectives et relations interculturelles.*- Bruxelles : Complexe, 1978, 249 p.

- TAP (P.) (sous la direction de).- *Identité collectives et changements sociaux*.- Toulouse : Privat, 1980.
- TAP (P.) (sous la direction de).- *Identité individuelle et personnalisation*.- Toulouse : Privat, 1980, 412 p.
- "Identité ethnique et culturelle." *Recherches sociologiques* (Belgique), vol. XV, n° 2/3, 1984.

1.8 (b) - IDENTITÉ (Articles)

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- Identité culturelle, ou le stéréotype de l'identité culturelle.- *Recherche, pédagogie et culture*, n° 62, 1983, pp. 70-77.
- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- L'Identité culturelle, mythe ou réalité.- *Vers l'Education Nouvelle*, n° hors série, 1986, pp. 39-49.
- ARAR (K.).- Les Troubles de l'identité et l'environnement socio-culturel de l'adolescent de deuxième génération.- *Les Dossiers de l'éducation*, n° 2, 1983, pp. 90-97.
- BENSIMON (D.).- La perception de l'identité juive par les juifs nord-africains installés en France.- *Revue française de sociologie*, vol. II, n° 4, 1970, pp. 491-514.
- BOURDIEU (P.).- L'identité et la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région.- *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 35, 1980, pp. 63-72.
- CAMILLERI (C.).- Crise socio-culturelle et crise d'identité dans les sociétés du Tiers-monde : l'exemple des sociétés maghrébines.- *Psychologie Française*, vol. 23, n° 2/3, 1979, pp. 259-268.
- CAMILLERI (C.).- Les étudiants étrangers en France et leur discours sur l'identité.- *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, n° 2, 1984, pp. 159-183.
- CAMILLERI (C.).- "Identité et changements sociaux. Point de vue d'ensemble" in : *Identités collectives et changements sociaux* (sous la dir. de Pierre Tap).- Toulouse : Privat, 1980, pp. 331-342.
- CARUGATI (F.), PALMONARI (A.), RICCI-BITTI (P.E.).- A propos de la structure de l'identité chez l'adolescent : une vérification interculturelle.- *Bulletin de psychologie*, t. 31, n° 332, 1977/78, pp. 107-115.
- DEVEREUX (G.).- La renonciation à l'identité : défense contre l'anéantissement.- *Revue française de psychanalyse*, t. 31, n° 1, 1967.
- ERIKSON (E.).- Identité individuelle et sentiment de déracinement à notre époque.- *Ethique et psychanalyse*.- Paris : Flammarion, 1971. (Trad. française de Nina Godneff.)
- GIL (J.).- Identité culturelle et idéologie.- *Les Temps modernes*, n° 385-386, 1978, pp. 125-153.
- LEONETTI (I.).- Problèmes d'identité chez les immigrés d'outre-mer :

- l'exemple réunionnais.- *Sociologie du travail*, 1972, pp. 294-315.
- LORREYTTTE (B.).- L'identité dans tous ses états.- *Informations sociales*, 1986, n° 1.
 - MALEWSKA-PEYRE (H.).- L'identité et les jeunes immigrés.- *Migrants Formation*, n° 29-30, 1978, pp. 40-42.
 - MALEWSKA-PEYRE (H.).- Identités et conflits de valeur chez les jeunes immigrés maghrébins.- *Psychologie française*, t. 25, 1980, n° 2.
 - MALEWSKA-PEYRE (H.) (sous la direction de).- *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés : recherche pluridisciplinaire*.- Paris : La Documentation Française, 1982, 398 p.
 - MORIN (F.).- "Identité ethnique et ethnicité. Analyse critique des travaux anglo-saxons" in : *Identité collective et changements sociaux* (ss la dir. de P. Tap).- Toulouse : Privat, 1980, pp. 55-58.
 - MUKENDI (N.).- Education et identité culturelle.- *Recherche, Pédagogie et culture*, n° 46, 1980, pp. 5-13.
 - ORIOLE (M.).- *L'identité produite, l'identité instituée, l'identité exprimée*.- Nice : IDERIC, 1978.
 - RODRIGUEZ-TOME (H.).- Contribution à l'étude de la conscience de soi chez l'adolescent.- *Bulletin de psychologie*, t. 24, n° 16/18, 1970-71, pp. 1012-1014.
 - RODRIGUEZ-TOME (H.).- Unité et diversité de l'image de soi chez l'adolescent.- *Psychologie française*, 1967, t. 2., pp. 114-123.
 - YOUNG (T.R.), CHASSY (P.).- La restauration d'une identité : les black muslims.- *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 51, 1976, pp. 277-289.
 - ZAVALLONI (M.).- L'identité sociale subjective et l'étude du caractère national.- *Ethnopsychologie*, n° 2/3, 1974, pp. 145-153.
 - ZAVALLONI (M.).- "L'identité psychosociale" in : *Introduction à la psychologie sociale* (ss la dir. de S. Moscovici).- Paris, Larousse, 1973.

1.9 (a) - RACE, RACISME, RELATIONS RACIALES (Ouvrages)

- BANTON (M.).- *Sociologie des relations raciales*.- Paris : Payot, 1971, 443 p. (Trad. française de M. Matignon.)
- GIRAUD (M.).- *Race et classes à la martinique. Les relations entre enfants de différentes couleurs à l'école*. Paris : Anthropos, 1979, 338 p.
- GUILLAUMIN (C.).- *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*.- Paris ; La Haye : Mouton, 1972, 248 p.
- Le racisme devant la science*.- Paris : UNESCO, 1960.
- LEVI-STRAUSS (C.).- *Race et histoire*.- Paris : Gonthier, 1961, 135 p.
- MEMMI (A.).- *Le racisme*.- Paris : Gallimard, 1982, 216 p.
- *Racisme, science et pseudo-science*.- Paris : UNESCO, 1982, 162 p.

1.9 (b) - RACE, RACISME, RELATIONS RACIALES (Articles)

- BETEILLE (A.).- Race, caste et identité ethnique.- *Revue internationale des Sciences sociales*, UNESCO, vol. XXIII, n^o 4, pp. 551-569.
- GUILLAUMIN (C.).- Caractéristiques spécifiques de l'idéologie raciste.- *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LIII, 1972, pp. 247-274.
- GUILLAUMIN (C.).- Grande presse et multi-ethnicité : la situation en France.- *Revue internationale des sciences sociales*, UNESCO, vol. XXIII, n^o 4, 1971, pp. 614-631.
- LEVI-STRAUSS (C.).- Race et culture.- *Revue internationale des sciences sociales*, UNESCO, vol. XXIII, n^o 4, 1971, pp. 647-666.
- MICHEL (A.).- Tendances nouvelles de la sociologie des relations raciales.- *Revue française de sociologie*, n^o 2, 1962, pp. 181-190.
- SIMON (P.J.).- Ethnisme et racisme.- *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XLVIII, 1970, pp.119-152.
- RODINSON (M.).- Racisme et ethnisme.- *Pluriel*, 1975, n^o 3.

2 • Approche méthodologique

Ces axes conceptuels s'accompagnent, sur le plan méthodologique, d'impératifs :

- nécessité de travailler à partir des images et représentations ;
- importance des mutations, fractures, dysfonctionnements ;
- abandon de la méthode comparatiste ;
- notion de codage et de filtre culturel (préjugés, stéréotypes, ethnocentrisme...) ;
- approche systémique et pluridisciplinaire.

2.1 - IMAGES ET REPRÉSENTATIONS

- BRACHFELD (O.).- Note sur l'imagologie ethnique.- *Revue de psychologie des peuples*, 1962, n^o 3, pp. 341-349.
- KARSTEN (A.).- *Comment les jeunes allemands voient les autres peuples*.- Bruxelles, Communautés européennes, Direction générale de la Presse et de l'information, 1969.
- MARANDON (S.).- Les images des peuples.- *Revue de psychologie des peuples*, 1964, 1^{er} trim., pp. 8-21.
- MARANDON (S.).- Caractère et images des peuples.- *Ethnopsychologie*, n^o 2/3, 1971, pp. 245-255.
- PAICHELER (G.), DARMON (G.).- Représentations majoritaires et minoritaires et relations intergroupes.- *Bulletin de psychologie*, t. 31, n^o 332, 1977/78.
- PIAGET (J.), WEILL (A.M.).- Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger.- *Bulletin international des Sciences sociales*, vol. III, n^o 3, 1951, p. 605 sq.

2.2 (a) - PRÉJUGÉS/STÉRÉOTYPES (Ouvrages)

- ALLPORT (G.W.).- *The nature of prejudice*, Beacon Press, 1954.
- MUNOZ (M.C.).- *Le développement des stéréotypes ethniques chez l'enfant, approche psychologique* (ss. la dir. O. Klineberg).- Paris, EPHE, 1974. (Thèse de 3ème cycle.)

2.2 (b) - PRÉJUGÉS/STÉRÉOTYPES (Articles)

- AVIGDOR (R.).- Etude expérimentale de la genèse des stéréotypes.- *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 14, 1953, pp. 154-168.
- COSLIN (P.), WINNYKAMEN (F.).- Contribution à l'étude de la genèse des stéréotypes.- *Psychologie française*, t. 26, fasc. 1, 1981, pp. 39-48.
- DORAI (M.).- Cadres d'étude des stéréotypes sociaux et ethniques.- *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, n° 3, 1985, pp. 159-171.
- KLINEBERG (O.).- L'étude scientifique des stéréotypes nationaux.- *Bulletin international des sciences sociales*, UNESCO, vol. III, n° 3, 1951.
- KLINEBERG (O.).- Recherches sur les stéréotypes.- *Revue de psychologie des peuples*, 1er trim. 1966, pp. 75-82.

2.3 (a) - MÉTHODOLOGIE (Ouvrages)

- BACHELARD (G.).- *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*.- Paris, Vrin, 1965, 259 p.
- BACHELARD (G.).- *Epistémologie* (textes choisis par D. Lecourt).- Paris, PUF, 1971, 216 p.
- DEVEREUX (G.).- *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*.- Paris, Flammarion, 1980, trad. de l'anglais par H. Sinaceur, 472 p.
- MIGUELEZ (R.).- *La comparaison interculturelle. Logique et méthodologie d'un usage empirique de la comparaison*.- Montréal, Les Presses de l'Université, 1977, 294 p.

2.3 (b) - MÉTHODOLOGIE (Articles)

- KOEBBEN (A.J.F.).- La logique de l'analyse interculturelle : comment expliquer les exceptions.- *Annales (économies, sociétés, civilisations)*, n° 3, 1967.
- ORIOLE (M.).- "L'exigence d'interdisciplinarité dans l'étude des identités collectives" in : *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*.- Université de Toulouse le Mirail, 1985.
- VINSONNEAU (G.).- Problèmes méthodologiques liés à une recherche en psychologie interculturelle.- *Psychologie française*, n° 1, 1980, pp. 39-50.

2.4 - QUELQUES EXEMPLES D'ANALYSE DE CONTENU

- FERRO (M.).- *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier.*- Paris, Payot, 1983, 316 p.
- LIPIANSKY (E.M.).- *L'âme française ou le national libéralisme, analyse d'une représentation sociale.*- Paris, Anthropos, 1979.
- PREISWERK (R.), PERROT (D.).- *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux.*- Paris, Anthropos, 1975, 384 p.
- RIST (G.).- *Image des autres, image de soi ? Comment les Suisses voient le Tiers-monde.*- St-Saphorin (Suisse) : Georgi, 1978, 421 p.
- WINDISCH (U.) (en collab. avec J.M. Jaeggi et G. de Rham).- *Xénophobie ? Logique de la pensée populaire.*- Lausanne, l'Age de l'homme, 1978, 180 p.

2.5 - OUTILS BIBLIOGRAPHIQUES

ADRI Info : Immigration et relations interculturelles. Sélection mensuelle.

Migrants nouvelles : Bureau Documentation Migrants du CNDP

Répertoire des institutions d'études interculturelles : Banque de données DARE Paris UNESCO.

3 • Domaines d'application de l'analyse interculturelle

Sans objet particulier, ni public spécifique, l'interculturel se définit essentiellement comme discours, c'est-à-dire comme un regard porté sur des phénomènes, éducatifs ou sociaux pour ce qui nous intéresse ici.

L'interculturalité n'existe pas dans la nature de l'objet mais dans l'analyse effectuée, dans une mise en perspective spécifique. Dans le domaine éducatif et pédagogique, nous retiendrons surtout : la scolarisation des enfants issus de l'immigration, l'enseignement du français-langue étrangère, les échanges linguistiques. Il va de soi que l'ensemble des phénomènes sociaux peut être appréhendé par l'interculturel, problème de communication, de relation entre individus et groupes, questions relatives au développement, formation des acteurs sociaux confrontés à la diversité culturelle...

3.1 - PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- *Vers une pédagogie interculturelle. Approche conceptuelle, épistémologique et méthodologique.* Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1986.- 335 p. (Thèse de 3ème cycle, Paris V, 1985.)
- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- "Activités interculturelles à l'école élémentaire" in : *L'école et la vie*, n° 6, 1980.
- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- L'interculturel à l'école. Finalités et lignes

- directrices, in : *Introduction aux Etudes interculturelles.*- Paris, UNESCO, 1981, pp. 139-157.
- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- "Pédagogie interculturelle : de la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française" in : *Une pédagogie interculturelle.* Berne, Commission Nationale Suisse pour l'Unesco, 1984, pp. 30-43.
 - ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- Approche interculturelle du transfert des connaissances.- *Education permanente*, n° 74, 1984, pp. 105-113.
 - ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- "Pédagogie interculturelle : Bilan et perspectives" in : *L'Interculturel en Education et en sciences humaines.*- Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, 1985, pp. 25-32.
 - ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- "Du pluralisme à la pédagogie interculturelle" in : *Enfances et cultures*, Actes du colloque de l'ANPASE.- Toulouse, Privat, 1986.
 - BERQUE (J.).- *L'immigration à l'école de la République.* Rapport au Ministère de l'Education Nationale. Paris, La Documentation française, 1985, 118 p.
 - CLEVY (J.).- Des langues et cultures d'origine des enfants de travailleurs migrants.- *Etudes linguistiques appliquées*, n° 30, 1978, pp. 18-32.
 - COUILLAUD (X.).- *De la culture d'origine et de la pédagogie interculturelle.*- Paris, CIEMM, 1981, 34 p.
 - LONGSTREET (W.S.).- *Aspects of ethnicity. Understanding difference in pluralistic classrooms.*- Columbia University : Teacher College Press, 1978, 196 p.
 - MAUVIEL (M.).- Plaidoyer pour une éducation transculturelle.- *Les Amis de Sèvres*, n° 3, 1979, pp. 67-88.
 - MONTLAHUC (T.).- Education musicale et pédagogie interculturelle.- *Migrants Formation*, n° 50, 1982, pp. 42-45.
 - REY (M.).- Pièges et défi de l'interculturalisme.- *Education permanente*, n° 75, 1984, pp. 11-21.
 - REY (M.) (ss la dir. de).- *Une pédagogie interculturelle.*- Berne : Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO, 1984, 136 p.
 - REY (M.).- "Outils conceptuels, méthodologiques et pédagogiques pour une pratique interculturelle à l'école : quelques exemples" in : *L'Interculturel en éducation et en sciences humaines*, Université Toulouse le Mirail, 1985.
 - "Education et communication interculturelle" Colloque international AFEC. 5-7 mai 1983.- *Association francophone d'éducatori comparée*, n° 33-34 et n° 35, 1983-1985, 148+45 p.
 - RIGUET (M.).- *Eléments de synthèse pour une réflexion sur l'école française interculturelle.*- Paris, Université de Paris V, 1985.

3.2 - IMMIGRATION

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- *Des enfants non-francophones à l'école.*- Paris, A. Colin, 1982, 174 p.
- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- Expression culturelle.- *Migrants formation*,

n° 50, 1982, pp. 29-36.

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- *La scolarisation de l'adolescente immigrée : quelques jalons pour une problématique.*- Conseil de l'Europe, 1984, 15 p. (DECS/EGT (84) MISC 99.)
- GOKALP (A.).- Enfants de migrants en Europe occidentale : Socialisation différentielle et problématique interculturelle.- *Revue internationale des sciences sociales.*- Paris, UNESCO, vol. XXXVI, n° 3.
- LORREYTE (B.), MATTEUDI (J.F.).- Insertion des immigrés et dynamique des différences.- *Education permanente*, n° 75, 1984, pp. 83-104.
- ORIOL (M.), SAYAD (A.), VIEILLE (P.).- Inverser le regard sur l'émigration-immigration.- *Peuples méditerranéens*, n° 31-32, 1985, pp. 5-21.

3.3 - COMMUNICATION

- BATESON, BIRDWHISTELL, GOFFMAN, HALL, JACKSON, SCHEFLEN, SIGMAN, WATZLAWICK.- *La nouvelle communication, textes présentés et recueillis par Y. Windin.*- Paris, Seuil, 1981, 372 p. (Trad. de D. Bansard, A. Cardoen, M.C. Chiarieri, J.P. Simon, et Y. Winkin.)
- MAUVIEL (M.).- *La communication interculturelle : constitution d'une nouvelle discipline.*- Paris, UNESCO, 1980, 23 p.
- WATZLAWICK (P.), HELMICK (J.), JACKSON (D.).- *Une logique de la communication.*- Paris, Seuil, 1972, 288 p. (Trad. de l'américain par J. Morche, édition originale : 1967.)

3.4 (a) - TENSIONS/RELATIONS INTER-GROUPES (Ouvrages)

- KLINEBERG (O.).- *Etats de tension et compréhension internationale.*- Paris, Médicis, 1951.
- SHERIF (M.).- *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux.*- Paris, ESF, 1971, 205 p. (Trad. française de E. Cahn, édition originale : 1966.)

3.4 (b) - TENSIONS/RELATIONS INTER-GROUPES (Articles)

- APFELBAUM (E.).- *Relations de domination et mouvements de libération, le pouvoir entre les groupes.*- Nice, IDERIC, 1976.
- BASTIDE (R.).- Méthodologie des recherches inter-ethniques.- *Ethnies*, vol. 2, 1972.
- BASTIDE (R.).- Psychologie des peuples et relations inter-ethniques.- *Revue de Psychologie des Peuples*, 4ème trim. 1969, pp. 340-357.
- CAMILLERI (C.).- Contacts de cultures et dysfonctionnements culturels.- *Les Amis de Sèvres*, n° 4, 1982, pp. 66-78.
- CAMILLERI (C.).- Décolonisation, développement et acculturation selon une

théorie récente.- *Tiers-Monde*, n° 41, 1970.

- CAMILLERI (C.).- L'image dans la cohabitation des groupes étrangers en situation inégalitaire.- *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LIX, 1975, pp. 239-254.
- MAISTRIAUX (R.).- Psychanalyse du contact humain dans les civilisations différentes.- *Revue de psychologie des peuples*, 1er trim., 1966.
- NICKLAS (H.).- Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel.- *Textes de travail* (Office franco-allemand pour la Jeunesse), n° 1, 1984, 26 p.
- MAUVIEL (M.).- Cultures en contact : remarques épistémologiques à propos de l'émigration maghrébine.- *Pluriel-Débat*, n° 20, 1979, pp. 53-58.
- TAPIA (Cl.).- Contacts interculturels dans un quartier de Paris.- *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol. LIV, 1973, pp. 127-158.

3.5 - COMPRÉHENSIONS DES DYSFONCTIONNEMENTS CULTURELS

- CAMILLERI (C.).- De quelques dysfonctions de la famille maghrébine.- *Annales de Vauresson*, n° spécial, 1979, pp. 173-187.
- CAMILLERI (C.).- "Ecole et problèmes culturels dans le tiers-monde décolonisé - 7 exemples africains" in : *L'Interculturel en Education et en sciences humaines*, Université Toulouse le Mirail, 1985.

3.6 - ENSEIGNEMENT DES CIVILISATIONS, FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

- ABDALLAH-PREITCEILLE (M.).- "Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations" in : *La Civilisation*.- Ouvr. coll. ss la dir. de L. Porcher.- Paris : CLE International, 1986.
- ABDALLAH-PREITCEILLE (M.).- La perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche interculturelle.- *Le Français dans le Monde*, n° 181, 1976, pp. 40-44.
- LESCURE (R.).- Cultures en présence et identités culturelles dans l'enseignement, apprentissage d'une langue étrangère. Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 1985, 389 p. (Thèse de 3ème cycle.)
- MARIET (F.).- Comment enseigner la civilisation ? *L'éducation*, 24 avril 1980, pp. 30-32.
- MICHAUD (G.), EDMOND (M.).- *Vers une science des civilisations ?*- Bruxelles, Complexe, 1981, 240 p.
- THEVENIN (A.).- *Enseigner les différences*.- Paris- Montréal, Etudes vivantes, 1980.
- ZARATE (G.).- Les connotations culturelles en français langue étrangère, définition, fonctionnement et approche pédagogique.- Paris, Université de Paris V, 1982. (Thèse de 3ème cycle / Sciences de l'éducation.)
- "Les voies de la communication interculturelle".- *Le Français dans le Monde*,

n^o 170, 1982, 110 p.

D'une culture à l'autre, soi et les autres (ss la dir. de G. Zarate).- *Le Français dans le Monde*, n^o 181, 1983, 110 p.

3.7 - ÉCHANGES LINGUISTIQUES

➤ NICKLAS (H.).- Du quotidien, des préjugés et de l'apprentissage interculturel.- *Textes de travail* (Office franco-allemand pour la Jeunesse), n^o 1, 1984, 26 p.

➤ Communication interculturelle et identité nationale.- *Textes de travail* (Office franco-allemand pour la jeunesse), n^o 3, 1984, 35 p.

Les Structures et les personnes. Réflexions sur la pédagogie des rencontres de jeunes et des centres de vacances.- *Textes de travail* (OFAJ), n^o 3, 1984. 312 p.

De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles. Les échanges franco-allemands. Bilan et perspectives.- *Textes de travail* (OFAJ), n^o spécial, 1984, 40 p.

HERFRAY (Ch.).- Plaidoyer pour un refus de l'excessive courtoisie dans les rencontres internationales.- *Textes de travail* (OFAJ), n^o 4, 1985, 40 p.

3.8 - PROBLEMES DU DÉVELOPPEMENT

PREISWERK (R.).- *Le Savoir et le Faire. Relations interculturelles et développement.*- Paris, PUF, 1975, 198 p. (Cahiers de l'Institut d'Etudes du développement.)

La pluralité des mondes. Théories et pratiques du développement.- Paris, PUF, 1975, 198 p. (Cahiers de l'Institut d'Etudes du Développement.)

Le savoir et le faire. Relations interculturelles et Développement.- Paris, PUF, 1975, 136 p. (Cahiers de l'Institut d'Etudes du Développement.)

3.9 - FORMATION

➤ ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- L'anthropologie dans la formation des enseignants, in : "L'école et les enfants d'immigrés" - *Migrants formation*, n^o 58, 1984, pp.82-87.

➤ ABDALLAH-PRETCEILLE (M.).- Le "Q-Sort" Pédagogie interculturelle - Analyse de représentations.- *Les Amis de Sèvres*, n^o 3, 1985, pp. 41-49

➤ COHEN-EMERIQUE (M.).- Eléments de base pour une formation à l'approche des migrants et plus généralement à l'approche interculturelle.- *Annales de Vaucluse*, n^o 17, 1980, pp. 117-139.

➤ COHEN-EMERIQUE (M.).- Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux.- *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n^o 2, 1984, pp. 183-218.

DENOUX (P.), DURAND (A.).- Formation et identité culturelle.- *Psychologie et éducation*, vol. 6, n° 2, 1982, pp. 55-69.

► PORCHER (L.).- *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*.- Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1980, 193 p.

WOLSK (D.).- Un enseignement centré sur l'expérience.- *Etudes et documents d'éducation*, n° 17, 1975, 52 p.

En conclusion...

L'INTERCULTUREL (ouvrages généraux)

► *Introduction aux études interculturelles*.- Paris, UNESCO, 1980.

► *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* : Actes du colloque national.- Toulouse, Université Toulouse le Mirail, 2 vol., 340+420 p.

► VERBUNT (G.) (ss la coordination de).- *Diversité culturelle, société industrielle* : Actes du colloque de Créteil.- Paris, l'Harmattan, 1985, 268 p.

L'INTERCULTUREL (articles généraux)

BIZET (J.A.).- L'interculturel : problèmes de recherche ou thème journalistique.- *Les Dossiers de l'Éducation*, n° 4, 1984, pp. 27-32.

► CLANET (Cl.).- L'interculturel : enfermements idéologiques et ouvertures. Préf. à l'ouvrage d'Edgar Weber : *Maghreb arabe et Occident français : jalons pour une (re)connaissance interculturelle*.- Travaux de l'Université de Toulouse le Mirail, 1986.

► CLANET (Cl.).- Vers une problématique de l'interculturel.- *Homo XXIV*, Université de Toulouse le Mirail, 1984, pp. 5-33.

ORIOU (M.).- *Les cultures en mouvement. Dialectiques interculturelles et dialectiques intraculturelles. Propos épistémologiques à l'écoute des immigrés*.- Nice, IDERIC, 1978.

NUMÉROS SPÉCIAUX DE REVUES

Autrement, n° 11, 1977 (numéro spécial sur la culture immigrée).

Bulletin de l'Association francophone d'éducation comparée, "Éducation et communication interculturelle dans une perspective comparative" n° 33-34, 1983-1984 et n° 35, 1984.

Études de linguistique appliquée, "Enseigner les cultures" n° 47, 1982 (coordonné par F. Mariet).

Le Français dans le monde, "Les voies de la communication interculturelle" n° 70, 1982.

Vers une société interculturelle : Actes du Colloque du CLAP à l'UNESCO les 22 et 23 janvier 1983.

Le Français dans le monde, "D'une culture à l'autre, soi et les autres" n° 181, 1983 (coordonné par G. Zarate).

Les Amis de Sèvres, "La communication interculturelle" n° 4, 1982.

Migrants Formation, "L'éducation interculturelle" n° 45, 1981.

Migrants Formation, "Animation et expression culturelles des migrants et enfants de migrants" n° 58, 1982.

Perspectives, "Apprendre l'interdépendance" vol. IX, n° 2, 1979.

Recherche, Pédagogie et Culture, "Identités, racismes, stéréotypes" n° 62, 1983.

POUR, "Vers une société interculturelle" n° 86, 1982.

Pratiques de formation, "L'éducation et les défis interculturels" n° 5, 1983.

Psychologie et éducation, "Sur les situations interculturelles" n° 2, 1982.

Education permanente, "Le transfert des connaissances. Vers une pédagogie interculturelle" n° 74, 1984 (sous la dir. de B. Lorreyte).

Homo XXIV, "La personne en situation interculturelle" 1984.

Vers l'éducation nouvelle, "Les jeunes d'autres cultures dans la société française" n° hors série 1986.

PUBLICATIONS DU CONSEIL DE L'EUROPE

Le maintien des liens du migrant avec la culture des pays d'origine, rapport établi par F. MARIET.- Strasbourg, 1980.

L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants, par L. PORCHER.- Strasbourg, 1981, 193 p.

La culture d'origine et la culture des migrants, rapport général établi par Matéo ALALUF.- Strasbourg, 1982, 43 p.

Symposium sur la formation interculturelle des enseignants tenu à L'Aquila du 10 au 14 mai 1983, rapport établi par M. REY VON ALLMEN.- Strasbourg, 1982, 43 p.

Séminaire atelier sur l'éducation interculturelle comme modèle éducatif pour des situations sociales dont font partie les minorités culturelles tenu à Madrid du 1 au 4 mars 1983. 17 p.

La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000, rapport général établi par M. REY.- Strasbourg, 1983, 59 p.

Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe.- Strasbourg, 1983, 208 p.

Rapport sur "l'appartenance de l'étranger à plusieurs cultures et les tensions qui en résultent", présenté par A. de Peretti. Colloque sur les "droits de l'homme des étrangers en Europe" - Strasbourg, 1983, 21 p.

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

NOTES

- (1) Le classement par concept n'a d'intérêt que par rapport à la lecture, les ouvrages référencés recouvrent bien évidemment plusieurs concepts.
- (2) CIEMM : Centre d'informations et d'études sur les migrations européennes, 46 rue de Montreuil, 75011 PARIS.

QUINZE ANS DE LECTURES
DANS UNE ÉCOLE NORMALE
CHARTRES 1968-1984

par Nelly KUNTZMAN

A la rentrée 1984, il fallut organiser, à la bibliothèque de l'École Normale de Chartres, des tours de lecture pour un livre et pour le dossier d'articles lui étant consacré : *De l'école* alimentait les discussions et les controverses. A partir de là, l'idée m'est venue d'établir une bibliographie où seraient consignés les livres et les publications qui, au cours des quinze dernières années, avaient le plus compté dans une école normale, celle de Chartres par exemple. Ce travail est donc le résultat d'une enquête menée auprès de l'équipe des formateurs, caractérisée par une grande stabilité (la plupart de ses membres étant en poste depuis plus de dix ans). Elle se compose de 17 professeurs (musique 1, arts plastiques 1, éducation manuelle 1, éducation physique 3, biologie 1, physique 1, histoire 1, géographie 1, français 2, mathématiques 2, psycho-pédagogie 3), d'un directeur, de deux instituteurs-animateurs et d'une bibliothécaire-documentaliste. C'est dire que chacun ne représente que lui-même

L'enquête

1) *La question posée*

Elle fut la plus ouverte possible : Quels sont les livres, les parutions qui, depuis quinze ans, ont le plus nourri, infléchi, votre réflexion, votre pratique professionnelle ? Quels sont les livres, les parutions que vous avez le plus discutés, commentés, recommandés ? Quels sont ceux qui au bout du compte peuvent être portés au nombre de vos références-jalons ? L'intérêt porté à ces ouvrages étant compris au sens le plus large, là où culture professionnelle et culture personnelle interfèrent de façon inextricable.

2) *La récolte*

Certains titres me furent fournis par écrit, d'autres recueillis après entretien. Les personnes interrogées ont consulté leur bibliothèque personnelle, leur fiche de lecteur, des échanges et des discussions ont présidé à la sélection d'un titre plutôt que d'un autre. Les traces d'emprunts de livres ont été prises en compte. Nous avons brassé notre mémoire individuellement et collectivement. La liste arrêtée ne revendique aucun caractère scientifique, et ne se prétend pas une image juste, mais juste une image, qu'on peut interroger.

La mise en tableau

1) L'axe des rubriques

Une fois la récolte faite, il s'agissait de regrouper les données par grand secteur d'intérêt. La constitution de rubriques posait les mêmes problèmes que le catalogage de certains livres : où classer le livre de F. Muel *Le métier d'éducateur* ? En sociologie puisque travail de sociologue édité dans une collection dirigée par P. Bourdieu ? Ou en histoire puisque traitant dans sa première partie, des instituteurs en 1900 ? Ou encore en sciences de l'éducation ? De façon générale, l'usage fait du livre a prévalu. Ainsi un même auteur, B. Bettelheim, peut avoir été classé en "psychanalyse" pour *Un autre regard sur la folie*, et en "lettres-lecture-Français" pour *Psychanalyse des contes de fées* ; c'est pourquoi L. Boltanski avec *Les usages sociaux du corps* se trouve dans la rubrique "éducation physique" et non en "sociologie" *Discours/figure* de Lyotard en "arts plastiques" plutôt qu'en "philosophie" et *L'alphabétisation des Français* en "lettres-lecture-Français" alors qu'il s'agit d'un travail d'historiens, F. Furet et J. Ozouf. Les rubriques correspondent soit à des secteurs d'enseignement dispensé : musique, histoire, éducation physique..., soit à des lieux culturels communs : sociologie, psychanalyse, philosophie... La rubrique "psychologie-école-enseignement-éducation" est le no man's land propre aux Ecoles Normales ; enfin le secteur "société" regroupe cette catégorie d'inclassables liés pour une part aux questions d'éducation, pour une autre part au féminisme, etc. La prudente ligne pointillée qui départage les rubriques marque l'incertitude.

2) L'axe de la chronologie

Après avoir été classés, les titres retenus ont pris place, pour la plupart à l'année de leur parution, sur la ligne du temps de 1969 à 1984. On peut donc, dans le secteur histoire, aller de *Activités d'Eveil* (1971) au *Rapport Giraud* (1984) en passant par *Du passé faisons table rase* (1976). Dans le domaine des sciences de *La logique du vivant* (1970) à *L'Homme neuronal* (1982) en passant par *L'Ecole de la différence* (1979) et dans celui de l'enseignement de *Crise de la société, crise de l'enseignement* (1970) à *De l'école* (1984) en passant par *La mystification pédagogique* (1977), et ainsi de suite... Les titres figurent toujours sur l'axe chronologique, sinon à leur année d'achat pour la bibliothèque, du moins à celle de leur arrivée en tant que livre-référence. Dans la plupart des cas il y a coïncidence entre la date de parution et celle d'entrée du livre. Il convient d'expliquer certaines exceptions à cette dernière règle, elles sont signalées par une flèche vers la gauche renvoyant les ouvrages à leur date de première publication. - *Les références au long cours* : l'interrogation portait sur les parutions depuis 1969. Dans la mesure où il était question de livres-jalon, certaines personnes interrogées ont proposé que soient aussi prises en compte les références au long cours, ainsi Rousseau, Kant et Hegel. - *Les rééditions* : elles donnent une nouvelle actualité à des ouvrages, c'est le cas pour *La politique et l'histoire* de L. Althusser, pour *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien Régime* de P. Ariès qui commence une véritable carrière grand public en 1973 alors que le livre date de 1960. - *Les éditions en format de poche* : Elles expliquent une plus grande diffusion de *Problèmes de linguistique générale* de E. Benveniste et la véritable entrée en 1976 d'un livre paru en 1966.

La lecture et l'interprétation

Chacun la fera à sa guise, relevant les oublis impardonnables ou l'insolite présence de titres insignifiants qui pourraient faire classer cette frise chronologique au chapitre des travaux d'histoire locale. Je peux en citer un : *Fille ou garçon ?*, l'auteur, Madeleine Laïk, psychosociologue, était venue présenter son livre lors d'un débat houleux et largement ouvert, c'est un ouvrage qui à sa façon aura compté. Au delà de ces particularités locales, de nombreux titres restent des références communes, ils illustrent, par exemple, l'influence de courants oeuvrant contre les savoirs et les pouvoirs institués (anti-psychiatrie, pédagogie institutionnelle) ou, sur un autre registre, avec *Petit Bleu petit Jaune*, l'entrée de la littérature enfantine dans le domaine de l'enseignement du Français. Un système de fléchage vers la droite permettrait de mesurer la durée d'influence d'un livre qui, à un moment donné, fait date ; un autre, transversal cette fois, montrerait comment la sociologie essaime généreusement dans toutes les autres disciplines. Mais à ce jeu là, cette "chronobibliographie" deviendrait illisible.

Nelly KUNTZMANN

QUINZE ANS DE LECTURE DANS UNE

	1969	1970	1971	1972
a				
b				
c			J.M. Brohm. Sport, culture et répression M. Bernard. Le corps	
d	Bany-Johnson. Dynamique de groupe et éducation	R. Gentis. Les murs de l'asile F. Dolto. Psychanalyse et pédiatrie G. Mendel. Pour décoloniser l'enfant	G. Deleuze, F. Guattari. L'anti-Oedipe D. Cooper. Mort de la famille	
e				
f		J. Ardoino. Propos actuels sur l'éducation V. Isambert-Jamati. Crises de la société, crises de l'enseignement Les Temps modernes n°301-302. L'école et l'usine	C. Baudelot, R. Establet. L'école capitaliste en France	
g		I. Illich. Une société sans école A. Vasquez, F. Oury. De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle		
h	P. Bourdieu. L'amour de l'art J. Baudrillard. Le système des objets	Don Lorenzo Milani. Lettres de Barbiana G. Lepassade. L'auto-gestion pédagogique A.N. Neill. Livres enfants de Summerhill	F. Oury, J. Pain. Chronique de l'école caserne	
i		P. Bourdieu. La reproduction		
j		Plan Rouchette. Rénovation du Français Communication n°15. L'analyse des images I. Mari. Petit bleu petit jaune		
k	Genouvrier-Peytard. Linguistique et enseignement du français		Ducrot-Todorov. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage R. Barthes. Le degré zéro de l'écriture	
l		J. Grotovski. Vers un théâtre pauvre		
m		Recherches pédagogiques n°51. Activités d'éveil		
n				
o	F. Jacob. La logique du vivant	J. Monod. Le hasard et la nécessité		
p		M. Pleyne. L'enseignement de la peinture J.F. Lyotard. Discours/Figure		
q				

a = Philosophie / b = Société / c = Education physique / d = Psychanalyse
i = Sociologie / j = Lettres / k = Lecture / l = Français / m = Histoire

ÉCOLE NORMALE (CHARTRES 1969-1983)

1973	1974	1975	1976	
IV ^{es} de J.C. ← Platon. L'apologie de Socrate 1959 ← L. Althusser. Montesquieu, la politique et l'histoire				a
E.G. Belotti. Du côté des petites filles		M. Foucault. Surveiller et punir L'Arc n°61. S. de Beauvoir Autrement n°3. Finis la famille	M Laik. Fille ou garçon ?	b
	D. Denis. Le corps enseigné L. Boltanski. Les usages sociaux du corps	J.M. Brohm. Corps et politique	C. Pujade-Renaud. Les voies non-verbales de la relation pédagogique	c
R. Castel. Le psychanalyse M. Mannoni. Education impossible	R. Scherer. L'Esile perversi L'Arc n°58. Lacan	S. Leclair. On tue un enfant	B. Bettelheia. Un autre regard sur la folie D.W. Winnicott. Jeu et réalité Recherches n°21 Histoire de La Borue	d
			M. Mannoni. Un lieu pour vivre Kaes-Anzieu. Désir de former et formation du savoir	e
G. Snyders. Où vont les pédagogies non-directives ? M. Tort. Le Q.I. GFEN. Echec scolaire doué ou non-doué			Recherches n°23. L'enseignement	f
Programme commun de gouvernement			E. Freinet. Naissance d'une pédagogie populaire	g
	R. Lobrot. L'animation non-directive des groupes R. Mess. Le socialanalyse R. Lourau. L'analyseur Lip			h
				i
Massin. La lettre et l'image		B. Bernsteïn. Langages et classes sociales	E. Bing. Et je nageai jusqu'à la page Druet-Grégoire. La civilisation de l'écriture J. Foucaubert. La manière d'être lecteur E. Benveniste. Problèmes de linguistique générale GFEN. Pour une autre pédagogie de la lecture B. Bettelheia. Psychanalyse des contes de fées Bruei-Borelec. Histoire de Julie	j
R. Barthes. Le plaisir du texte		E. Charaueux. La lecture		k
				l
P. Ariès. L'enfant et la vie familiale 1968 ← sous l'Ancien Régime	J. Le Goff, P. Nora. Faire de l'histoire	J. Chesneaux. Du passé faisons table rase		m
Recherches pédagogiques n°62. Activités d'éveil scientifiques P. Best. Pour une pédagogie de l'éveil	J. Duby. Histoire de la France rurale	Y. Lecoate. La géographie ça sert d'abord à faire la guerre		n
S. Baruk. Echec et math K. Popper. La logique de la découverte scientifique A. Jaubert, J.M. Le Blond. Autocritique de la science				o
			Ouverture du Centre culturel Beaubourg	p
		J.C. Lartigot, E. Sprogis. Libérer la musique		q

e = Psychologie / f = Ecole / g = Enseignement / h = Education
n = Géographie / o = Sciences / p = Arts plastiques / q = Musique

QUINZE ANS DE LECTURE DANS UNE

	1977	1978	1979	1980
a				
b			P. Bruckner, A. Finkelkraut. Le nouveau désordre amoureux	Autrement n°24. Couples
c		G. Vigarello. Le corps redressé		
d			C. Millot. Freud anti-pédagogue La nouvelle revue de psychanalyse n°19. L'enfant C. Clément. Vie et légendes de J. Lacan	
e			M. Chomsky, J. Piaget. Théories du langage, théories de l'apprentissage	J. Ardoino. Education et relations
f	J. Ardoino. Education et politique B. Charlot. La mystification pédagogique		A. Berger. Les instituteurs d'une génération à l'autre ARSS n°30. L'institution scolaire Esprit n°7-8. Propositions aux enseignants	
g	R. Barbier. La recherche action dans l'institution éducative B. Schwartz. Une autre école		B. Charlot, M. Figet. L'école aux enchères Maintenant. La pédagogie institutionnelle R. & R. Millot. Une voie communautaire En sortant de l'école (école de Vitruve)	
h		ARSS n°24. Le déclassement	F. Oury, C. Pochet. Qui c'est l'conseil ?	
i			P. Bourdieu. La distinction ARSS n°30. L'institution scolaire	
j		G. Patte. Laissez les lire !	M. Proust. Les hautes et fines enclaves du passé sur la lecture	
k	L. Lentin. Du parler au lire A. Ubersfeld. Lire le théâtre			R. Barthes. La chambre claire 1966 ← E. Benveniste. Problèmes de linguistique générale
l				
m	F. Furet, M. Ozouf. L'alphabétisation des Français de Calvin à Ferry	P. Veyne. Comment on écrit l'histoire Recherches pédagogiques n°98. Activités d'éveil en sciences sociales	F. Braudel. Civilisation matérielle, économie et capitalisme 15e-18e siècle	
n				
o		I. Prigogine, I. Stengers. La nouvelle alliance	A. Jacquard. Eloge de la différence	F. Popper. Art, action, participation
p				
q	M. Gagnard. L'éveil musical de l'enfant			

a = Philosophie / b = Société / c = Education physique / d = Psychanalyse
 i = Sociologie / j = Lettres / k = Lecture / l = Français / m = Histoire

ÉCOLE NORMALE (CHARTRES 1969-1983)

1981	1982	1983	1984	
	J.-J. Rousseau E. Kant G.W.F. Hegel			a
1950 ← XVIII ^e s. ← A. Arendt. La crise de la culture		Autrement n°46. Tu habites chez ton père ou chez ta mère		b
Autrement n°32. Un enfant ?		Autrement n° 61. Pères et fils		c
	Esprit n°2. Le corps			d
				e
La nouvelle communication (Bateson, Hall, Palo Alto)		F. Muel. Le métier d'éducateur		f
	Esprit n°11-12. Enseigner quand même			g
L. Legrand. L'école unique, à quelles conditions ?	Rapport Legrand	Rapport Carras	Le Débat n°30. De l'école J.-C. Milner. De l'école	f
	Rapport de Peretti	Rapport Prost	Esprit n°7-8. De l'école	g
			Rapport Consultation/Réflexion	g
1979 ← R. Hoggart. La culture du pauvre				h
ARSS n°39. Grandes et petites écoles			ARSS n°47-48. Education et philosophie	h
1979 ← J. Goody. La raison graphique				i
1974 ← E. Morin. M. Piattelli-Palserini. L'unité de l'homme				i
P. Bourdieu. Ce que parler veut dire				j
			Rapport Desa illétrés en France	j
	Pingaud, Barreau. Pour une politique du livre et de la lecture			k
1979 ← W. Labov. Sociolinguistique				k
			Rapport Giraud	l
P. Chaunu. Histoire et décadence				m
	P. Chaunu. La France		H.J. Martin, R. Chartier. Histoire de l'édition en France	m
		F. Best, P. Cullier, A. Leroux. Histoire géographique à l'école élémentaire		n
				n
S. Papert. Le faillissement de l'esprit				o
	J.-P. Changeux. L'homme neuronal			o
		B. Duborgel. Imaginaire et pédagogie		p
				p
			F. Delalande. La musique est un jeu d'enfant	q
				q

e = Psychologie / f = Ecole / g = Enseignement / h = Education
n = Géographie / o = Sciences / p = Arts plastiques / q = Musique

**NOUVEAUX INSTRUMENTS DE TRAVAIL
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**
par Jean HASSENFORDER

“Contents pages in education” (1)

Pour suivre la production d'articles concernant la recherche en éducation à l'étranger, nous disposons de bibliographies courantes comme le *Bulletin signalétique 520* du CNRS et le *Current index to journals in education*. Un autre instrument vient de paraître qui permet d'entrer dans le champ des périodiques par une autre entrée : *l'examen des sommaires*. Comme chaque revue constitue une unité et peut être suivie comme telle, cette entrée est particulièrement précieuse. *Contents pages in education* se propose de nous donner ainsi accès à 500 périodiques concernant l'éducation. Il s'agit de revues en langue anglaise, mais il s'y ajoute des revues en d'autres langues à condition qu'elles offrent de surcroît des indications en anglais sur les titres. Chaque publication mensuelle contient environ 170 sommaires, un index auteurs et sujets élaborés à partir des titres, la liste des revues suivies avec leurs adresses. Le dispositif bibliographique concernant l'éducation mis en place par la firme anglaise : Carfax vient ainsi s'enrichir d'un nouvel élément. Voici un nouveau moyen pour les lecteurs français d'entrer dans l'univers de la recherche internationale.

▷ (1) *Contents pages in education*. Monthly access to the world's education periodicals. Vol. 1. n^o 1, 1986. Carfax publishing company PO Box 25 Abingdon, Oxfordshire OX 14 3UE England.



**“International encyclopedia of education :
research and studies” (2)**

Le travail documentaire, au-delà du recensement systématique de la littérature existante, comporte, en plus de cette tendance quantitative, un aspect qualitatif qui doit être souligné. Il s'agit de faciliter les choix et de donner accès à des récapitulatifs et à des synthèses. Cette tâche nous paraît première si l'on veut éviter que les usagers soient submergés par une masse documentaire en expansion. De plus, à notre avis, la barrière des langues, qui reste sensible, ne peut être surmontée que par l'intermédiaire de bilans qui facilitent l'entrée dans le champ étranger. La récente parution de *l'International encyclopedia of education* constitue un événement majeur dans l'univers des sciences de l'éducation. Elle rend compte de l'état d'avancement des disciplines. Elle témoigne de la maturité acquise par la recherche en ce domaine. L'encyclopédie comprend 1448 articles dont beaucoup traitent du bilan des acquis de la recherche à propos de nombreux sujets. Les bibliographies qui accompagnent chaque chapitre, les différents index font de cette encyclopédie un outil documentaire de première importance. Nous renvoyons à la note publiée à ce sujet dans la *Revue française de pédagogie* (n^o 74, janvier-mars 1986, pp. 92-94).

▷ (2) Husen (Torsten), Postlewhaite (T Neville) ed.- *The international encyclopedia of education : Research and studies* .- Oxfort ; New York : Pergamon Press, 1985.- 10 vol. : vol. 1 à 9 : 5647 p. ; vol. 10 : 419 p. ; 25 cm.

• ∞ •

“Répertoire de la presse d'éducation” (3)

La revue *Cibles* publiée par une équipe issue de l'Ecole normale nationale d'apprentissage de Nantes en est à son onzième numéro. Elle mérite d'être connue d'un large public pour les dossiers publiés dans ce cadre. Ce n'est pas à ce titre cependant que nous la mentionnons ici, mais en raison d'une réalisation documentaire importante : la publication régulière en son sein d'un *répertoire de la presse d'éducation (périodiques généraux)*. Cet outil de travail, coordonné par Paul Fournier, s'est perfectionné peu à peu. Nous voici maintenant en présence d'une remarquable bibliographie courante à la fois par l'extension de son champ et la qualité du dépouillement. Environ 70 revues sont suivies par *Cibles* et il est fait mention notamment de périodiques généraux qui vont au-delà de la littérature pédagogique stricto sensu. C'est là un aspect original. La dernière livraison comporte ainsi plus de 400 items accompagnés souvent par une annotation. Un index par sujets complète la livraison. On appréciera le commentaire introductif très suggestif de Paul Fournier avec ses mises en perspectives synthétiques. Au total, voici un instrument de travail à ne pas négliger.

▷ (3) *Cibles*, 23 rue du Recteur Schmitt, 44072 Nantes Cédex. Trimestriel. Abonnement 1 an : 120 F.

APPRENDRE A PENSER : UNE APPROCHE GLOBALE

Deux documents récents ont recommandé aux Etats Unis d'enseigner les habiletés à penser dans les collèges : *Involvement in learning* et *Integrity in the college curriculum* .

Cette nouvelle approche ne se développera pas sans changer notre manière de procéder en éducation. A la différence de *Beyer* , nous ne pensons pas qu'une taxonomie complète des habiletés à penser fasse progresser les choses. Elle risque de piéger notre compréhension des processus d'apprentissage et interfère avec les efforts que font les maîtres pour développer la capacité d'analyse de leurs élèves. Nous pensons qu'initier une personne à penser c'est comme lui apprendre à manier un bâton de golf : ce qui est important, c'est de coordonner l'action dans son ensemble.

Tous les psychologues de la connaissance s'accordent pour dire qu'apprendre est un processus actif et tous soulignent l'importance de faire participer les apprenants aux processus d'acquisition des connaissances.

Le programme utilisé par les enseignants du collège *Bloomfield* au New Jersey ainsi que l'école secondaire *P. Robeson* développe des compétences génériques de la pensée d'une manière systématique de telle sorte que les progrès des élèves apparaissent réellement.

Six principes guident ce tronc commun en première année :

1 • Enseigner à apprendre d'une manière active

La première caractéristique de notre approche de l'activité mentale consiste à montrer aux élèves des stratégies pour apprendre efficacement comme celle de poser des questions. Les apprentissages sont organisés de façon que les élèves, en assistant à une conférence ou en lisant un chapitre, soient invités à poser des questions. Ainsi, ils peuvent comprendre que l'information est une réponse à une question. Pour vraiment comprendre, il faut d'abord poser la bonne question. En devenant "poseurs de questions" les élèves apprennent à assumer la responsabilité de leurs apprentissages sans s'en remettre seulement aux professeurs et aux manuels.

De cette manière aussi, les élèves deviennent conscients de leur propre pensée ; ils peuvent observer les processus mentaux et se donner la rétroinformation dont ils ont besoin pour parvenir à une conclusion.

2 • Articuler sa pensée

Le deuxième principe est que la *communication* se trouve au coeur du processus selon lequel se développe l'intelligence. *G. H. Mead* avait déjà souligné

le fait que la pensée naît et se développe à travers l'expression en paroles de l'expérience. Maintenant, nous nous rendons compte qu'un dialogue intérieur se déroulant dans l'esprit de l'apprenant doit accompagner le dialogue extérieur entre l'enseignant et l'élève. Pour développer les habiletés cognitives, les élèves ont besoin de prendre part activement à la fois aux questions et aux discussions. Un des moyens pour atteindre ce but est le travail en petits groupes ainsi que les nombreux travaux assez courts qui demandent une argumentation.

Une autre méthode est la solution de problèmes à deux : l'un cherche la solution du problème, tandis que l'autre agit comme un observateur. Le premier doit préciser sa pensée au fur et à mesure qu'il progresse dans la solution du problème. L'observateur peut contester et forcer l'autre à clarifier les différentes étapes du raisonnement. Les effets à court terme sont très positifs. Apprendre est devenu pour les enfants un objectif important.

4 • *Organiser les cours d'une manière séquentielle*

Même s'il arrive que l'apprentissage se produise grâce à des éclairs d'intuition, il suit généralement le processus cumulatif de l'enquête scientifique, évitant ainsi la connaissance dispersée. Par exemple, dans les cours de rédaction, on apprend aux élèves à exprimer leur pensée en développant une idée principale. Seulement après avoir donné clairement leur point de vue sur un sujet, ils le défendent et fournissent les preuves qui le justifient. Développer l'esprit critique suppose l'analyse des hypothèses et des valeurs sous-jacentes. L'apprentissage est conçu comme une structure de renforcement "en spirale" Ce qui est appris à un certain niveau doit être repris à un niveau plus élevé.

5 • *Motiver les apprenants*

La motivation importante est intérieure. Elle découle de la confiance que l'on a dans sa compétence à réfléchir, de la conscience des principes et du sens des responsabilités. L'attention que l'enseignant porte personnellement aux élèves et à leurs progrès est aussi déterminant. D'autre part, la motivation aide à définir clairement les objectifs, de sorte qu'enseignants et élèves en arrivent à un consensus quant aux buts à atteindre. Un autre facteur de motivation, réside dans un processus d'évaluation qui permet aux élèves de connaître les domaines où ils ont fait des progrès et ceux où ils ont besoin de travailler plus fort.

6 • *Etablir un climat social favorable à l'apprentissage*

Développer les habiletés cognitives est une tâche ardue ; les risques de se tromper sont nombreux. Enseignants et élèves ont besoin de sentir que ce qu'ils font a de la valeur et que l'échec fait partie du processus d'apprentissage.

Au collège *Bloomfield* et à l'école *Robeson*, nous avons formé des équipes d'enseignants à des ateliers cliniques en vue d'améliorer leurs habiletés à enseigner. Les enseignants sont encouragés à se rendre dans les classes de leurs collègues. La tâche consistant à perfectionner les habiletés cognitives devrait constituer une expérience collective.

Résultats

Cette nouvelle approche a apporté des progrès remarquables. C'est en mathématiques surtout que les résultats ont progressé le plus rapidement. Après un semestre de rattrapage, les élèves qui se classaient au niveau de la septième année ont montré, d'après des tests, une progression de trois années dans leur aptitude à raisonner sur des données quantitatives. En se concentrant sur le processus pensée-communication, les élèves parviennent à passer d'une pensée désorganisée à un raisonnement plus cohérent, un esprit plus analytique et une rédaction acceptable.

Nous espérons que ces résultats encourageants aideront d'autres à s'orienter dans cette direction.

C. E.



D'après : SADLER (A.) et WHIMBEY (A.).- "Apprendre à penser : pour une approche globale." *Vie pédagogique*, n° 42, avril 1986, pp. 10-15.

ÉCOLES : LE CHOIX LIBRE DES PARENTS

En Grande Bretagne, la loi de 1944 a fait du libre choix des parents en matière d'éducation un principe général, limité par la compatibilité avec les moyens financiers et le cadre structurel des services d'éducation. Mais cette liberté s'entendait pour le choix d'un type d'école (catholique, anglicane...) et non pour le choix entre deux écoles supposées identiques (par exemple, deux "grammar schools". Un document officiel publié en 1950 par le gouvernement travailliste intitulé *Choice of school - Manual of guidance* augmente la tolérance en ce qui concerne le dernier mot aux *local education authority* (LEA). Et c'est seulement en 1974 que le gouvernement publie la *Charte des droits des parents* qui impose aux LEA de tenir compte des souhaits des familles, établit un système d'appel juridique au niveau local en cas de conflit, et donne aux parents le droit de représentation dans les *school boards*. La loi sur l'éducation de 1980 renforce les chances de satisfaction des aspirations parentales tout en laissant l'arbitrage final aux commissions d'appel où l'influence des LEA est prépondérante. Ces nouvelles dispositions supposant un degré d'information chez les parents, *une recherche sur l'information* pour un choix éclairé de la candidature scolaire a été entreprise en 1983 dans quatre LEA illustrant quatre types de context : secteur urbain, rural, avec système sélectif, avec système polyvalent. Un questionnaire fut soumis aux parents (2740 furent remplis, soit 83 % de réponses) qui portait sur divers aspects de l'enfant, sur les rapports parent-école primaire, les moyens d'information utilisés, la formation et l'emploi des parents eux-mêmes. Une enquête complémentaire fut réalisée auprès des autorités locales pour observer l'impact des différentes organisations quant aux procédures d'admission des élèves dans la carte scolaire, quant à l'attitude vis-à-vis du pouvoir de choix, quant à la proportion de parents obtenant l'école demandée en premier choix, et d'appels - acceptés ou rejetés. Les réactions des parents au questionnaire montrent que le sentiment de liberté est très variable non seulement entre les

secteurs urbains ou ruraux (ces derniers possédant forcément moins de choix) mais aussi entre les deux secteurs urbains pour des raisons individuelles locales. La profusion de brochures informatives, de soirées "portes ouvertes" conditionne également le degré de liberté ressenti, ce qui prouve l'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants (lorsqu'il peut s'exprimer). Les *facteurs familiaux* : sexe et rang de naissance de l'enfant ont peu d'influence (quoique les parents soient un peu plus exigeants pour l'aîné) ; par contre, l'opinion de l'enfant sur le choix de son école est jugée très importante par 80 % des parents. Les *facteurs socio-éducatifs et professionnels* des parents influent sur la participation des parents. Mais si les données varient d'une classe sociale à l'autre, il n'en reste pas moins que les participants se rencontrent aux deux extrêmes. Après avoir considéré la position des parents, A. Stillman examine les *implications administratives et juridiques* d'un décalage entre les demandes des parents et leur satisfaction. Il apparaît que les commissions d'appel chargées d'arbitrer les conflits entre les parents et les LEA et de contrôler les pratiques d'admission dans l'intérêt des familles n'ont pas encore réussi à résoudre les difficultés d'équilibrage entre l'offre et la demande et leur politique d'action n'est pas encore clairement définie.

N. R.



D'après : STILLMAN (A.).- "Preference or choice ? Parents, LEAs and the Education Act 1980." *Educational research* , Vol 28, n^o 1, 1986, pp. 3-13, bibliogr.

BIBLIOGRAPHIE COURANTE



PLAN DE CLASSEMENT

- A - Sciences humaines et sciences de l'éducation
- B - Philosophie, histoire et éducation
- C - Sociologie et éducation
- D - Economie, politique, démographie et éducation
- E - Psychologie et éducation
- F - Psychosociologie et éducation
- G - Sémiologie, communication, linguistique et éducation
- H - Biologie, corps humain, santé, sexualité
- K - Politique & structures de l'enseignement
- L - Niveaux d'enseignement
- M - Personnels de l'enseignement
- N - Orientation, emploi
- O - Vie et milieu scolaires
- P - Méthodes d'enseignement et évaluation
- R - Moyens d'enseignement et technologie éducative
- S - Enseignement des disciplines (1)
 - Langues et littérature, Sciences humaines et sociales,
 - Education artistique, Education physique et sportive, etc.
- T - Enseignement des disciplines (2)
 - Sciences et techniques
- U - Education spéciale
- X - Education extra-scolaire

TYPLOGIE DE CONTENU

◊1◊ COMPTE RENDU DE RECHERCHE

◊11◊ Recherche empirique : descriptive - expérimentale - clinique
(à partir de données méthodiquement collectées et traitées)

◊12◊ Recherche théorique
(portant sur des concepts, des modèles, ...)

◊13◊ Recherche historique ou d'éducation comparée
(à partir de documents méthodiquement traités)

◊14◊ Recherche à plusieurs facettes

◊15◊ Recueil de recherches

◊2◊ BILAN DE RECHERCHES

◊21◊ Bilan à l'intention des chercheurs

◊22◊ Bilan à l'intention des praticiens

◊23◊ Bilan orienté dégageant des propositions

◊3◊ OUTIL DE RECHERCHE

◊31◊ Méthodologie

◊32◊ Bibliographie

◊33◊ Encyclopédie & dictionnaire

◊4◊ ÉTUDE, MONOGRAPHIE & DOCUMENT D'INFORMATION

◊5◊ ESSAI & POINT DE VUE

◊6◊ VÉCU & TÉMOIGNAGE

◊61◊ Relation de vécus ou d'innovation

◊62◊ Autobiographie

◊7◊ TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES

◊8◊ STATISTIQUES

◊9◊ DOCUMENT A CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE

◊0◊ VULGARISATION

A ◊ SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Mélanges offerts à Jean AUBA, directeur du CIEP, par ses collègues et ses amis, CIEP.- Sèvres : Les Amis de Sèvres, 1983.- 497 p. : ill. ; 26 cm. ◊15◊

BEAUD (Michel).- *L'Art de la thèse* : Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire...- Paris : La Découverte, 1985.- 156 p. ; 21 cm. ◊31◊

Outil permettant aux apprentis-chercheurs de planifier leur travail de recherche et d'élaborer une méthode pour la rédaction.

CHAUCHAT (Hélène).- *L'Enquête en psycho-sociologie....*- Paris : PUF, 1985.- 255 p. ; 21 cm.- (Le Psychologue ; 94.) ◊31◊

Pour réaliser une enquête, on a besoin de trois types de méthodes : des méthodes d'échantillonnage probabiliste, empirique ou quasi expérimental ; des méthodes de collecte de données : questionnaire, entretien, grille d'observation ou encore observation participante ; des méthodes de traitement de données statistiques ou qualitatives. Le but de cet ouvrage est double. Un but pratique : donner les éléments techniques indispensables pour maîtriser ces méthodes avec des exemples montrant comment les appliquer. Un but théorique : s'interroger sur la validité des méthodes utilisées et les limites des résultats obtenus.

MENGAL (Paul).- *Statistique descriptive appliquée aux sciences humaines*.- 2ème édition.- Berne ; Franckfort ; Nancy ; New York : Peter Lang, 1984.- 152 p. : tabl. ; 21 cm. (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) Bibliogr. ◊9◊

BELGIQUE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère).- *Apprenons à consulter les ouvrages de référence* : Propositions d'exercices par des professeurs de français.- Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1984.- 39 p. : tabl. ; 30 cm.- (Documentation ; 68.) ◊9◊

Évaluation (L') des bibliothèques universitaires /ss. la direction de Jean-Pierre Clavel, Abdelaziz Abid, Alban Daumas-Flocia. (et al.) - Montréal : AUPELF, 1984.- 370 p. : tabl. ; 25 cm. Bibliogr. : pp. 343-368. ◊15◊

Sources, objectifs, normes et méthodes de l'évaluation. Théories et méthodes : l'évaluation des ressources documentaires et des services au public ; illustrations et expériences fondées sur les différentes méthodes : sources documentaires, services au public, services internes, environnement, synthèses et perspectives.

Nouvelles (Les) technologies de la documentation et de l'information : guide d'équipement et d'organisation des centres de documentation des administrations publiques et des collectivités territoriales / ss. la dir. de Pierre Pelou, Alain Vuillemin ; prés. par Jacques Treffel.- Paris : La Documentation Française, 1985.- 496 p. : tabl., fig., ill. ; 24 cm. Bibliogr. ◊9◊

B ◊ PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

BODEN (Margaret).- *Artificial intelligence and natural man...* - Hassocks (Sussex) : Harvester Press ; New York : Basic Books, 1977.- XIII-537 p. : fig. ; 23 cm.- pp. 475-494. Index. Bibliogr. ◊14◊

BRENT (Allen).- *Philosophy and educational foundations.*- London ; Boston ; Sydney : G. Allen and Unwin, 1983.- XIII-369 p. Index. Bibliogr. ◊12◊

L'auteur présente les concepts de philosophie ou de sciences sociales qui sous-tendent les alternatives fondamentales telles que le behaviourisme ou l'empirisme classique. Il expose la philosophie du consensus de Durkheim, du conflit de Marx et les théories de Chomsky et Wittgenstein sur les concepts catégoriels et l'universalisme sémantique. A. Brent propose un modèle unifié des sciences sociales qui puisse conduire à une théorie du curriculum également unifiée.

Histoire de l'éducation

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Service d'histoire de l'éducation. Paris.- *L'Histoire de l'enseignement XIX-XXe siècles : guide du chercheur* / Jean-Pierre Briand, Pénélope Caspard-Karydis, Jean-Michel Chapoulie (et al.) ; ss. la dir. de Thérèse Charmasson ; préf. de Pierre Caspard.- Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1986.- 228 p. : 25 cm.- (Documents ; 36.) ◊32◊

Ce guide rassemble une masse d'informations utiles au chercheur en histoire de l'éducation, des biographies, des sources d'informations telles que bibliothèques, archives publiques ou privées, la presse pédagogique, les manuels scolaires, les textes réglementaires, les musées nationaux ou locaux de l'éducation.

PLENEL (Edwy).- *La République inachevée : l'état et l'école en France.*- Paris : Payot, 1985.- 480 p. ; 23 cm.- (Aux origines de notre temps.) Bibliogr. ◊13◊

Ce livre propose une lecture politique de la genèse, de l'expansion et de la crise de l'institution scolaire, de la Révolution à nos jours. Il est axé sur les rapports de l'école et du pouvoir, cette spécificité du système éducatif français que constitue son imbrication à l'Etat.

PROST (Antoine).- *Eloge des pédagogues*.- Paris : Seuil, 1985.- 223 p. ; 23 cm.
Bibliogr. ◇23◇

A l'inverse des écrits polémiques où les passions se sont déchaînées, le travail de l'historien de l'éducation et de la famille, auteur du rapport sur les lycées, resitue le débat scolaire sur le terrain des faits. Il précise le rôle complexe de l'enseignant, les effets de la démocratisation de l'enseignement (sélection et niveau). Il s'interroge sur les moyens de décentraliser le système éducatif, de réformer le baccalauréat. Il apporte des vues nouvelles sur l'enseignement professionnel, la formation des professeurs et la recherche en éducation.

Perspectives de l'éducation

COLLÈGE DE FRANCE.- *Propositions pour l'enseignement de l'avenir élaborées à la demande de Monsieur Le Président de la République*.- Paris : Collège de France, 1985.- 48 p. ; 27 cm. ◇4◇

Ecole (L') : quelle modernisation ?.- Paris : Autre temps, 1985.- 105 p. ; 22 cm.- (Les cahiers du christianisme social ; 4.) ◇23◇

L'objectif de ce dossier est de poser autrement les problèmes de l'école ; il est centré sur le collège, car c'est là que se joue aux yeux des parents l'avenir de leurs enfants. Des articles divers portent sur l'apprentissage du français et des mathématiques, les ZEP ; l'éducation interculturelle, et aussi le système éducatif japonais et allemand.

Enjeux scolaires, enjeux sociaux.- Actes du Colloque organisé par / "Ecole et Société" les revues *Esprit*, *Intervention*, *Politique aujourd'hui*, *Projet*, *Raison présente* et l'Université de Paris III ; Henri Behar, Paul Blanquart, Jeanne Bolon, Michèle Chouchan (et al.)- Paris : Seuil, 1985.- 103 p. ; 25 cm. Bibliogr. ◇4◇

C ◇ SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie de l'éducation

Life in school : The sociology of pupil culture / Ed. by Martyn Hammersley & Peter Woods.- Milton Keynes : Open University Press, 1984.- 274 p. ; 24 cm. Index. ◇11◇

Après avoir centré ses recherches sur les rapports entre classe sociale et résultats scolaires, la sociologie se tourne vers les réponses de l'élève aux faits scolaires : organisation de l'école (filiales, non sélection), arrivée dans une nouvelle école ou classe, choix des options classiques ou professionnelles, relations avec autrui. Les modes d'adaptation des élèves sont étudiés : attitudes pro ou anti-scolaires, formation de

"bandes" dont la conduite varie en fonction de leur propre évaluation du comportement du professeur vis-à-vis d'eux, notamment dans l'attribution des notes et grades. Quelques sociologues (ex. Willis) ont tenté une approche macro-analytique de la "contre-culture" issue de la culture populaire familiale des enfants. La connaissance de l'interprétation des processus scolaires permettra d'accroître l'efficacité de ceux-ci.

SIROTA (Régine).- *L'Ecole primaire au quotidien* / ss. la dir. de V. Isambert-Jamati.- Paris : Université Paris V, 1983.- 276 p. : tabl., fig. ; 30 cm. (Thèse Doctorat 3ème cycle en sociologie de l'éducation.) Bibliogr. pp. 260-276. ◊11◊

Sociologie urbaine

BELLETANTE (Bernard).- *Les Lycéens dans la ville.*- Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1983.- 144 p. ; 24 cm.- (Transport espace société.) Bibliogr. pp. 139-141. ◊11◊

Education en milieu urbain / ss. la dir. de Manuel Crespo, Claude Lessard.- Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1985.- XV - 458 p. : tabl. ; 26 cm. Bibliogr. ◊15◊

Bilan, perspective, analyse critique du présent, des idéologies, structures et pratiques éducatives en milieu urbain, ce livre veut témoigner d'un questionnement multiforme sur l'éducation en milieu urbain au Québec. Les contributions sont regroupées en quatre parties : l'éducation en milieu urbain défavorisé ; la participation des agents en éducation et les modèles et pratiques en milieu urbain ; la distinction rural-urbain.

Anthropologie, ethnologie

ABDALLAH-PRETCEILLE (Martine).- *Vers une pédagogie interculturelle : approche conceptuelle, épistémologique et méthodologique* / ss. la dir. de L. Porcher.- Paris : Université Paris V, 1985.- 335 p. ; 29 cm. (Thèse de 3ème cycle en sciences de l'éducation.) Bibliogr. pp. 309-335. ◊12◊

L'auteur ne souhaite pas élaborer ici une théorie destinée à enfermer l'interculturel dans un modèle, ni présenter des résultats et des conclusions définitives, mais proposer quelques jalons d'une démarche elle-même en construction. En partant des références - conceptuelles, en analysant certains des obstacles épistémologiques et en traçant à grands traits quelques-unes des implications possibles, l'auteur cherche à baliser un champ de réflexion autant que d'action. Le domaine pédagogique (notamment la scolarisation des enfants de travailleurs migrants) constitue le lien essentiel de cette élaboration d'un discours interculturel.

PETONNET (Colette).- *On est tous dans le brouillard : ethnologie des banlieues* / préf. de André Leroi-Gourhan.- Paris : Galilée, 1985.- 333 p. ; 22 cm.-

Par l'observation de la vie quotidienne des Français et des étrangers à travers deux générations, l'auteur cherche à découvrir la réalité sociale qui sous-tend les jugements de marginalité, d'associalité ou d'inadaptation. Les deux populations se retrouvent dans leurs jeunes, qui, élevés dans les mêmes lieux, aboutissent aux mêmes résultats sociaux. Le néo-prolétariat urbain jouerait par rapport à la société globale le rôle de bouc émissaire.

GARFINKEL (Harold).- *Studies in ethnomethodology*.- Cambridge : Polity press, 1984.- XI-288 p. : tabl., fig.- 21 cm. Edition originale : 1967. ◊12◊

Réédition anglaise d'un classique de la sociologie américaine contemporaine qui a inspiré de nombreux travaux de linguistique et de sciences sociales. Cet ouvrage étudie les aspects quotidiens, ordinaires de la vie des populations qui aboutissent à la création d'une société stable.

SHARROCK (Wes).- *The Ethnomethodologists* / Wes Sharrock, Bob Anderson.- Chichester : Ellis Horwood ; London, New York : Tavistock publications, 1986.- XII-121 p. ; 20 cm.- (Key sociologists.) Bibliogr. pp. 114-119. Index. ◊12◊

Les auteurs présentent les travaux de plusieurs sociologues qui ont révolutionné la réflexion sur les fondements du concept d'"être social" : Garfinkel, Sacks, Cicourel. Ils mettent en évidence la participation des ethnométhodologistes à la modernisation de la sociologie. Sharrock et Anderson établissent le lien entre les ethnologues qui ont analysé les faits de la vie courante (habituellement considérés comme indiscutables) et les grandes théories sociales, de Parsons, Schultz, etc., ainsi que les approches phénoménologiques. Une nouvelle conception de l'analyse sociologique du travail en est issue : les critiques de l'ethnométhodologie sont réfutées.

D ◊ POLITIQUE ET ÉDUKATON

Forteresse (La) enseignante : la Fédération de l'éducation nationale / Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean-Paul Martin, René Mouriaux ; préf. de Mona et Jacques Ozouf.- Paris : Fayard, 1985.- 365 p. : tabl. ; 25 cm. Bibliogr. ◊13◊

L'histoire du syndicalisme en France : le syndicalisme enseignant ; le système FEN : choix initiaux, structures et fonctions ; genèse d'un réseau périsyndical : caractères et idéaux de ce réseau. La FEN face aux défis contemporains (la défense des maîtres et l'école, la querelle scolaire et la laïcité, la FEN et la gauche.

E ◊ PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychologie

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *Brève introduction à la psychologie*.- 2ème éd.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1985.- 70 p. : 30 cm.- (Dossiers de psychologie.) Bibliogr. ◊4◊

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Colloque national sur la post-adolescence. Grenoble. 30 avril- 1 mai 1983. *Adolescence terminée, adolescence interminable* / publ. ss. la dir. de Anne-Marie Alléon, Odile Morvan, Serge Lebovici...- Paris : P.U.F., 1985.- 240 p. ; 22 cm.- (Psychiatrie de l'enfant.) ◊21◊

Les participants à ce colloque national sur la post-adolescence ont voulu étudier ce qui dans l'économie psychique des jeunes, plus adolescents et pas encore adultes, pouvait être spécifique. Cette période de transition se présente comme une adolescence interminable avec des caractéristiques qui en font plus qu'une banale fin d'adolescence. La première partie est centrée sur la dynamique psychique éclairée d'une approche épidémiologique et sociologique. La deuxième partie met l'accent sur une approche psychopathologique : post-adolescence et violence, psychose, narcissisme, pulsions extra et intrapsychiques... La troisième partie, "Problèmes institutionnels" s'interroge sur l'interaction environnement-post-adolescent : comment cet environnement se positionne-t-il dans la régulation des conflits intrapsychiques ?

Ethologie et développement de l'enfant / ss. la dir. de R.E. Tremblay, M.A. Provost, F.F. Strayer ; préf. de René Zazzo.- Paris : Stock ; Laurence Pernoud, 1985.- 480 p. ; 24 cm. Bibliogr. pp. 419-473. ◊21◊

Cet ouvrage présente un état détaillé de l'éthologie, de ses conquêtes dans les domaines de la prime enfance, de l'enfance préscolaire, de l'enfance handicapée (malvoyants, aveugles, sourds). On y traite successivement - de l'adaptation du jeune enfant à la vie quotidienne (intelligence et adaptation, les profils de comportement...) - de l'adaptation aux adultes en diverses situations (relation éducateur-enfant, les interactions non-verbales père-fils...) - de l'adaptation aux compagnons de son âge - des difficultés adaptatives créées par les handicaps (la communication chez les enfants sourds, la participation sociale dans un groupe de jeunes aveugles...). Une très importante bibliographie clôt ce document.

MILLER (Alice).- *C'est pour ton bien : racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*.- Paris : Aubier- Montaigne, 1984.- 320 p. ; 22 cm. ◊4◊

VINTER (Annie).- *L'imitation chez le nouveau-né : imitation, représentation et mouvement dans les premiers mois de la vie*.- Neuchâtel ; Paris : Delachaux

et Niestlé. 1985.- 175 p. ; 21 cm. - (Actualités pédagogiques et psychologiques.)
Bibliogr. pp. 159 - 171. ◊11◊

Cet ouvrage a pour objet l'étude de la capacité du nouveau-né à imiter des gestes visuellement perçus. Après avoir présenté les principales données que nous possédons sur les capacités sensori-motrices du nouveau-né et leur développement dans les premiers mois de la vie (plus spécialement les conduites d'imitation dite précoce, avec une analyse-critique de la position piagetienne), l'auteur présente les résultats d'une étude expérimentale portant sur le développement des imitations faciales et manuelles chez des bébés de la naissance à 3 mois, observés transversalement ou longitudinalement. Elle discute enfin, l'ensemble des problèmes théoriques soulevés par l'imitation précoce : imitation et adualisme, imitation et communication, imitation et mécanisme inné de déclenchement.

Perception

UNIVERSITÉ LAVAL. Groupe d'étude sur le traitement de l'information visuelle. Montréal.- *Modélisation du comportement visuel d'écoliers de 11 ans soumis à des messages graphiques de difficultés variées* / Maurice Fleury, Jacques Gelinat.- Montréal : Université Laval, 1982.- XXI-338 p. : fig. ; tabl. ; 30 cm.- (Technologie éducative.) ◊11◊

Processus d'acquisition, activités cognitives

AGENCE NATIONALE POUR L'INSERTION ET LA PROMOTION DES TRAVAILLEURS D'OUTRE-MER.- *Comment favoriser l'exercice du raisonnement logique chez des jeunes de 16-18 ans : démarches et outils du formateur.*- Noisy-le-Grand : ADEP, 1985.- 96 p. : fig., ill. ; 25 cm. ◊9◊

ASSOCIATION POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES. Bourges.- *Réseau psycho-pédagogique, opération 2000 jeunes : dossier éducabilité.*- (Bourges) : AFPA, (1985).- Pag. discontinuée ; fig. ; 30 cm. Bibliogr. ◊22◊

Dans le cadre de l'opération de formation professionnelle des jeunes 16-18 ans, ce dossier présente les éléments d'une première réflexion sur la problématique de l'éducabilité et une série d'outils bibliographiques et pédagogiques utilisables ou à mettre au point, et dégage les lignes d'action possibles.

KOLB (David A.).- *Experiential learning : experience as the source of learning and development.*- Englewood Cliffs (New Jersey) ; London ; Sydney : Prentice Hall, 1984.- XIII-255 p. : fig. ; 23 cm. Bibliogr. pp. 231-241, Index. ◊21◊

David Kolb établit un lien entre la théorie et la pratique, entre le domaine affectif et le domaine cognitif et parvient à la conclusion que l'apprentissage est un processus social fondé sur une expérience longuement accumulée : l'apprentissage n'est pas le fait exclusif de l'école et des cours, il se fait tout autant sur le lieu de travail, du jeu, dans la famille, la communauté, etc. Vu dans une perspective développementale, l'apprentissage expérientiel trouve son application dans les secteurs de l'éducation, du travail, de la formation permanente. A une typologie des styles d'apprentissage individuels correspondent des structures de la connaissance dans différentes disciplines générales et professionnelles.

LEIF (Joseph).- *L'imagination créatrice : créativité ou activité ?*.- Paris : Delagrave, 1985.- 104 p. : 23 cm.- (Enseigner à l'école élémentaire.) ◊4◊

RICHARD (Jean-François).- *Résoudre des problèmes au laboratoire, à l'école, au travail*.- Paris : A. Colin, 1984.- pp. 225-320 : fig. ; 25 cm.- (Psychologie française ; 29/314.) ◊15◊

Etude de la part de la représentation dans la résolution de problèmes ; la verbalisation provoquée pour l'étude du fonctionnement cognitif ; apprendre en résolvant des problèmes : système humain et systèmes artificiels ; la résolution de problèmes à l'école, en situation de travail (exemple : le diagnostic médical).

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *Approches psychosociologiques de l'apprentissage en situation collective* / Annelly Perret-Clermont.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1981.- 33 p. ; 30 cm.- (Dossiers de psychologie.) Bibliogr. pp. 31-33. ◊11◊

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *Quelques réflexions à propos de la métacognition* / Nancy Bell.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1985.- 29 p. : 30 cm.- (Dossiers de psychologie ; 25.) Bibliogr. ◊22◊

Résumé critique de différentes recherches qui, dans le domaine de la métacognition (c'est-à-dire de la réflexion et de la verbalisation des processus et des conduites cognitives) tentent de répondre à la question de la conscience des processus mentaux et à celle de sa nature et de son fonctionnement.

Personnalité, affectivité

Développement (Le) affectif et intellectuel de l'enfant / ss. la dir. de Bernard Golse... - Paris : Masson, 1985.- 299 p. ; 21 cm.- (Médecine et psychothérapie.) Bibliogr. Index. ◊21◊

Après avoir présenté les apports principaux des travaux classiques sur le développement affectif et intellectuel de l'enfant (Freud, Klein, Winnicott, Meltzer, Lacan, Piaget...), cet ouvrage met en relation ces différentes théories pour faire ressortir leurs dimensions

complémentaires ou leurs oppositions (le Soi, la genèse de la relation d'objet, l'angoisse, la notion de jeu, l'acquisition de la notion de mort...).

FEYEREISEN (Pierre).- *Psychologie du geste* / Pierre Feyereisen et Jacques-Dominique de Lannoy.- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985.- 364 p. ; 22 cm.- (Psychologie et sciences humaines ; 141.) Bibliogr. pp. 297-356. Index. ◊21◊

Les auteurs ont limité leur étude à un certain nombre de manifestations motrices : les expressions faciales, la direction du regard, les gestes de la main. Ils commencent par explorer les perspectives théoriques ouvertes par Darwin, qui conduisent à l'éthologie humaine, et par Wundt et Freud, qui introduisent la notion d'un langage du corps. Ils examinent ensuite comment la psychologie propose une analyse expérimentale des communications non verbales, des différences interindividuelles qui s'y manifestent, et de leur développement ontogénétique.

NUTTIN (Joseph).- *La Structure de la personnalité.*- Paris : PUF, 1985.- 6ème éd.- 277 p. : ill. ; 21 cm.- (Le Psychologue ; 21.) Bibliogr. ◊21◊

Après une analyse des notions de base en rapport avec la personnalité (tempérament, caractère, traits de personnalité, attitude...), l'auteur procède à une étude approfondie de plusieurs systèmes. Parmi les approches factorielles de la structure de la personnalité, l'école anglaise avec Spearman et Eysenck, ainsi que l'école anglaise avec Thurnstone et, surtout, Cattell sont étudiées. L'approche typologique moderne est représentée par le système de Heymans comme exemple de typologie à base d'observations, la typologie de Jung comme tenant compte des couches inconscientes de la personnalité, et les systèmes de Kretschmer et de Sheldon qui essaient d'englober les aspects somatiques et psychiques dans une structure unique.

Psychologie appliquée

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *L'appréciation du personnel : de la notation au plan de carrière* / Michel Rousson.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1983.- 135 p. : tabl. ; 30 cm.- (Dossiers de psychologie : cours ; 17.) ◊4◊

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *La description de leader au moyen d'une liste d'adjectifs* / Claudine Rosselet-Christ ; ss. la dir. de M. Rousson et A. Strohmeier.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1983.- 14+7 p. : tabl. ; 30 cm.- (Dossiers de psychologie : recherche ; 18.) Bibliogr. ◊11◊

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *Description de situations de commandement : note méthodologique* / Marc Thiébaud ; ss. la dir. de M. Rousson, G. Cuendet.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel,

1984, - 67 p. : 30 cm.- (Dossiers de psychologie : recherche ; 20). Bibliogr. pp. 61-67. ◊11◊

Perspectives de la recherche ; stratégie et techniques d'enquête choisies. Synthèse et analyse des données : description de la situation globale et des activités de commandement. Précisions terminologiques, exemples de guides d'entretien utilisés.

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *Etude théorique de travaux effectués sur le commandement et analyse des perspectives pour la recherche future* / Marc Thiébaud.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1981.- 63 p. ; 30 cm.- (Dossiers de psychologie : recherche ; 16). Bibliogr. pp. 50-63. ◊22◊

F ◊ PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

BOLLE DE BAL (Marcel).- *La tentation communautaire : les paradoxes de la reliance et de la contre-culture. Essai psychosociologique à partir d'un récit de Bernard Lanssens* / préf. de Henri Janne.- Bruxelles : Ed. de l'Université de Bruxelles, 1985.- 262 p. ; 24 cm.- Bibliogr. Index. ◊4◊

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *De la communication non-verbale en psychologie : Pour quoi faire ?* / A. Brossard.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1984.- 123 p. : fig. ; 30 cm.- (Dossiers de psychologie ; 21.) Bibliogr. pp. 115-123. ◊22◊

Psychogenèse de la communication non-verbale : ses origines par rapport à l'évolution diachronique de la psychologie ; présentation de la communication non-verbale ; problèmes méthodologiques d'analyse des signaux cinétiques et statiques ; les fonctions de la mimogestualité ; communication non-verbale et situation d'interaction didactique : perspectives.

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *L'Intrication des processus cognitifs et des relations interpersonnelles dans les interactions sociales : premiers résultats empiriques à partir de l'étude du regard* / Alain Brossard, Anne-Nelly Perret-Clermont.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1985.- 46 p. : fig., tabl. ; 30 cm. (Dossiers de psychologie ; 26.) Bibliogr. pp. 40-45. ◊11◊

La théorie piagétienne à propos du développement de l'enfant, l'influence du cognitif sur le social. Approche psychosociologique du développement cognitif, l'influence du social sur le cognitif. Vers une perspective intégrative. Le comportement verbal et non-verbal, le regard comme indice de processus cognitif et comme moyen de régulation de l'interaction sociale.

Friends in school : patterns of selection and influence in secondary schools /
Ed. by Joyce Levy Epstein and Nancy Karweit.- Paris ; New York ; London... :
Academic Press, 1983.- VIII-285 p. : tabl., fig. ; 24 cm.- Bibliogr. pp. 225-272.
Index. ◊14◊

L'ouvrage rassemble les commentaires de plusieurs sociologues et psychologues, d'abord sur les aspects théoriques du concept d'amitié au stade de l'adolescence et des lois d'association entre pairs puis sur l'aspect concret du processus de sélection des amis et d'influence sur les pairs en liaison avec l'organisation de l'école (le type d'instruction donnée dans les classes, les caractéristiques démographiques de la population scolaire en question, les offres d'activités péri-scolaires proposées). On constate l'influence de ces facteurs sociologiques environnementiels sur la nature et la fréquence des contacts entre élèves et sur la sélection et l'impact des amis.

UNIVERSITÉ DE GENEVE. FAPSE.- *Psychosociological process, operatory level and the acquisition of knowledge.*- Genève : Université de Genève, 1984.- 51 p. ; 29 cm.- (Interactions didactiques : recherches ; 2 bis). Bibliogr. pp. 44-51.
◊14◊

Les chercheurs soulignent la difficulté de séparer les processus sociaux des processus purement cognitifs dans les investigations sur l'acquisition des connaissances (en l'occurrence, en mathématiques). Les aspects psychologiques de l'évaluation des niveaux de compétence sont étudiés en prenant pour cible le diagnostic des tests opératoires : malgré les précautions de langage, la corrélation reste forte entre le niveau socio-culturel et le niveau du Q.I. mesuré par les tests. Pour préparer la construction de situations sociales rendant possible le développement de compétences mathématiques, les auteurs analysent la dynamique de la pensée cognitive dans la particularité des tâches, des relations et des circonstances (" situations didactiques").

G ◊ SÉMILOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Moyens de communication

LAULAN (Anne-Marie).- *La résistance aux systèmes d'information.*- Paris : Retz, 1985.- 161 p. + annexes : tabl., fig. ; 22 cm.- (Actualité des sciences humaines.) ◊21◊

Etude des comportements des usagers de l'information ; la demande sociale d'information, l'imaginaire (publicité, science-fiction) suscité par les nouvelles technologies. Mise en évidence des nombreuses divergences et des chevauchements continus d'attitudes et de comportements différents, le mot résistance étant entendu comme la réaction multiple, diverse, créatrice, que les utilisateurs apportent aux offres technologiques qui leur sont faites.

Linguistique générale

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. Sèvres.-
Théories linguistiques : présentation.- Sèvres : CIEP, 1979.- 55 p. : fig. ; 30
cm. ◊4◊

HAGEGE (Claude).- *L'homme de paroles* : contribution linguistique aux sci-
ences humaines.- Paris : Fayard, 1985.- 314 p. ; 24 cm.- (Le Temps des signes.)
◊12◊

Etat présent de certaines des principales directions de recherche sur le langage.
Éléments qui établissent l'importance de la contribution apportée par la linguistique à
la connaissance de l'homme. La théorie linguistique de l'humain et du social peut-elle
être édifée sur ces bases ? Une conception interactionnelle, dite ici "dialogale" oriente
la problématique.

Linguistique spécifique

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.
Sèvres.- *Orthographe : 1 - les recherches linguistiques et leurs applications* /
Janine Dreher, Janine Revéron.- Sèvres : CIEP, 1981.- 163 p. ; fig. ; 30 cm.-
(Les Dossiers de Sèvres ; 2, 1981.) Bibliogr. ◊21◊

CHARPENTIER (Colette).- *La recherche française par ordinateur en langue et
littérature : actes du colloque organisé par l'Université de Metz en juin 1988* /
Colette Charpentier, Jean David ; préf. de Charles Müller.- Genève ; Paris :
Slatkine ; Champion, 1985.- IX-278 p. : fig. , tabl. ; 22 cm.- (Travaux de lin-
guistique quantitative ; 33.) ◊15◊

Les travaux en linguistique informatique et stylistique quantitative qui font l'objet
de ce colloque, couvrent les domaines suivants : phonétique, phonologie, dialectologie,
syntaxe, informatique théorique et technique, littérature.

MULLER (Charles).- *Langue française, linguistique quantitative, informatique :
recueil d'articles, 1980-1984*.- Genève : Champion, 1985.- 188 p. : tabl. ; 22 cm.-
(Travaux de linguistique quantitative ; 34.) ◊15◊

Aux travaux classiques de linguistique appliquée s'en ajoutent d'autres, rendus pos-
sibles par l'utilisation de la télématique et de l'informatique : voies nouvelles de la
statistique lexicale, fréquence et analogie, classes de fréquence, problèmes posés par la
répartition lexicale, linguistique et télématique, dictionnaire ou banque de données.

Psycholinguistique

BONNET (Clairelise).- *Quand l'enfant parle du langage* / Clairelise Bonnet, Joëlle Tamine-Gardes.- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1984.- 145 p. : fig. ; 23 cm. (Psychologie et Sciences Humaines ; 136.) Bibliogr. ◊11◊

Cet ouvrage cherche à ouvrir la voie à une psycholinguistique à partir de l'analyse d'un corpus d'énoncés d'enfants de moins de 6 ans qui parlent du langage. Etude du fonctionnement antonyme chez l'enfant et sa relation avec la question du nom propre ; la motivation linguistique dans les explications et les constructions lexicales. Commentaires explicites de l'enfant sur le langage.

BRONCKART (Jean-Paul).- *Le Fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse* / avec la collab. de D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud, A. Pasquier.- Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.- 171 p. : tabl. ; 21 cm. Bibliogr. ◊11◊

Le problème du langage et de son fonctionnement vu dans une perspective totalement psychologique. Bases d'un modèle théorique de production du discours, inspiré des postulats de l'interactionisme social ; analyse quantitative et qualitative des textes recueillis archotypiques et intermédiaires. Présentation d'une méthode d'analyse de textes.

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. Sèvres.- *Expression écrite : contraction, analyse, résumé. Théories et pratiques* / Janine Dreher, Janine Reveron.- Sèvres : CIEP, 1979.- 108 p. : tabl. ; 30 cm.- (Les Dossiers de Sèvres ; 2, 1979.) Bibliogr. ◊9◊

FAYOL (Michel).- *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*.- Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.- 159 p. : fig. ; 23 cm.- (Actualités pédagogiques et psychologiques.) Bibliogr. pp. 141-157. ◊21◊

Après un rappel des acquis littéraires et linguistiques, l'auteur expose les théories en présence et les travaux empiriques menés par les psychologues ; il étudie ensuite la genèse du récit, en indiquant les problèmes qu'elle soulève et en passant en revue les principales découvertes en ce domaine ; enfin, il aborde la question de la production du récit.

Écriture, lecture

Orthographies and reading : perspectives from cognitive psychology, neuropsychology and linguistics / Ed. by Henderson.- London : L. Erlbaum, 1984.- 143 p. : tabl., fig. ; 23 cm. Bibliogr. Index. ◊15◊

Cet ouvrage étudie les rapports entre les systèmes d'écriture (écriture alphabétique régulière, irrégulière, idéogrammes) et le processus de lecture (reconnaissance des lettres, reconnaissance des mots, distinction des homophones...). Le problème des dysle-

xies de surface est analysé ainsi que celui de divers troubles de la lecture en fonction des systèmes d'écriture. Un chapitre est consacré à l'étude théorique des systèmes d'écriture, plus particulièrement les caractères japonais et chinois en tant qu'exemples de double articulation, principe qui gouverne la relation entre les sons parlés et les mots.

ROSSI (Jean-Pierre).- *Les mécanismes de la lecture*.- Paris : Publ. de la Sorbonne, 1985.- 186 p. : tabl. ; 24 cm.- (Langues et langages ; 10.) Bibliogr. pp. 171-183. ◊21◊

Les facteurs dont dépend l'identification des mots ; les données qui permettent d'apprécier leur importance relative ; essai de compréhension de la façon dont ils interviennent, à partir de la comparaison de différents systèmes explicatifs dont on examine l'originalité et les faiblesses.

Studies in the history of reading / Ed. by Greg Brooks et A. K. Pugh.- Reading : Center for the teaching of reading, 1984.- 96 p. ; 21 cm. ◊13◊

T. Pugh examine tout d'abord la pertinence des études sur l'alphabétisation et la lecture dans une perspective historique : les aspects psychologiques et qualitatifs des programmes de lecture méritent d'être considérés dans leur contexte historique. R. Burke étudie l'intérêt pour la lecture à partir du Moyen-Age (lectures religieuses, lectures les plus populaires, développement de la langue écrite...). Le rôle de la mère dans l'apprentissage de la lecture au Moyen-Age, le degré d'alphabétisation au XVIIIème siècle sont discutés. Le point de vue de la psychologie expérimentale est considéré sur une période d'une centaine d'années. Différents éléments des méthodes d'apprentissage scolaire de la lecture sont étudiés : lecture globale, phonétique, lecture silencieuse...

K ◊ POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

BOYER (Ernest L).- *High school : a report on secondary education in America* / Ernest L. Boyer.- Cambridge ; Philadelphia ; San Francisco : Harper & Row, 1983.- XVIII-363 p. : tabl. ; 24 cm.- Bibliogr. Index. ◊23◊

Ce rapport, qui permet de mesurer l'évolution de la société et des institutions éducatives américaines depuis le célèbre rapport Conant : "The American High School today" (1959), a été demandé par la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching pour expliquer le déclin de l'école publique et y remédier. E. Boyer examine ici chacun des éléments qui constituent l'institution scolaire : les enseignants, qui souffrent d'une non reconnaissance de leur travail et d'une surcharge de tâches administratives et périscolaires, les élèves dont un pourcentage variable selon l'état et l'ethnie abandonne au cours des deux dernières années, les programmes pour lesquels on constate une augmentation du choix de sujets non académiques, une désaffection

envers les langues vivantes. L'auteur propose des solutions fondées sur l'observation d'écoles performantes et insiste sur la nécessité de trouver de nouveaux objectifs pour l'école secondaire liés aux caractéristiques de la société actuelle moins stable familialement et idéologiquement.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Ecole polytechnique. Laboratoire d'économétrie. Paris.- *L'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en sixième.*- Paris : CNRS, 1985.- 2 vol., tabl. ◊11◊

◊ T.1 *Dossier statistique.*- 105 p. ; 21 cm.

◊ T.2 *Analyse de l'expérience* / Robert Ballion, Irène Théry.- 160 p. ; 29 cm.

Compte-rendu d'une expérience d'assouplissement de la sectorisation à l'entrée en 6ème menée dans cinq académies. Analyse des caractéristiques des collèges concernés et des conduites des familles ayant fait une demande de changement d'établissement pour l'année 1984-85. Effets sociaux de l'assouplissement de la sectorisation et orientations de l'action.

Comprehensive schooling : a reader / Ed. by Stephen Ball.- London ; Philadelphia : The Falmer Press, 1984.- V- 304 p. : tabl., fig. ; 23 cm.- (Issues in education & training series.) Bibliogr. Index. ◊23◊

Articles et comptes rendus de recherches sur divers aspects de l'éducation donnée dans les écoles secondaires polyvalentes. Réflexions sociologiques sur cette transformation du système éducatif. Perception de l'école par différents types d'élèves et par la société. (Voir aussi Perspectives Documentaires n° 8 - 1986).

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. Paris.- *Les Ministres de l'OCDE parlent de l'enseignement dans la société moderne*.- Paris : OCDE, 1985.- 75 p. ; 22 cm. ◊4◊

UNIVERSITÉ PARIS-NORD. Centre d'ingénierie sociale.- *Les zones d'éducation prioritaires* : actes de l'Université d'été du 4 au 20 juillet 1983 / Christian Bachmann, Lucile Duro - Courdesses, Gérard Chauveau (et al.).- Villetaneuse : Université Paris-Nord, (1983).- 80 p., 30 cm. ◊15◊

Statistiques de l'enseignement

FRANCE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère). Service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation.- *Repères et interférences statistiques sur les enseignements et la formation* : année scolaire et universitaire 1983-1984.- Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1985.- 222 p. : tabl ; 24 cm. ◊8◊

L ◊ NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

DEBRAY (Michel).- *Une Journée à l'école rurale.*- Paris : Retz, 1985.- 128 p. ; 20 cm. ◊61◊

Forschungen und Berichte über Entwicklungen im Grundschulbereich. Bericht über die 3. Europäische Bildungsforschungskonferenz, veranstaltet vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst in Zusammenarbeit mit dem Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates und dem UNESCO-Institut für Erziehung (Hamburg).- *Schulentwicklung*, n^o 13, décembre 1983, pp. 5-149. ◊14◊

La troisième conférence européenne sur la recherche en éducation s'est donnée pour but, dans le cadre de la problématique sur les écoles élémentaires, les trois aspects suivants :

- ◊ évaluation de la situation actuelle de l'enseignement élémentaire et les conséquences qui en découlent pour la politique future ;
- ◊ mise en place des principaux points de la recherche future ;
- ◊ encouragement de la coopération européenne dans le cadre de la recherche.

FRANCE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère).- *Les Coursus suivis par les élèves de l'école primaire de leur première à leur cinquième année de scolarité* : étude effectuée sur le panel 1978 premier degré.- Paris : Ministère de l'éducation nationale (1984).- 42 p. : tabl., 30 cm.- (Document de travail ; 313.) ◊11◊

Rédigée à partir des dernières données disponibles au panel 1978, cette note décrit les différents cursus suivis par les élèves pour arriver au niveau du début de leur cinquième année primaire.

HAOUAM (Zakia).- *Etude comparée de l'enseignement préscolaire en Algérie et en France* .-ss. la dir. de Liliane Lurçat.- Paris : Université Paris VII, 1985.- 357 p. ; 30 cm. Thèse 3ème cycle (Sciences de l'éducation, Université Paris VII. 1985. Bibliogr. pp. 330-351. ◊13◊

Panorama historique de l'enseignement préscolaire en France et en Algérie. Les aspects actuels : évolution et problèmes de l'école maternelle française ; analyse des observations menées ; l'évolution de l'enseignement préscolaire en Algérie, les nouveaux textes officiels ou le lancement d'un enseignement dit "préparatoire" ; problèmes actuels des jardins d'enfants ; aspects comparatifs des deux institutions.

Secondaire

FRANCE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère).- *Collèges : programmes et instructions* 1985.- Paris : CNDP, 1985.- 348 p. ; 16 cm. ◊7◊

Technique et agricole

Mélanges André Duffaure.- *Education, milieu et alternance*. Textes choisis et présentés par Daniel Chartier.- Maurecourt : UMIFREO, 1985.- 289 p. ; 21 cm.

◊4◊

UNIVERSITÉ DE BOURGOGNE. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.- *Enseignement agricole et devenir professionnel* / Jean Perrot, Benoît Millot avec la participation de Gilles Galodé.- Dijon : IREDU, 1985.- 129 p. : tabl. ; 21 cm.- (Cahier ; 41.)

◊11◊

Cet ouvrage présente les résultats d'une série d'enquêtes menées par le CEREQ. La première, réalisée entre 1976 et 1978, a permis de répondre aux questions suivantes : qui fréquente l'enseignement agricole ? Quel est le devenir des sortants de l'enseignement agricole ? Quelles sont les origines sociales des jeunes débutants dans l'agriculture ? Quelle est la qualification des jeunes agriculteurs ? La seconde, plus spécifique, menée entre 1979 et 1980, est une étude de l'insertion des sortants du système d'enseignement. Elle permet de tirer des conclusions notamment sur les différences de devenir selon le sexe et la catégorie sociale, l'influence des variables scolaires (type d'établissement fréquenté...).

Education des adultes

Des femmes en formation : Stagiaires et formatrices de couture dans les actions collectives de formation / Josette Breton, Michel Feutrie, Jacques Hedoux, Gérard Mlekuz (et al.) ; préf. de Claude Dubar.- Sallaumines : ADAFCO ; Villedieu d'Acq : LASTREE, 1984.- 389 p. : fig ; 30 cm.

◊11◊

Rapport qui fait partie d'un travail approfondi d'analyse mené depuis plus de 10 ans sur le terrain de l'action collective de formation de Sallaumines-Noyelles pour essayer de comprendre les modes d'accès à la formation continue de femmes de faible niveau de qualification et les pratiques de formation qu'elles développent à travers leur participation aux stages mis en place.

M ◊ PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

FRANCE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère). Service de la prévision, des statistiques et de l'évaluation.- *Éléments d'une enquête sur les professeurs d'enseignement pratique et professionnel en mécanique et électrotechnique* / CNRS, Groupe de sociologie de l'éducation ; Lucie Tanguy, Catherine Agulhon.- Paris : Ministère de l'éducation nationale ; CNRS, 1985.- (109) p. : tabl. ; 30 cm.- (Documentation de travail ; 339.)

◊11◊

Enquête ayant pour objet de décrire la population des PEPP dans deux groupes de formation : la mécanique et l'électrotechnique, fortement touchées par les changements technologiques. Morphologie sociale (âge, modes de scolarité et diplômes, origines sociales et familiales, etc.) ; mode d'accès à l'enseignement technique et politique de recrutement.

Formation des enseignants

CARPENTIER (Dominique).- *Le transfert en formation : expérience africaine et enjeux.*- Paris : Publ. de la Sorbonne, 1984.- 123 p. ; 24 cm.- (Travaux et publications du centre d'éducation permanente de l'Université Paris I ; 2.) Bibliogr.

◊11◊

Analyse, à travers une expérience de pratique professionnelle de formation d'adultes en Afrique noire, du phénomène de reproduction de la relation de domination culturelle dans les rapports Nord-Sud. A travers le transfert de formation des formateurs, quels sont les enjeux encourus pour les pays récepteurs ? Que signifie ce transfert pour les pays émetteurs ? Quelles sont les réalités de ce transfert ?

Classroom teaching skills : the research findings of the teacher education project / Ed. by E.C. Wragg.- London ; Sydney : Croom Helm ; New York : Nichols, 1984.- XI-228 p. : tabl., fig. ; 22 cm. Index.

◊11◊

La nécessité d'enseigner aux élèves-maîtres non seulement la science et la philosophie de l'éducation mais aussi, d'une manière aussi systématique et exhaustive que possible - et non plus par simple observation et imitation d'enseignants modèles - les techniques, les savoir-faire professionnels, est apparue ces dernières années et le "Projet de formation des enseignants" de l'Université de Nottingham tente d'y répondre. Cet ouvrage présente les résultats de la recherche sur les besoins des futurs professeurs en matière de compétences et explique comment analyser les prestations de ces stagiaires afin de déterminer les points faibles de leur pratique et de les améliorer. L'enquête se fonde sur l'observation directe de 1000 leçons de classes secondaires.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris.- *La Formation continue des enseignants du second degré : leurs comportements et leurs attentes* / R. Bourdoncle ; M. Lumbroso.- Paris : INRP, (1985).- 117 p. + annexes ; 30 cm.

◊11◊

Description et essai d'explication des attentes et des comportements en matière de formation continue des enseignants du second degré, en fonction de cinq variables de situation personnelle et professionnelle ; les comportements de formation continue présents et passés ; les attentes en matière de contenu et de modalités d'organisation des formations ; facteurs influençant ces attentes et ces comportements.

Teacher education : an overview of recent research and developments on teacher

education in the Netherlands / Ed. by J.T. Voorbach and L.G.M. Prick.- Den Haag ; Bruxelles : SVO, ATEE : 1985.- III-236 p. ; tabl. ; graph. ; 24 cm. Bibliogr. ◊22◊

Cet ouvrage trace un bilan de la recherche aux Pays-Bas se rapportant à la pratique pédagogique - innovation et méthodologie - et aux concepts de la formation des enseignants (contenu, structures, organisation de la formation initiale et du perfectionnement). J.H.C. Vonks développe ses réflexions sur le contenu des conférences de l'Association européenne pour la formation des enseignants (" TEE" qui concerne : 1^o) les problèmes de relation entre la théorie et la pratique ; 2^o) les recherches orientées vers la résolution de problèmes spécifiques à un programme de formation précis et celles orientées vers l'évolution de divers éléments du curriculum.

N ◊ ORIENTATION, EMPLOI

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. Dijon.- *De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège* 1. Evaluation de la procédure / Mary Duru, Alain Mingat.- Dijon : IREDU, 1985.- 166 p. : tabl. ; 21 cm. - (Cahiers de l'IREDU ; 42.) Bibliogr. ◊11◊

A partir d'un échantillon (17 collèges choisis dans l'académie de Dijon), les auteurs ont voulu analyser les mécanismes de l'orientation à l'issue de la classe de 5ème. Ils étudient notamment - les variables qui ont un impact très net sur l'orientation effective (l'âge en 5ème, les notes, la nationalité) - la demande d'orientation des familles et la réponse de l'institution - les disparités du fonctionnement de l'orientation d'un collège à l'autre (dûes aux caractéristiques des élèves et au fonctionnement du collège en lui-même).

Emploi

LABORATOIRE D'ÉCONOMIE ET DE SOCIOLOGIE DU TRAVAIL. Aix-en-Provence.- *Etude comparée de l'insertion professionnelle des jeunes issus des classes terminales de CAP, BEP (niveau V), BTS, BTSA, DUT (niveau HI) dans les régions méditerranéennes et en France* / CEREQ ; Jean Brémond, Catherine Mary.- Aix-en-Provence : Laboratoire d'économie et de sociologie du travail ; Paris : CEREQ, 1979.- 79 p. : tabl. ; 30 cm. (Observatoire national des entrées dans la vie active.) ◊11◊

ROBERTS (Kenneth).- *School leavers and their prospects : youth and the labour market in the 1980's*.- Milton Keynes : Open University Press, 1984.- VIII - 133 p. : tabl. ; 23 cm. Bibliogr. pp. 116-128. Index. ◊23◊

Cet ouvrage examine les implications de l'évolution économique à long terme et à court terme et tire un enseignement des recherches et des débats qui ont eu lieu sur la transition entre l'école et le monde du travail. Il analyse les changements survenus dans les perspectives d'emploi des jeunes depuis l'après guerre et la faculté d'adaptation des débutants aux diminutions d'opportunités. Les problèmes des jeunes sortant du secondaire sont exposés ainsi que les réponses fournies par le gouvernement (plans de formation de la jeunesse, programmes pour les jeunes travailleurs, programmes de qualification, etc.)

UNESCO. Paris.- *Métiers au féminin : pour une égalité des chances. L'enseignement technique, la formation professionnelle et l'emploi* / Germaine Borcelle.- Paris : Unesco, 1985.- 174 p. ; 21 cm. ◊4◊

UNIVERSITÉ DE DIJON. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.- *Stratégies et trajectoires des jeunes sans diplôme : éléments d'évaluation du dispositif de formation et d'insertion des jeunes de 16 à 18 ans en Bourgogne* / André Giffard, Jean-Jacques Paul, Marc Richard.- Dijon : IREDU, 1985.- 85 p. ; 22 cm.- (Cahiers de l'IREDU ; 40.) ◊11◊

Cet ouvrage est consacré à la présentation des résultats de la recherche de l'influence du passage par le dispositif de formation et d'insertion mis en place en 1982 sur la trajectoire sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. Deux groupes témoins ont été constitués : l'un ayant suivi un ou plusieurs stages de formation, l'autre n'ayant pas participé aux stages. Après avoir analysé les caractéristiques individuelles de ces jeunes (âge, origine sociale, loisirs...), ont été analysés l'influence de ce passage, leur situation face à l'emploi et au chômage, l'avis des jeunes sur la formation reçue...

UNIVERSITÉ DE FRANCHE-COMTÉ. Besançon.- *Une formation à la création de son activité professionnelle en milieu rural : gageure ou réalisme ?* / Françoise Crézé, Odile Bouilleret, Denise Faivre.- Besançon : Université de Franche-Comté, 1984.- 138 p. : fig. ; 30 cm. ◊4◊

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL. Groupe de psychologie appliquée.- *L'Évaluation des fonctions* / Michel Rousson.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1985.- 151 p. : fig. ; 30 cm.- (Dossiers de psychologie ; 23.) Bibliogr. pp. 143-147. ◊22◊

Définition de fonction, emploi, poste de travail. Différentes approches pour classer les emplois : méthodes et fondements théoriques de ces modèles. Présentation de quelques systèmes et de leurs critères de classement. Considérations scientifiques sur ces systèmes. Analyse des systèmes autour de l'évaluation des fonctions, questions et problèmes.

O ◊ VIE ET MILIEU SCOLAIRE

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. Sèvres.- *Ecole ouverte et développement culturel : un instrument d'ouverture, les équipements intégrés* / Raymond Mallerin.- Sèvres : CIEP, 1985.- 162 p. : fig. ; 30 cm.- (Les Dossiers de Sèvres.) Bibliogr. pp. 159-160. ◊4◊

SKINNER (Alison).- *Disaffection from school issues and interagency responses* / Alison Skinner with Hilary Platts and Brian Hill.- Leicester : National youth bureau, 1983.- VI-77 p. ; 29 cm. Bibliogr. Index. ◊32◊

A. Skinner donne un aperçu (exposé et bibliographie analytique) de la littérature des quinze dernières années concernant les élèves inadaptés et perturbateurs à l'école (absentéistes, indisciplinés, défavorisés socio- culturels). La nature, l'étendue et les causes possibles de leurs difficultés sont exposées ; les initiatives prises par les Autorités locales de l'éducation ou des agences diverses pour tenter de répondre à ces problèmes sont étudiées. Les sanctions officielles, appliquées dans les cas où toutes les tentatives d'adaptation ont échoué, (expulsion, suspension, exclusion) sont décrites, statistiques à l'appui. Les différents programmes de prévention de l'indiscipline et d'accueil spécialisé pour les enfants difficiles sont indiqués.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. Programme sur la construction scolaire. Paris.- *Quel avenir pour le patrimoine scolaire ?* - Paris : OCDE, 1984.- 140 p. : fig. ; 27 cm. ◊4◊

TORAILLE (Raymond).- *L'animation pédagogique aujourd'hui*.- Paris : ESF, 1985.- 255 p. : 25 cm. - (Science de l'éducation.) Bibliogr. ◊4◊

POUR RECEVOIR

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

ABONNEZ - VOUS

bulletin & tarif page 112

P ◊ MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Courants pédagogiques contemporains

GIROIT (André).- *Une journée à l'école en pédagogie Freinet* / par André Giroit et Christian Poslaniec.- Paris : Retz, 1985. - 128 p. : ill. ; 19 cm. ◊61◊

LAFFITTE (René).- *Une journée dans une classe coopérative : le désir retrouvé*.- Paris : Syros, 1985.- 202 p. : fig. ; 22 cm.- (Contre-poisons.) ◊61◊

MEIRIEU (Philippe).- *L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* / préf. de Daniel Hameline.- Paris : ESF, 1985.- 174 p. ; 24 cm. ◊5◊

Didactique

CHEVALLARD (Yves).- *La Transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*.- Grenoble : La Pensée Sauvage, 1985.- 126 p. : fig. ; 22 cm.- (Recherches en didactique des mathématiques.) Bibliogr. ◊12◊

L'auteur analyse le phénomène de transposition didactique du savoir-savant (savoir extrascolaire), au savoir enseigné, en mathématiques ; il en marque à la fois les contraintes nécessaires et les perspectives possibles.

Méthodes d'enseignement

BREWER (Ilma M.).- *Learning more and teaching less : a decade of innovation in self-instruction and Small Group learning*.- Guilford : Society for research into higher education ; NFER-Nelson, 1985.- XIV-150 p. : tabl., fig. ; 23 cm. Bibliogr. Index. ◊11◊

Cet ouvrage retrace dix ans de recherche et d'innovation dans l'enseignement universitaire à Sydney, à partir d'un modèle "audiotutorial" d'enseignement en première année de botanique et biologie (Postlethwait, 1969) jusqu'au système d'auto-instruction et de travail indépendant appelé SIMIG (modules d'auto instruction + groupes d'interaction) fondé sur le travail indépendant avec contrôle continu et sur la discussion en petits groupes. Les différentes techniques d'évaluation - contrôle hebdomadaire, examens réguliers - et l'évaluation globale de l'étudiant d'après ses résultats font l'objet d'une réflexion approfondie ainsi que l'évaluation du module SIMIG en tant qu'outil de formation individuelle.

DAVIES (Florence).- *Reading for learning in the sciences* / Florence Davies, Terry Greene.- Edinburgh : Oliver & Boyd, 1984.- XIII-144 p. : tabl., fig. ; 24 cm.- Bibliogr. ◊22◊

Les trois objectifs de cet ouvrage sont de montrer : la place de la lecture dans l'enseignement scientifique, l'éventail des activités d'apprentissage par la lecture qui peuvent être utilisées pour guider l'élève et tirer un enseignement des textes en sciences, enfin la nature même de ces textes. Les auteurs introduisent une méthodologie de la lecture dans l'apprentissage scientifique (qui applique les théories de la linguistique textuelle) et une méthodologie pour l'analyse de texte dans le but non de renouveler l'analyse de texte mais de l'utiliser d'une manière plus productive pour le professeur (cette approche aboutissant à une classification des différents types de texte ou schémas employés en sciences, non en fonction de leurs traits linguistiques mais de la nature de leur contenu scientifique). Une bibliographie commentée guide la recherche sur les contextes pédagogique et théorique du développement actuel et futur de cette méthodologie.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Département des didactiques et enseignements généraux. Paris.- *L'Enseignement de l'énergie / François Audigier*.- Paris : INRP, 1985.- 253 p. ; 24 cm.- (Rapports de recherche ; 7, 1985.) Bibliogr. ◊11◊

Après avoir énoncé les finalités de l'étude (améliorer la compréhension des problèmes énergétiques, ouvrir l'école aux réalités techniques et industrielles, développer la culture scientifique et technique, articuler les savoirs scolaires et les savoirs sociaux), l'auteur présente la démarche de la recherche-action et les conditions institutionnelles. Une réflexion sur les disciplines et la pluridisciplinarité, sur les élèves et leurs représentations, sur les conceptions pédagogiques, précède la description de la mise en oeuvre dans les classes.

Evaluation

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Département de psychosociologie de l'éducation et de la formation.- *Professeurs, élèves, parents face à l'évaluation / Christine Barré-de-Miniac, Annick Bounoure, Monique Delclaux*.- Paris : INRP, 1985.- 221 p., 24cm.- (Rapports de recherche ; 1985.) ◊11◊

Les opinions et attitudes des enseignants, des élèves et des parents face à l'évaluation. Convergences et divergences : l'importance accordée aux différents supports (notes, appréciations, annotations, etc.) ; les effets de l'évaluation sur les élèves, leurs attentes par rapport à leurs études. Les pratiques des enseignants en tant qu'évaluateurs.

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES. Neuchâtel.- *Contribution à l'appréciation du travail des élèves : rapport de synthèse ATE 3 P-4 P*.- Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1984.- 108 p. : fig. ; 30 cm. ◊11◊

Les instruments d'évaluation, les fonctions de l'évaluation pédagogique, les objectifs pédagogiques visés, la conception didactique privilégiée par les moyens d'enseignement romands. Exposés sur les pratiques de l'évaluation dans différentes disciplines dans les divers cantons au niveau de l'école primaire.

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES. Neuchâtel.- *Pour apprécier le travail des élèves* / Jean Cardinet.- Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, 1984.- 48+27 p. : tabl., fig. ; 30 cm. ◊11◊

Les buts de l'évaluation formative et sommative ; les destinataires ; les façons de concevoir l'évaluation pédagogique d'une manière cohérente, en tenant compte des conceptions qui inspirent les nouveaux plans d'étude à l'école primaire.

Réussite et échec scolaires

COLLOQUE FRANCO-SUISSE, 1984. Paris.- *Analyse sociologique des tentatives pour vaincre l'échec scolaire*. Colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1984, Paris.- (s.l.) : (s.n.), (s.d.).- (pag. multiple), 30 cm.- ◊15◊

Les contributions à ce colloque sont regroupées autour de quatre thèmes : ◊ qui lutte contre l'échec scolaire ?

- ◊ échec scolaire, pratiques pédagogiques et curriculum
- ◊ filières d'apprentissage et de formation professionnelle : sanction de l'échec scolaire ?
- ◊ l'échec scolaire tel que l'analysent la sociologie et les autres sciences humaines.

WEISS (Jacques).- *Individualité et réussite scolaire*.- Berne ; Francfort ; Nancy : Peter Lang, 1984.- 211 p. : tabl. ; 21 cm.- (Publications universitaires européennes.) Bibliogr. pp. 201-211. ◊11◊

Recherche ayant pour objet de contribuer à la compréhension des mécanismes psychologiques et sociaux qui favorisent la réussite ou provoquent l'échec scolaire : description des interrelations des caractéristiques biographiques des sujets avec celles de leur environnement social, géographique et familial ; connaissance du degré de diversification des aptitudes des élèves, de leurs intérêts scolaires et professionnels, de leur structure affective sur la base des appréciations des élèves, des maîtres, des parents ; individualité et réussite scolaire.

R ◊ MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Département de psychosociologie de l'éducation et de la formation. Paris.- *Les professeurs et le*

manuel scolaire / Michèle Tournier, Michèle Navarro.- Paris : INRP, 1985.- 230 p. : fig. ; 25 cm.- (Rapports de recherche ; 5, 1985.) Bibliogr. ◊11◊

Etude des attitudes, des comportements et des attentes des partenaires sociaux (enseignants, élèves, parents) concernés par l'outil pédagogique qu'est le manuel scolaire ; selon eux, est-il réellement périmé ? Quel rôle peut-il encore jouer ? Quelles améliorations pourrait-on lui apporter ? Que pensent les utilisateurs de la gratuité après quatre ans d'expérience ?

POGROW (Stanley).- *Education in the computer age : issues of policy, practice and reform.*- Beverly Hills ; London ; New Delhi : Sage, 1983.- 231 p. : tabl., fig. ; 23 cm.- (Managing information ; 6.) Bibliogr. pp. 221-230. ◊11◊

L'auteur veut démontrer que grâce à l'ordinateur, on peut faire faire de grands progrès à l'éducation sans avoir à modifier le corps enseignant et les programmes scolaires ou à forcer sur le budget, à condition de considérer l'ordinateur comme un but scolaire à part entière. Il propose des exemples de réalisations aux USA (niveau local, national et fédéral) en mettant en relief les méthodes employées et leurs avantages.

S ◊ ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (I)

Langue maternelle

BELGIQUE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère).- *L'Enfant et l'écrit : 2) de l'oral vers l'écrit.*- Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1985.- 43 p. : fig., ill. ; 30 cm.- (Documents pédagogiques ; 42.) ◊9◊

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES. Sèvres.- *Approche et conquête de la langue écrite : qu'est-ce que lire ?* / ss. la dir. de Colette Stourdze et Marguerite Laurent-Delchet.- Sèvres : CIEP, 1979.- 55 p. : ill. ; 30 cm.- (Dossier ELP ; 33.) Bibliogr. ◊4◊

CHENOUF (Yvonne).- *Une journée à l'école de l'AFL...* / présenté par Jean Foucambert.- Paris : Retz, 1985.- 128 p. ; 20 cm. ◊61◊

HUOT (Hélène).- *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire* : propos réalistes sur l'état de l'enseignement du français en France / Hélène Huot.- (Paris) : Minerve, 1985.- 194 p. : 22 cm. Bibliogr. ◊5◊

MEYER (Jean-Claude).- *Apprendre à écrire le français au collège : pour un plan de formation à l'expression écrite de la sixième à la troisième* / Jean-Claude Meyer, Jean-Louis Phélot.- 2ème éd. rev. et corr.- Lyon : Chronique sociale, 1985.- 220 p. ; 22 cm. Bibliogr. pp. 218-220. ◊9◊

TOURNUS (Régis).- *Eduquer à la lecture* / préf. de Guy Avanzini.- Lyon : E.

Grammaire

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES.- *L'article en français* / Annie Monnerie.- Sèvres : CIEP, 1985.- 83 p. : 30 cm.- (Le point sur...) Bibliogr. ◊9◊

CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. Rennes.- *A qui la faute ? Analyse des principales difficultés d'expression écrite des élèves de second cycle. Essai de diagnostic et de classement* / Jeannie Le Villio, Marie Thérèse Jamet, Daniel Gestin.- Rennes : CRDP, 1984.- 82 p. ; 30 cm. ◊4◊

UNIVERSITÉ DE GENÈVE. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.- *Contribution à la didactique de la langue maternelle*.- Genève : Université de Genève, 1982.- 92 p. : 30 cm.- (Cahiers de la section des sciences de l'éducation : série recherches ; 3.) Bibliogr. ◊14◊

UNIVERSITÉ LAVAL.- *L'Enseignement du français et de la communication orale* / Gilles Lemire ; avec la collab. de Christiane Gamache-L'Heureux, Gaston Guérard, Claude Roberge.- Montréal : Ville-Marie, 1981.- 152 p. : tabl., fig. ; 28 cm.- (Publications PPMF Laval : enseignement du français au primaire ; 19.) ◊11◊

Langues étrangères

BESSE (Henri).- *Méthodes et pratiques des manuels de langue*.- Paris : Didier ; Saint-Cloud : CRÉDIF, 1985.- 183 p. ; 22 cm.- (Essais.) Réf. bibliogr. ◊4◊

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris.- *Badred-dine* / Maha Billacois, Christine Canamas.- Paris : INRP, 1985.- 4 vol., 51+25+12+10+13 p. : ill. ; 21 cm. ◊9◊

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Direction de programme 1. Paris.- *Articulation école-collège : étude diagnostique. Rapport langues vivantes*.- Paris : INRP, 1985.- 205 p. : tabl. ; 30 cm. ◊11◊

Les opinions des enseignants relatives à l'école, leur représentation de la discipline ou des disciplines qu'ils enseignent, leur idée de ce que doit être cet enseignement et ce qu'ils disent de leurs pratiques pédagogiques.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Equipe "Arabe et pédagogie" Paris.- *Initiation : 12 dialogues* / Christine Canamas, Brigitte Tahhan ; dessins de Yacine.- Paris : INRP, 1985.- 2 vol., 42+48 p., 21 cm. ◊9◊

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Equipe "Arabe et pédagogie" Paris.- Initiation : *L'écriture arabe* / Christine Canamas, Michel Neyreneuf ; ill. de H. Musa.- Paris : INRP, 1985.- 2 vol., 50+15 p. : ill. ; 21 cm. ◊9◊

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris : *Pédagogie différenciée 1er cycle anglais* : brevet des collèges, propositions, base de réflexion / J. Samuel.- Paris : INRP, (1985).- 34 p. : fig. ; 30 cm. ◊9◊

KRAMSCH (Claire).- *Interaction et discours dans la classe de langue*.- Paris : Hatier ; CREDIF, 1984.- 190 p. ; fig., ill. ; 21 cm.- (Langues et apprentissage des langues.) Bibliogr. pp. 182-189. ◊22◊

Ce livre offre d'abord une synthèse de la recherche faite ces dernières années dans le domaine du discours et de l'interaction. puis tente d'organiser les principes qui s'en dégagent en une typologie de pratiques pédagogiques applicables à la classe de langue : activités originales conçues spécialement pour l'entraînement à l'interaction, et techniques pédagogiques dont on suggère ici un traitement interactionnel.

RICHTERICH (René).- *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*.- Paris : Hachette, 1985.- 175 p. : fig. ; 21 cm.- (Recherches/applications.) Bibliogr. pp. 166-175. ◊20◊

Analyse critique de l'utilisation des deux notions d'objectif et de besoin, devenues centrales en didactique des langues ; moyens de choisir et d'exprimer des objectifs ainsi que d'identifier des besoins langagiers, afin de réaliser une pédagogie de la négociation.

Sciences humaines et sociales

FRANCE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère). Direction des écoles.- *Expérimentation et évaluation d'un cursus d'activités d'éveil histoire, géographie, sciences sociales au cours élémentaire 1980-1982*. Rapport du groupe de recherche.- Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1984.- 113 p. ; 30 cm. ◊11◊

Les problèmes posés à l'enfant lors de la présente évaluation visent à vérifier la mise en place d'un certain nombre de savoirs organisés en systèmes notionnels. Les activités d'éveil sont centrées au CE sur le quartier ou le village dans lequel résident les enfants ; ce sujet d'étude a été appréhendé selon une quadruple perspective :

- ◊ spatiale (qui prend en compte l'espace de localisation et de relation) ;
- ◊ temporelle (qui s'attache à la création, au développement, à l'avenir de l'unité) ;
- ◊ socio-économique (qui vise les actes essentiels de la vie économique et les aspects sociaux et politiques) ;
- ◊ anthropologique (représentations mentales, comportement des gens qui y vivent).

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Direction de programme 1. Paris.- *Articulation école-collège : étude diagnostique. Rapport histoire-géographie.*- Paris : INRP, 1984.- 153 p. : tabl., fig. ; 30 cm. ◊11◊

Résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants de CM2 et de 6ème et destinée à recueillir leurs opinions et leurs représentations sur l'enseignement de l'histoire-géographie, les pratiques mises en oeuvre, les attentes, certains problèmes généraux de l'école.

Education physique et sportive

BARREAU (Jean-Jacques).- *Sport, expérience corporelle et science de l'homme : éléments d'épistémologie et d'anthropologie des activités physiques et sportives* / Jean- Jacques Barreau et Jean-Jacques Morne.- Paris : Jean Vigot, 1984.- 463 p. ; 21 cm. Bibliogr. pp. 443-464. Index. ◊14◊

S ◊ ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (II)

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris.- *Impact de l'introduction de l'informatique sur les disciplines scientifiques dans l'enseignement secondaire en France.*- Paris : INRP, 1983.- 143 p. : fig. ; 27 cm.- (Informatique et enseignement.) Bibliogr pp. 141-143. ◊11◊

Mathématiques

BARUK (Stella).- *L'Age du capitaine : de l'erreur en mathématiques.*- Paris : Ed. du Seuil, 1985.- 315 p. ; 21 cm.- (Science ouverte.) Bibliogr. pp. 305-307. ◊11◊

L'auteur renouvelle la controverse sur l'enseignement des mathématiques, modernes ou non, en montrant que l'erreur cesse d'être faute dévalorisante pour devenir étape constitutive ; elle étudie "l'entendement" et ses relations avec le sens et par là-même aborde le problème de la transmission du savoir.

BELGIQUE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère).- *Organisation des études : structures, programmes, méthodes et documentation pédagogiques. Proportionnalité niveau 2 : mathématique dans l'enseignement professionnel.*- Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale, 1985.- 96 p. : fig., tabl. ; 30 cm.- (Documents pédagogiques ; 45.) ◊9◊

ROYAUME UNI. Education and science (Department). Welsh office education (Department). Education for northern Ireland (Department).- *A Review of*

monitoring in mathematics 1978-1982 / National Foundation for Educational Research.- (Slough Berks) : NFER, 1984.- 2 t., 937 p. : tabl. ; 29 cm. Index.

◊11◊

Ce rapport regroupe les séries d'enquêtes sur les performances en mathématiques des élèves du premier cycle secondaire (11 à 15 ans) faites par les enseignants d'un grand nombre d'écoles britanniques à l'initiative de l'Unité d'Évaluation des Performances (APU) qui a mis au point le schéma directeur et l'instrumentation du projet d'évaluation. Quatre formes d'évaluation sont mises en oeuvre : les tests écrits sur les concepts et les savoir-faire, les entrevues individuelles sur la pratique, les questionnaires sur les attitudes en face d'éléments de mathématiques, les questions écrites à propos d'un problème ou d'un schéma.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE. FAPSE.- *Une épreuve de calcul en première primaire : analyses détaillées de productions d'élèves* / François Conne.- Genève : Université de Genève ; Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1984.- 191 p. : tabl. ; 30 cm.- (Interactions didactiques ; 6.)

◊11◊

L'étude porte sur un ensemble de tâches très spécifiques (scolaires et sèches) et se situe dans une période très précise : début du 3^e trimestre de première année primaire, CP français ; elle a pour but de faire ressortir quel est l'enjeu du calcul lacunaire en le situant comme moyen didactique.

UNIVERSITÉ DE GENEVE. FAPSE.- *Formulations écrites et résolution de problèmes additifs* : analyse de leur élaboration et de leur contenu.- Genève : Université de Genève ; Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1984.- 70+63 p. : fig. ; 30 cm.- (Interactions didactiques ; 5.) Bibliogr.

◊11◊

Le premier texte décrit le fonctionnement de contextes expérimentaux "classiques" où il n'est pas explicitement question d'opérations arithmétiques ; le deuxième constitue l'étape suivante dans la mesure où elle intègre les connaissances acquises dans les travaux précédents et restructure aussi bien la situation d'interaction que la tâche elle-même.

Sciences naturelles

Feuilles d'épistémologie appliquée et de didactique des sciences : 7 / A. Giordan, J.L. Martinand.- Genève : A. Giordan ; Orsay : J.L. Martinand, 1985.- 138 p. : fig. ; 24 cm.

◊15◊

Différentes études, à base de questionnaires, sur l'évaluation du savoir scientifique et la conception des apprenants sur différents sujets : sexualité, microbes, biologie, etc. Etudes sur les situations d'apprentissages, les aides didactiques, les structures informelles d'éducation.

Technologie

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Paris.- *Montage, démontage* : étude techno-logique, suggestions pédagogiques / J. Chabal, M. Bonnet, F. Daniel, Desroches.- Paris : INRP, 1985.- 89 p. : 30 cm.- (Etudes et recherches sur les enseignements technologiques ; 6.) Bibliogr. ◊9◊

Informatique

CENTRE RÉGIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE. Dijon.- *Technologie de l'ordinateur : notions élémentaires* / Bernard Jannot.- Dijon : CRDP, 1985.- 148 p. : ill. ; 21 cm. ◊9◊

CHATEAU (Jean-Yves).- *Les enfants s'expliquent avec l'ordinateur* / Jean-Yves Chateau, Liliane Cheilan.- Paris : Delagrave, 1985.- 80 p. : ill. ; 24 cm.- (Culture informatique.) ◊9◊

DELAPIERRE (Michel).- *Système éducatif et révolution informatique* / Michel Delapierre, Emilien Péliisset, Jean Vicard.- Paris : Fédération de l'éducation nationale, 1985.- 192 p. : tabl. ; 24 cm.- (Les Cahiers de la FEN.) ◊11◊

Le rapport comporte trois parties distinctes : la première pose les premiers jalons pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français. Le chapitre 2 analyse les résultats d'une enquête lancée auprès des enseignants, dont l'objectif était de fournir une image instantanée de l'ensemble des applications pédagogiques de l'informatique dans l'enseignement public ; elle permet d'analyser les formes d'utilisation de l'informatique, le niveau et les modalités de la formations, la situation de l'équipement. Une série d'annexes constitue la troisième partie.

Enfant (L') et l'ordinateur.- Toulouse : Privat, 1985.- 200 p. ; 24 cm.- (Lieux de l'enfance ; 4, 1985.) ◊4◊

U ◊ ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

RONDAL (Jean A.).- *Langage et communication chez les handicapés mentaux* : théorie, évaluation et intervention.- Bruxelles : P. Mardaga, 1985.- 316 p. ; 22 cm.- (Psychologie et sciences humaines ; 149.) Réf. bibliogr. ◊22◊

Cet ouvrage traite des aspects phonétiques, phonologiques, sémantiques et lexicaux du langage des handicapés. Les chapitres abordent les problèmes suivants : le problème dit

délai-différence, la communication et les interactions (non-)verbales, les instruments d'évaluation de la communication, du langage et de la parole des sujets retardés. Le dernier chapitre reprend en détail les principes et les techniques d'intervention langagière à notre disposition et souligne l'importance de plus en plus grande à donner aux parents dans le processus d'éducation et de rééducation communicative et linguistique de leurs enfants retardés.

Traitement (Le) des adolescents délinquants : perspectives et prospectives internationales / publ. par Richard E. Tremblay, Anne-Marie Favard et Raymond Jost.- Paris : Fleurus, 1985.- 400 p. : tabl. ; 20 cm.- (Pédagogie psychosociale ; 50.) Bibliogr. ◊22◊

Cet ouvrage, dans sa première partie, trace un portrait de la situation internationale actuelle, tant au point de vue du phénomène de la délinquance qu'au point de vue de l'intervention, dans six pays et cultures (Angleterre, Etats-Unis, Pays-Bas, Québec, RFA, France). Dans sa seconde partie, il donne la parole à sept spécialistes de formation et d'orientation théorique différentes ; chacun envisage, selon sa perspective, l'avenir de l'intervention auprès des adolescents délinquants : approches criminologique, écologique, psychosociale, clinique, psychopathologique et expérimentale.

Toxicomanie

BOTHOREL (Jean).- *Toi, mon fils*.- Paris : Bernard Grasset, 1986.- 181 p. ; 20 cm. ◊61◊

CENTRE DIDRO. Paris.- *Pourquoi la drogue ?*.- Paris : Ed. Drogstop, 1985.- 61 p. ; 22 cm. ◊4◊

Collectivités (Les) locales face à la toxicomanie / éd. par Jacques Masdeu-Arus.- Paris : Thesaurus ; Economica, 1985.- 235 p. ; 24 cm. Bibliogr. ◊22◊

A l'occasion du premier colloque international de Poissy (novembre 1984), consacré à la position des communes face à la toxicomanie, divers spécialistes sont venus exposer les structures mises en place dans différents pays (France, Etats-unis, RFA) pour la lutte contre le trafic de drogue et les expériences de prévention et de réinsertion des toxicomanes. En annexes, une monographie sur les jeunes et la drogue à Poissy, et une analyse de la loi du 31 décembre 1970, relative à la lutte, à la répression du trafic et à l'usage illicite des substances vénéneuses.

QUEBEC. ÉDUCATION (Ministère). Direction de la recherche.- *La drogue banalisée : la consommation de drogues chez les étudiantes et les étudiants québécois* / Suzanne Dumas.- Québec : Ministère de l'éducation, 1984.- VI-132 p. : tabl. ; 28 cm. ◊11◊

Après avoir évoqué le contexte d'émergence du phénomène de la consommation de

drogues par les jeunes et les travaux de l'UNESCO sur le sujet, ce document présente une analyse des résultats de sept recherches menées au Québec entre 1968 et 1981 auprès des étudiants et étudiantes. Les données ont été regroupées sous deux titres : les habitudes de consommation (évolution historique de la consommation de drogues et des coordonnées socio-démographiques des utilisateurs dans les années 60, 70 et 80) ; les variables contextuelles de la consommation de drogues (le milieu familial, scolaire, les loisirs des jeunes).

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. Luxembourg.- *L'Enseignement et l'apprentissage des handicapés par la nouvelle technologie de l'information : enseignement spécial assisté par ordinateur* / Jorgen Hansen.- Luxembourg : Commission des communautés européennes, 1984.- 116 p. ; 29 cm. ◊4◊

CORTEZ (Fernand).- *Pour entrer dans l'an 2000 : l'éducation et l'enseignement d'aujourd'hui doivent préparer le monde de demain.*- Montpellier : ACTIF, 1985 ; 276 p. ; 21 cm. Bibliogr. pp. 273-276. ◊4◊

DESSAGER (Jeannine).- *Il y a toujours un bateau blanc : expérience d'accueil de jeunes.*- Paris : Nouvelle cité, 1985.- 158 p. ; 20 cm. ◊6◊

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Département d'éducation spécialisée et d'adaptation scolaire. Paris.- *Les Institutions de l'éducation spécialisée* / Monique Vial, Evelyne Burguière.- Paris : INRP, 1985.- 206 p., 24 cm.- (Rapports de recherche ; 18.) Réf. bibliogr. ◊14◊

Réédition du n° 18 des "Cahiers du CRESAS" paru en 1979.

LINDQUIST (Ivonny).- *L'Enfant à l'hôpital : la thérapie par le jeu.*- Paris : ESF, 1985.- 108 p. ; 22 cm. Bibliogr. pp. 105-108. ◊9◊

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Paris.- *Les Jeunes handicapés et le travail : expériences vécues au sortir de l'école.*- Paris : OCDE, 1985.- 102 p. : tabl. ; 23 cm.- (L'Éducation des adolescents handicapés ; IV.) ◊21◊

Études de cas tirées de vastes travaux de recherche effectués dans quatre pays de l'OCDE : RFA, Royaume-Uni, Norvège, France : comment vingt jeunes adultes récemment sortis d'établissements spécialisés évaluent leur passé scolaire et l'efficacité avec laquelle ils ont été préparés à la vie active.

WILDLAKE (Paul).- *How to reach the hard to teach : older pupils with special*

needs.- Milton Keynes ; Philadelphia : Open university press, 1983.- XII-128 p. : fig. ; 22 cm. (Children with special needs.) Bibliogr. Index. ◊23◊

Cet ouvrage examine le problème, souvent ignoré, des élèves d'écoles secondaires qui ont besoin d'une aide pédagogique spéciale et ne peuvent suivre la scolarité normale (les ouvrages traitent plus souvent de l'enseignement spécial primaire) et il élargit l'investigation aux besoins autres que pédagogiques auxquels l'école polyvalente doit répondre. L'auteur observe comment les écoles à succès se sont transformées pour toucher la population scolaire à problèmes (offres d'aide spéciale, évolution de la pédagogie curative, amélioration des méthodes pédagogiques, du diagnostic et de l'évaluation des difficultés spécifiques de certains jeunes). La dernière partie ouvre des perspectives sur les faits de société (chômages techniques nouveaux, changement des structures familiales, etc.).

X ◊ ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Langue maternelle

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. Dijon.- *Offre d'équipements socio-culturels et sportifs et comportements des élèves : conséquences pour une politique sociale* / Jean Perrot, Marie-Hélène Rapiau.- Dijon : IREDU, 1984.- 124 p. : tabl. ; 21 cm.- (Cahiers de l'IREDU ; 38.) ◊11◊

Après avoir analysé la (non) influence de certains facteurs (sexe, âge, CSP, etc.) dans la (non) pratique d'activités de loisirs et de sports, les auteurs proposent les résultats d'expériences d'incitation qui avaient pour objectif de faire passer les élèves d'un état de non-pratique à un état de pratique. Six actions ont été proposées : piscine, patinoire, expositions, musée, bibliothèque, atelier-théâtre. La première phase a consisté à analyser les (non) réponses des élèves à la pratique de ces activités ; la seconde phase étant une étude du suivi dans la continuation de ces pratiques, six mois après la fin de l'expérience proprement dite.

FRANCE. ÉDUCATION NATIONALE (Ministère). Mission de l'action culturelle, des cultures et des langues régionales. Direction de la coopération et des relations internationales.- *Action culturelle, ouverture de l'école et rénovation pédagogique*. Pont-à-Mousson (9-12 mai 1984).- Paris : Ministère de l'éducation nationale, (1984).- 109 p. ; 30 cm. ◊4◊

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Département de psychosociologie de l'éducation et de la formation. Paris.- *Les Lycéens et la musique : enquête nationale sur les goûts musicaux des élèves de seconde et de première année de BEP* / Patrick Mignon, Eliane Daphy et Régine Boyer.- Paris : INRP, 1986.- 99 p. ; 24 cm.- (Rapports de recherche ; n^o 2, 1986.) ◊11◊

Les signalements de cette rubrique sont fournis par le Centre de Documentation Pédagogique de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud. Ils sont établis à partir d'une sélection de revues dont la liste est fournie en fin de rubrique.

A ◊ SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION **Méthodologie de la recherche**

LUC (Jean-Noël).- Du bon usage. Statistiques de l'enseignement primaire aux XIXe et XXe siècles.- *Histoire de l'éducation*, n^o 29, janvier 1986, pp 59-67.

Mise en garde contre l'utilisation et l'interprétation hâtives de statistiques sans tenir compte du contexte et de la méthode de leur fabrication. Cet article résume certains chapitres d'un ouvrage plus complet publié par l'auteur.

B ◊ PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

CHOPPIN (Alain).- Le Cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. 1 : De la révolution à 1939.- *Histoire de l'éducation*, n^o 29, janv. 1986, pp. 20-58.

Histoire des textes officiels : lois, décrets, arrêtés, circulaires qui représentent le contrôle de l'Etat sur les manuels scolaires. La conception, l'édition, l'utilisation de ceux-ci sont des enjeux importants de divers points de vue : idéologique, culturel, pédagogique et économique.

MAYEUR (Françoise).- Jeunesse en mouvements.- *Histoire de l'éducation*, n^o 29, janvier 1986, pp. 3-20.

Les travaux qui ont pour thème les mouvements de jeunesse sont surtout d'origine confessionnelle. L'auteur, malgré le recul historique encore insuffisant, essaie d'après ces travaux de dégager les traits spécifiques de divers mouvements, et d'esquisser l'évolution générale qui s'est opérée dans leurs orientations.

C ◊ SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION, ANTHROPOLOGIE, ETHNOLOGIE

CLANET (Claude).- Un rite de passage occidental : la soutenance de thèse.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 7, octobre 1985, pp. 83-95.

La thèse doit être considérée comme rite de passage de l'adolescence à l'âge adulte, d'une part au niveau social, d'autre part au niveau individuel. La problématique de la thèse s'analyse en trois points ; elle comprend : deux pôles d'existence de l'imaginaire : le sujet humain, la collectivité ; l'imaginaire inséparable du symbolique ; des correspondances entre le sujet et le collectif.

“La sociologie de l'éducation face aux transformations des systèmes scolaires et aux nouveaux enjeux de la scolarisation” Communication présentée lors du colloque présidé par Mme Isambert-Jamati, Professeure à l'Université de Paris V. Toulouse, mai 1983.- *Les dossiers de l'éducation*, n° 6, vol. III, 2e trim. 1983.

La première partie du compte-rendu est consacré à la formation et l'insertion professionnelles : mutations successives des systèmes de formation, étude de cas, rapports entre les appareils productifs et éducatifs, qualification des cadres, insertion des jeunes dans le monde du travail. La seconde partie analyse les liens entre éducation et mobilité sociale et compare la scolarisation et l'activité professionnelle des deux sexes. Dans un troisième chapitre, bilan de la formation continue : à l'université, dans l'industrie, au Québec, et étude des rapports entre animation et formation.

M'BODJ (Gora).- Corps, culture et éducation.- *Les dossiers de l'éducation* , n° 7, octobre 1985, pp. 41-47.

Dans le cadre des sociétés négro-africaines, et plus particulièrement sénégalaises, l'auteur analyse la relation entre corps, culture et éducation en mettant l'accent sur les traits valorisés par telle culture, la corporéité modale, et ceux que les mutations sociales ne peuvent ébranler, la corporéité de base.

E ◊ PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychanalyse et éducation

ROSE (Daniel).- Réalité psychique et relation pédagogique.- *Les dossiers de l'éducation*, n° 7, octobre 1985, pp. 27-39.

A partir des théories de Freud, l'auteur étudie la relation entre éducation et psychanalyse et plus particulièrement l'échec scolaire et la réalité psychique qui provoque résistance et défense...

ROSE (Daniel).- Réalité psychique et relation pédagogique (2).- *Les dossiers de l'éducation*, n° 8, décembre 85, pp. 7-22.

L'étude porte sur l'entrée à l'école, ou plus exactement les “deux entrées à l'école” l'une représentant l'attente de l'accès au savoir et au monde des grands, l'autre une régression au niveau de l'humeur (désintérêt pour l'école.) Le concept oedipien est analysé en relation avec la fonction psychique de l'école. Puis l'article montre les

problèmes que posent l'intégration de Cendrillon, 11 ans, dans une classe de CP et son difficile apprentissage de la lecture.

F ◊ PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

BOIVIN (Michel), TESSIER (Odile), STRAYER (F. F.).- La cohérence des choix sociométriques et l'évaluation de l'amitié chez les enfants d'âge préscolaire.- *Enfance*, n° 4, 1985, pp. 329-343.

La cohérence des choix d'amis est étudiée chez 48 enfants de 3 à 5 ans au moyen de trois techniques. Les résultats mettent en évidence des variations suivant l'âge et le sexe, ainsi que le caractère de complémentarité des méthodes utilisées.

Conceptions de l'emprise et causalité psycho-sociale.- *Bulletin de psychologie*, n° 374, vol. 39, n° 3-6, janv.-févr. 1986, pp. 97-287.

Ce numéro rassemble des travaux en rapport avec la théorie de l'"emprise" développée par Robert Pagès. Se référant explicitement à cette théorie, ou présentant une certaine parenté avec elle, les textes présentés apportent des résultats nouveaux et témoignent du dynamisme de la recherche en psychologie sociale.

HADE (D.).- Influence des pratiques éducatives familiales sur le développement psychomoteur de l'enfant.- *Les dossiers de l'éducation*, n° 8, décembre 1985, pp. 43-57.

Le facteur socio-culturel a-t-il une influence sur le développement psychomoteur ? Après une définition précise du problème, une présentation est faite du modèle théorique et des hypothèses. La description de l'expérience aboutit à une série de résultats : trois types d'interventions sont proposées : auprès des enfants, des parents et des enseignants.

PAPAMICHAEL (Yannis).- Transmission en activité de dessin et de peinture à l'école maternelle.- *Revue française de pédagogie*, n° 74, janv.-mars 1986, pp. 37-45.

Les interactions maîtresse/élève ont été systématiquement observées dans les activités de dessin et de peinture des enfants. Les résultats "permettent d'affirmer que ces activités constituent pour les enseignantes de véritables situations d'éducation" dans lesquelles les indices à tendance réaliste sont renforcés, alors que les constituants créatifs sont plutôt corrigés.

VERQUERRE (Régis).- Représentation de l'enfant chez une population d'étudiants en sciences humaines : élaboration d'un outil d'investigation.- *Enfance*, n° 4, 1985, pp. 389-401.

Cette enquête réalisée auprès de 228 étudiants de sciences humaines utilise un test du

type "différenciateur sémantique" Les résultats ont permis d'identifier les facteurs qui semblent structurer la représentation de l'enfant. Ils ont aussi permis de vérifier la pertinence de l'outil d'investigation, et de le perfectionner.

G ◊ SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Psycholinguistique

NONNON (Elisabeth).- Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes en langue française.- *Revue française de pédagogie*, n^o 74, janv.-mars 1986, pp. 53-86.

Cette note de synthèse, après avoir posé le problème et évoqué les problématiques actuelles sur le langage de l'enfant, passe en revue les travaux en fonction de trois grandes questions : 1. la dimension interactive de la genèse et du développement du langage ; 2. les démarches de connaissance et les processus cognitifs en jeu dans l'interaction verbale avec autrui ; 3. la dynamique des interactions et "l'efficacité dialogique" 207 références.

H ◊ BIOLOGIE, CORPS HUMAIN

CAMPAN (Raymond).- Le Développement du comportement.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 8, décembre 1985, pp. 25-32.

Le comportement est l'émanation d'un individu, donc son phénotype. Il existe cependant une unicité du génotype, les comportements étant comparables pour tous les individus d'une même espèce. Après l'étude de l'embryologie du comportement et du développement postnatal, une analyse des règles fondamentales du comportement fait apparaître trois points : l'induction, la stimulation et la conservation sélective.

L ◊ NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Enseignement technique court

BOURDONCLE (Raymond).- L'abandon dans les enseignements de promotion sociale.- *Revue française de sociologie*, vol. 27, n^o 1, 1986, pp. 87-106.

On analyse les causes des forts taux d'abandon dans les formations de promotion sociale mises en place par le Ministère de l'Education nationale sous forme de cours du soir ou d'enseignement par correspondance. Est mis en évidence le rôle important de l'évaluation coût/bénéfice réalisée implicitement par les intéressés.

COLARDYN (Danielle).- Vers une ingénierie des formations : à propos de deux expériences d'évaluation (USA-France).- *Education permanente*, n^o 81, 1985, pp. 25-36.

Examen des dispositifs d'évaluation continue qui accompagnent deux systèmes de formation, l'un aux USA, l'autre en France : la formation en direction des 16-18 ans instituée en 1982. Dans ces systèmes, les objets d'évaluation ne sont pas considérés isolément, mais sont resitués parmi les différents niveaux d'articulation qui séparent l'offre et la demande de formation, permettant une adaptation continue de la première à la seconde.

DUBAR (Claude).- Mutations technologiques et formation : discours, réalités, paradoxes.- *Education permanente*, n° 81, 1985, pp. 37-54.

L'auteur cherche à montrer que "la formation telle qu'elle fonctionne actuellement dans la société française ne peut pas résoudre les problèmes essentiels posés par les mutations technologiques et sociales" Il fonde ses arguments sur une recherche collective à base d'études empiriques portant sur quelques entreprises françaises de pointe et sur une réflexion théorique.

LE BOTERF (Guy).- L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il ?.- *Education permanente*, n° 81, 1985, pp. 7-23.

Les concepts et méthodes de l'ingénierie de la formation se sont développés à partir de la conception des systèmes de formation professionnelle. Dans le contexte actuel de crise économique, d'apparition de technologies nouvelles, et d'exigence de développement régional ou local, la recherche d'une meilleure valorisation des ressources offre de nouvelles opportunités à l'"ingénierie du développement des ressources humaines" définie comme ensemble coordonné de démarches méthodiques, qui sont ici passées en revues.

PIVETEAU (Jacques), NOYE (Didier).- L'Utilité des questions en pédagogie .- *Education permanente*, n° 81, 1985, pp. 85-91.

Des questions pour résumer les travaux de J.T. Dillon, spécialiste de l'effet des questions en pédagogie : ◊ Les questions du formateur font-elles penser les stagiaires ? ◊ Les questions d'un niveau intellectuel élevé provoquent-elles une réflexion de niveau élevé ? ◊ Les questions du formateur font-elles parler les stagiaires ? ◊ La discussion en groupe est-elle facilitée par les questions du formateur ? ◊ Alors que faire au lieu de poser des questions ?

TERRAL (Ch.).- Représentations et pratiques pédagogiques dans l'enseignement technique court.- *Les dossiers de l'éducation*, n° 8, déc. 1985, pp. 33-41.

Etude de la situation de l'enseignement dans les LEP. La pédagogie dans l'enseignement professionnel est très marquée par son histoire ; le cadre psychosociologique des LEP apparaît contradictoire : "Le LEP ce n'est plus l'école ; le LEP c'est encore l'école" Des propositions nouvelles font l'objet du dernier paragraphe.

M ◊ PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

GROSSETTI (Michel).- Enseignants en coopération : aperçus sur un type particulier de trajectoire sociale.- *Revue française de sociologie*, vol. 27, n^o 1, 1986, pp. 133-148.

Les raisons qui déterminent les enseignants à faire le choix initial de la coopération d'une part ; d'autre part à poursuivre leur carrière outremer suivant un mode de vie particulier qui les éloigne de l'espace social métropolitain.

KORRI (Abdelhak), SIMON (Jean).- Formation des maîtres et échecs scolaires : le cas du Maroc.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 7, octobre 1985, pp. 19-26.

Recherche sur les liens entre les résultats scolaires des élèves et le comportement pédagogique des maîtres. Une série d'expériences sont faites sur ce thème, prenant en considération l'âge, le niveau des études et l'expérience des enseignants ainsi que l'origine sociale des élèves.

ZAY (Danielle).- Quel rôle peut jouer la recherche dans la formation des instituteurs ?.- *Revue française de pédagogie*, n^o 74, janv.-mars 1986, pp. 99-115.

L'institution récente, dans la formation des maîtres, d'un mémoire de recherche, constitue une innovation. A partir, notamment de données recueillies par l'INRP dans le cadre de la recherche sur la formation des instituteurs, l'auteur dégage les tendances qui apparaissent dès maintenant là où les élèves instituteurs ont déjà eu des contacts avec la recherche.

N ◊ ORIENTATION, EMPLOI

AROCENA (José).- Du culturel à l'économique : les nouveaux acteurs locaux.- *Education permanente*, n^o 82, 1986, pp. 17-29.

Avec les "nouvelles technologies" on voit émerger une autre identité au travail qui pose deux questions : l'une culturelle de leur continuité avec les anciens savoirs et savoir-faire ; l'autre économique de la marginalisation d'une partie de la population (jeunes, chômeurs) par rapport aux mutations de l'appareil de production. A partir de l'exemple du bassin d'emploi du Creusot, on montre le rôle que peut jouer la culture scientifique et technique pour remédier à cette marginalisation.

P ◊ MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Problèmes de didactique

AVANZINI (Guy).- A propos de la didactique : il n'y a pas de "consensus" - *Le Binet Simon*, n^o 606, vol. 86, n^o 1, pp. 3-10.

Les composantes de la "didactique" et remarques sur les différentes manières dont elles sont prises en compte.

DELORME (C.).- Une didactique interdisciplinaire est-elle possible ?.- *Le Binet Simon*, n^o 606, vol. 86, n^o 1, pp. 11-29.

Après une analyse de l'évolution du terme "didactique" et de ses dérivés, l'auteur pose l'hypothèse d'une didactique qui serait interdisciplinaire. Sans nier la nécessité d'une didactique des contenus, l'auteur montre, en s'appuyant sur des réalisations, qu'il est possible de concevoir une didactique des compétences méthodologiques (lecture efficace, prise de notes, etc.). Il faut pour cela que les enseignants travaillent en équipe, et qu'ils prennent en compte les résultats de la recherche.

MEIRIEU (Philippe).- Vers une didactique différenciée.- *Le Binet Simon*, n^o 606, vol. 86, n^o 1, pp. 30-57.

Qu'on parle de "méthode pédagogique" ou de "didactique" trois points de vue doivent être envisagés : celui du savoir, celui de l'apprenant, celui du formateur. Chacun comporte plusieurs variables. Dans une didactique différenciée conçue comme un processus dynamique et non comme un système figé, ces variables seront considérées comme des "indices susceptibles de fournir des leviers à l'action pédagogique" et étudiées comme telles. Partant de ces considérations théoriques, l'auteur suggère une pratique dans laquelle l'évaluation formative et l'autonomie ont une place importante.

PAIN (Sara).- L'Apport de la théorie de Piaget à la programmation pédagogique.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 8, décembre 1985, pp. 59-65.

Une étude de la théorie de Jean Piaget apporte les divers éléments nécessaires à la formulation d'hypothèses en pédagogie. Après une description de la pratique concrète de l'enseignement, sont définies les conditions qu'une situation pédagogique doit remplir pour être efficace.

Evaluation

AUBRET (J.).- Etude de quelques aspects de l'hétérogénéité des élèves en français à l'issue du cours préparatoire.- *Enfance*, n^o 4, 1984, pp. 367-387.

A partir des données d'une enquête du Ministère de l'Éducation nationale sur les acquisitions en français à l'issue de la première année de l'enseignement obligatoire,

cette étude montre les grandes différences dans les performances. L'origine de ces différences est à rechercher soit dans l'enfant lui-même, soit dans l'influence des milieux familial et scolaire.

R ◊ MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Audiovisuel et enseignement

SIMON (Jean).- "Passe partout" ou comment la télévision peut aider les enfants des milieux défavorisés.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 7, octobre 1985, pp. 69-77.

Au Québec a été conçue une émission télévisée "Passe- Partout" pour des enfants de 3 à 5 ans. Celle-ci vise à étudier l'aide que la télévision peut apporter aux milieux défavorisés.

S ◊ ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

FIJALKOW (Eliane), LIUA (Angeline).- Utilisation de l'auto- langage et maîtrise de la langue écrite.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 7, oct. 1985, pp. 79-82.

Grâce à quatre expériences sur des enfants de CE1 les auteurs montrent l'utilisation de l'auto-langage lors de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

ALBERT (Jacquy).- Analyse des comportements pédagogiques pendant la leçon de lecture au cours préparatoire.- *Les dossiers de l'éducation*, n^o 8, déc. 1985, pp. 67-87.

Après une description de la méthode utilisée, les résultats sont présentés sous forme de tableaux, puis analysés. La conclusion permet d'analyser l'acte pédagogique à travers l'enseignement de la lecture.

Lecture

(L'Apprentissage de la lecture).- *Psychologie scolaire*, n^o 55, 1986, pp. 3-7.

Dans "Apprendre à lire une langue qui est écrite : contraintes linguistiques et implications pédagogiques" H. Huot expose et critique les différentes tendances dans les méthodes d'apprentissage de la lecture ; "lire c'est parler. Apprendre à lire c'est apprendre à parler" écrit P. Le Favrais ; dans "Peu de lecture, beaucoup de dyslexie" J.

Foucambert soutient que la dyslexie est la conséquence de l'inadéquation des méthodes de lecture ; L. Lurçat, dans "A propos des idées de J. Foucambert sur la lecture" critique vivement la position de celui-ci sur le plan scientifique comme sur le plan pédagogique ; enfin, J.P. Martinez fait entrevoir de "Nouvelles perspectives d'évaluation en lecture"

VAN GRUNDERBEECK (Nicole), FLEURY (Micheline), LAPLANTE (Line).- Evaluation des stratégies d'identification de mots du lecteur débutant en difficulté.- *Revue française de pédagogie*, n^o 74, janv.-mars 1986, pp. 23-28.

Une démarche de questionnement a été élaborée afin d'appréhender les stratégies des apprentis-lecteurs pour découvrir des mots non reconnus immédiatement. Expérimentée auprès d'une centaine d'enfants en fin de 1^{ère} année primaire, cette procédure s'est révélée intéressante aussi pour l'apprentissage : il favorise celui-ci dans la mesure où il permet à l'enfant de prendre conscience de différentes stratégies possibles.

Orthographe

LAMARCHE (Rolande M.).- La Maîtrise de l'orthographe : essai de vérification de quelques hypothèses.- *Revue française de pédagogie*, n^o 74, janv.-mars 1986, pp. 29-36.

"Les résultats de cette étude indiquent que les enfants apprendraient à maîtriser certaines règles du code phonographique français même quand celles-ci ne sont pas enseignées de façon explicite"

Sciences humaines et sociales

Enquête nationale sur les étudiants en psychologie.- *Bulletin de psychologie*, n^o 373, vol. 39, n^o 1/2, nov.-déc. 1985, pp. 7-88.

Les objectifs de cette enquête étaient : 1) d'obtenir une description de la population ; 2) de répondre aux questions suivantes : quels sont les projets d'études et cursus des étudiants de psycho ? Quel est leur projet professionnel ? Quelle image ont-ils de la profession qu'ils visent ? Quels sont leurs souhaits en matière de formation ?

JOANNES (Marc).- Didactique de la philosophie ?.- *Le Binet Simon*, n^o 606, vol. 86, n^o 1, pp. 105-112.

Il semble possible d'envisager une didactique de la philosophie, l'enseignement de cette discipline étant limité par des caractéristiques précises : il est obligatoire, se situe en classe terminale, laisse au maître toute liberté de procédure. Constituer la philosophie en objet de travail pédagogique impliquerait alors une formation particulière des maîtres.

Education physique et sportive

GOIRAND (Paul).- Didactique de l'éducation physique : les contenus d'enseignement.- *Le Binet Simon*, n^o 606, vol. 86, n^o 1, pp. 58-84.

Compte rendu d'une recherche-action sur le thème : définition des contenus d'enseignement en éducation physique pour des élèves de 6ème et 5ème. Analyse/réflexion sur les pratiques pédagogiques des enseignants, cette action lie intimement innovation, formation et recherche.

T ◊ ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

BRISSIAUD (Rémy), ESCARABAJAL (Marie-Claude).- Formulation des énoncés : classiques vs récit.- *Revue française de pédagogie*, n^o 74, janv.-mars 1986, pp. 47-52.

Comparaison des procédures utilisées par des élèves de CM2 pour résoudre le même problème d'arithmétique, suivant que l'énoncé se présente soit sous la forme classique, soit enrichi d'éléments contextuels.

Sciences

GIORDAN (André).- Processus d'apprentissage des élèves et stratégies pédagogiques en sciences.- *Le Binet Simon*, n^o 606, vol. 86, n^o 1, pp. 85-104.

A partir de quelques exemples tirés de textes de vulgarisation, de manuels scolaires ou de cours, l'auteur montre les difficultés scolaires des apprenants, dans les disciplines scientifiques, à dépasser leurs propres représentations pour appréhender les modèles qui leur sont proposés. La didactique, qu'il s'agisse d'enseignement ou de vulgarisation, implique la connaissance des conceptions du public visé, de manière à pouvoir tenir compte de celles-ci.

Techniques

ALEMANI (Lucien).- Initiation technologique à l'école élémentaire.- *Revue française de pédagogie*, n^o 74, janv.-mars 1986, pp. 5-22.

Pour faire accéder les enfants à la culture technique dès l'école primaire, l'auteur envisage deux voies : soit étudier des objets existants, soit partir d'objets à créer. Les démarches proposées insistent sur les modes de représentation (dessin, graphique, maquette) et sur l'acquisition de notions telles que "fonction" et "mesure"

GILLES (Didier), STENGERS (Isabelle).- Culture technique et transmission des savoirs.- *Education permanente*, n° 82, 1986, pp. 7-15.

Qu'est-ce que la "culture technique" ? Le problème n'est pas celui du sens de cette expression, mais du sens que prend ou que produit le "dispositif technique" suivant les milieux qu'il articule. La transmission du savoir technique n'empruntera pas alors uniquement la voie de l'explication, mais aussi celle de l'étude du dispositif dans ses effets et ses relations avec le milieu extérieur.

U ◊ ÉDUCATION SPÉCIALE

CAPUL (Maurice).- Vers une histoire de l'éducation spéciale.- *Les dossiers de l'éducation*, n° 8, déc. 1985, pp. 89-104.

Présentation de l'évolution et de l'histoire de l'éducation spéciale : la politique, les centres et établissements, les hommes, les enfants.

NOT (Louis).- La Personne comme référence centrale pour l'éducation des dévies mentaux.- *Les dossiers de l'éducation*, n° 7, oct. 1985, pp. 49-67.

Les trois traits fondamentaux de la personne sont la conscience, la raison et l'autonomie. La réalisation de l'individu est marquée par l'individualité physique et psychique. A partir du sujet et de son éducation, on analyse la notion de sujet dans l'éducation des dévies mentaux.

CAILLET (Elisabeth).- La Formation à la Cité des Sciences et de l'Industrie.- *Education permanente*, n° 82, 1986, pp. 73-85.

Il a fallu cinq ans pour réaliser le CSI, mais il faut remonter vingt cinq ans en arrière pour comprendre l'évolution des idées et des réalisations dans le domaine de la diffusion de la culture technique, qui ont abouti à la Villette. Description des différentes activités du CSI en particulier le centre de formation.

LANDRY (Johanne), NATALI (Jean-Paul).- La Formation en muséologie.- *Education permanente*, n° 82, 1986, pp. 103-124.

"Les formations à la culture scientifique et technique croisent, pour une part importante, les formations à la muséologie. Ces formations, fortement développées à l'étranger, commencent en France."

Un programme mobilisateur : culture scientifique et technique.- *Education permanente*, n° 82, 1986, pp. 93-102.

Entretien avec Marie-Noëlle Favier, Jean-Pierre Dalbera, Yves Deforges. Propos recueillis par Elisabeth Caillet. Bilan des actions menées depuis cinq ans et orientations pour l'avenir.

VAYSSE (François).- Un métier de la médiation : agent d'exploitation et de maintenance d'exposition.- *Education permanente*, n^o 82, 1986, pp. 63-71.

Pour les prototypes exposés dans les musées des sciences et techniques et manipulés par un public inexpérimenté, la maintenance est particulièrement importante : toute panne a un effet négatif sur l'image du dispositif technique exposé. Le centre de formation de la CSI de la Villette se propose de définir le nouveau métier d'agent de maintenance d'exposition.

Adresses des revues analysées

- *Binet (Le) Simon* .

16, quai Claude Bernard, 69007 Lyon.

5 numéros/an.

- *Bulletin de psychologie* .

17, rue de la Sorbonne, 75005 Paris.

Trimestriel.

- *Dossiers (Les) de l'éducation* .

Université de Toulouse-Le Mirail.

12, rue Lakanal, 31000 Toulouse.

Trimestriel.

- *Enfance* .

41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris.

Trimestriel.

- *Education permanente* .

21, rue du Faubourg Saint-Antoine, 75550 Paris.

5 numéros/an.

- *Histoire de l'éducation* .

29, rue d'Ulm, 75005 Paris Cedex.

Trimestriel.

- *Psychologie scolaire* .

J.-P. Baillet, 2, avenue de la Gare, 40200 Mimizan.

Trimestriel.

- *Revue française de pédagogie* .

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05.

Trimestriel.

• *Revue française de sociologie* .
11, rue Gossin, 92543 Montrouge Cedex.

Trimestriel.

Achévé d'imprimer en décembre 1986
à l'imprimerie Instaprint (Tours)
Dépôt légal : 4ème trimestre 1986

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris.....abonnement(s) à Perspectives documentaires
en sciences de l'éducation.

M., Mme ou Melle.....
Établissement (s'il y a lieu).....
N°.....Rue.....
Localité.....
Commune distributive.....
Code postal.....

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle
est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement).....
N°.....Rue.....
Localité.....
Commune distributive.....
Code postal.....

Cachet de l'établissement

Date.....
Signature

TARIFS (au 1er Juin 1986)

Abonnement annuel (3 numéros)

France.....100 FF TTC

Etranger.....112 FF TTC

Vente au numéro....40 FF TTC

Prière de joindre un chèque à l'ordre de M. l'Agent comptable de l'INRP
Une facture ne sera délivrée que sur demande expresse

Nous vous remercions de bien vouloir
envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :
I.N.R.P. - C.D.R. - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

Prix 40 FF

ISSN 0760-7972