

1990



N° 10

10

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'EDUCATION



**N° 10**

**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,  
Edith Sebbah

**Édition & Fabrication**

*Coordination*: Philippe Champy

*Édition électronique* : Jean-Pierre Houillon

*Maquette de couverture* : J. Sachs

*Saisie* : Patricia Bouillet

*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

<i>L'éducation nouvelle, à temps et à contre temps</i> par Louis Raillon .....	7
---	---

#### Itinéraires de recherche

◊ <i>De la croyance au doute, du doute à l'action</i> par Jacques Aubret .....	19
◊ <i>De l'enseignement du français-latin-grec à la didactique du français</i> par Danielle Manesse .....	28

#### Repères bibliographiques

<i>Recherches en sciences de l'éducation musicale</i> par Jean-Pierre Mialaret .....	35
---	----

#### Communication documentaire en sciences de l'éducation

<i>L'éducation et l'école dans les romans français (1945-1983)</i> par Jacky Beillerot .....	59
---	----

#### Innovations et recherches à l'étranger .....

Absentéisme et refus de l'école. Un modèle unificateur : l'enfant non satellisé, 77. - L'éducation des enfants doués, 78.	77
--	----

### BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports .....	84
Articles de périodique .....	109
Thèses .....	123





# ÉTUDES

## LES AUTEURS

**Jacques Aubret** est responsable du Service de recherches de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP).

**Jacky Beillerot** est enseignant à l'Université de Paris X, responsable du Laboratoire des Sciences de l'Éducation.

**Danielle Manesse** est chercheur en didactique du français à l'Institut National de Recherche Pédagogique.

**Jean-Pierre Mialaret** est maître-assistant en sciences de l'éducation à l'Université de Caen.

**Louis Raillon** a fondé avec Roger Cousinet la revue *Éducation et Développement* et l'a dirigée de 1964 à 1980.



**L'ÉDUCATION NOUVELLE  
A TEMPS ET A CONTRE TEMPS**  
par Louis RAILLON

**Pré-histoire**

Robinson Crusoë... Ce nom, ce titre émerge des milliers de livres qui ont nourri mon enfance et mon adolescence. Il s'agit ici d'un itinéraire pédagogique, mais l'oeuvre de De Foë est la seule qui ait trouvé grâce aux yeux de Jean-Jacques Rousseau : Emile n'aura qu'un seul livre, et précisément celui-là. Cet homme abandonné sur une île déserte fait de sa solitude forcée une vertu. Il s'applique non seulement à survivre, mais à redécouvrir le cadre spatial et temporel de la civilisation humaine. Courage, ténacité, esprit d'observation, d'expérimentation, c'est là le propre de l'enfant qui veut croître et grandir, et rejoindre les hommes. D'où, sans doute, cette sorte de fascination que Robinson a exercé sur des générations d'enfants qui, selon l'heureuse expression de Paul Mazard, l'ont dérobé aux adultes pour lesquels il avait été écrit (1).

Un autre titre, de nature très différente, émerge de mes années d'écolage. 1939, classe de philosophie. En cette dernière année de l'entre-deux-guerres, je choisis, pour un exposé, un auteur qui brille encore d'un éclat nouveau dans ce collège de province : Bergson. Comme je ne connais pas grand'chose de lui, je désigne sa première oeuvre, au titre mystérieux : *Les données immédiates de la conscience*. C'est plus long et plus difficile que trois méditations de Descartes ou deux chapitres de Claude Bernard. Mais l'adolescent qui veut se singulariser ne saurait avouer son impudence ; sans le dire, il lit et relit six fois de suite ce qui fut la thèse de Bergson, pour être sûr de saisir, sous l'éclat du style clair et limpide, la substance de la pensée et être capable, au jour dit, d'en donner un aperçu relativement fidèle. Je suis sans doute resté marqué par cette plongée dans la durée qualitative des êtres qui se moule bien imparfaitement dans le temps social.

**La découverte de la pédagogie nouvelle**

Est-ce vraiment un paradoxe ? J'ai découvert la pédagogie, non pas à l'Université, mais dans une organisation de jeunesse qui m'avait donné l'occasion, comme moniteur, d'animer des groupes d'enfants. On me demanda d'être instructeur. Je cotoyais mes aînés qui faisaient des allusions à Bovet, à Claparède, à Piaget. Piqué par la curiosité, je délaissais un jour les *satires* de Juvénal pour demander à la bibliothèque, quelques-uns de ces auteurs. La curiosité devint un intérêt. Je découvris la collection des "Actualités Pédagogiques" (2) dont j'acquis peu à peu une bonne dizaine de volumes : *L'éducation fonctionnelle* de Claparède ; *Tolstoï éducateur* de Baudouin ; *La Méthode Decroly* de Hamàide ; *L'instinct combatif* de Bovet ; *L'Ecole Active* de Ferrière, etc.

Un monde nouveau s'entrouvrait devant moi. Un monde cohérent, avec ses penseurs, ses expérimentateurs, ses commentateurs. Tout le mouvement international de l'éducation nouvelle qui, depuis un demi-siècle, secouait les colonnes du temple. Un monde étrange qui, apparemment, n'intéressait personne dans les universités françaises (3) où l'on continuait à moudre le grec et le latin, les sciences les plus diverses, sans se préoccuper des enfants pour qui l'on préparait tant de futurs enseignants.

Était-il raisonnable, en 1942, d'enseigner des "matières disciplinaires" quand Decroly avait expérimenté, avec bonheur, une méthode de re-découverte des acquis humains à travers les centres d'intérêt ? Je découvrais, aussi, la vanité des études littéraires qui ne s'intéressent qu'à l'écume des textes sans aller au fond. La lecture de *l'Emile*, malgré tant d'explications de textes, n'avait jamais troublé le ron-ron des universitaires. Les faiseurs de manuels pédagogiques l'avaient même systématiquement déformé puisque Kévorkian, dans un petit livre cruel, montrait que *L'Emile de J.-J. Rousseau et l'Emile des Ecoles Normales* (4)... n'était pas le même ! Claparède, lui, dans *l'Education fonctionnelle* (5) décelait dans *l'Emile* les principes de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie nouvelle. A ceux qui reprochaient à Rousseau un optimisme béat et donc un irréalisme dangereux, André Ravier, dans une thèse de doctorat retentissante, *L'éducation de l'homme nouveau* (5) démontrait que Jean-Jacques avait substitué au péché originel du dogme chrétien une sorte de "péché originel social" et que son oeuvre méritait une étude attentive.

Tolstoï, lisais-je dans le volume déjà ancien de Charles Baudouin (6), avait consacré plusieurs années de sa vie à l'éducation des enfants de Jasnaïa-Poliana, en bouleversant avec une grande audace, les conditions de l'enseignement, en inventant, notamment, le texte libre. Les écrits pédagogiques d'un écrivain aussi illustre auraient dû frapper l'opinion. Occultés (7). Vanité de la littérature qui n'est pas "pure" littérature.

1944. La Sorbonne, cette vieille dame un peu bizarre, se payait le luxe, en marge des enseignements de licence, d'un certain nombre de chaires excentriques où des savants traitaient, devant des auditoires restreints, des sujets aussi importants que la céramique grecque ou les civilisations assyro-babyloniennes. Dans ce nombre, il y avait une chaire de pédagogie où enseignait Cousinet. Il conseillait aux étudiants de lire un livre clé : *L'évolution pédagogique en France* (8) où Durkheim avait démonté les mécanismes internes de l'Institution scolaire. La pièce la plus ancienne en est l'Université ; sur le modèle universitaire on a construit l'enseignement secondaire, puis, longtemps après, l'enseignement élémentaire. C'est dire que l'enseignement élémentaire n'a pas été conçu pour des enfants, non plus que le secondaire pour des adolescents. On a commencé à s'apercevoir de cela au début du XXe siècle, quand Binet fonda (sous les toits de la Sorbonne, au quatrième étage) la pédagogie expérimentale et exposa tout cela dans son livre *Les idées modernes sur les enfants* (9) qui étaient, hélas, encore modernes en 1945. A peu de choses près, elles le sont encore aujourd'hui.

Ces deux livres, que je commençais de lire en 1944-45 (car il m'est arrivé de les reprendre) me semblent significatifs d'un parallélisme, jusqu'ici irréductible. D'une part *l'institution scolaire*, avec son système pédagogique d'enseignement centré sur les *savoirs à transmettre* ; ses recherches sont essentiellement des

recherches didactiques. D'autre part la *recherche et l'expérimentation* d'une pédagogie fondée sur la psychologie de l'enfant pour favoriser le développement personnel de chacun et donner à tous le plus grand nombre de chances (10). Il s'agit là de deux courants, distincts et parallèles, bien que le premier pense avoir absorbé l'autre.

La thèse d'Angela Médici, *L'éducation nouvelle, ses fondateurs, son évolution* (11) même si son champ était limité, donnait involontairement une explication à ces chemins parallèles. En étudiant le rôle éminent des quatre grands médecins Itard, Seguin, Montessori, Decroly, elle rappelait que l'éducation nouvelle avait commencé par creuser le sillon difficile de l'éducation des enfants idiots, arriérés, débiles avant de se tourner vers les enfants normaux.

## Le bouillonnement de l'après-guerre

Pendant les dix années qui suivirent la Libération, on crut que les parallèles allaient se rencontrer. Après tant de désastres, on voulait refaire le monde, en commençant par l'éducation. Ce n'est pas le lieu d'évoquer ici l'effervescence des idées, la renaissance des mouvements, des revues pédagogiques, des congrès internationaux. Un plan de réforme de l'enseignement était à l'étude (Commission Langevin, puis Wallon) mais sans attendre ses conclusions, le courageux directeur du second degré, G. Monod, lançait l'expérience des classes nouvelles dans un certain nombre de lycées.

Pour me borner aux livres, nous découvrons les œuvres que publiaient les pionniers. Roger Cousinet résumait, en 1945, vingt années d'expérimentation dans son ouvrage *Une méthode de travail libre par groupes* (12). Il devait publier dans les années suivantes, *L'éducation nouvelle* (13), *La vie sociale des enfants* (14). Dans *La culture intellectuelle* (15), il démontait la mythologie de la culture générale et montrait que chacun acquiert par lui-même une culture... spécialisée. Enfin, dans *Pédagogie de l'apprentissage* (16), il donne une sorte de clé pour l'éducation nouvelle, en montrant, à différents stades, les conditions qui permettent à l'enfant d'être un apprenti, de la lecture à la dissertation.

Célestin Freinet publiait *L'éducation du travail* (17) et *La méthode naturelle* (18). Une traduction de *Expérience et éducation* du grand philosophe et éducateur américain John Dewey paraissait chez Bourrelier (19). Le philosophe Paul Foulquié donnait, dans un petit livre dense, un tableau incomplet mais précieux des *Ecoles Nouvelles* (20). En 1952, une nouvelle traduction de *Pédagogie scientifique* de Maria Montessori, paraissait chez Desclée De Brouwer.

Sur le plan de la psychologie, Henri Wallon était sorti du silence de l'occupation avec *Les origines de la pensée chez l'enfant* (21). René Zazzo publiait *Le Devenir de l'intelligence* (22). Chaque année, désormais, nous apportait un volume nouveau de Jean Piaget. Les traductions, arrêtées pendant cinq années, reprisent : on connut ainsi une profusion d'œuvres américaines, notamment les volumes d'observation de l'équipe de A. Gesell (23).

## Les maisons d'enfants

En cet après-guerre, l'éducation, ce n'est plus uniquement l'école. La pédagogie n'est plus uniquement scolaire. Il y a d'abord les nombreuses "Maisons d'enfants" ouvertes pour les jeunes orphelins, notamment les enfants juifs échappés aux camps de déportation. Pour eux, c'est une pédagogie globale qu'il faut mettre en oeuvre. L'éducation nouvelle inspire les efforts de A. Ferrière, *Maisons d'enfants de l'après-guerre* (24). Isaac Pougatch de son côté a évoqué avec un grand sens pédagogique et beaucoup de sensibilité *la vie d'une communauté de jeunesse, Charry* (25), puis son expérience de formation d'éducateurs pour les maisons d'enfants juifs : *Les éducateurs à l'école*, quatre années d'expériences au centre de Plessis-Trévisé (26). De cette relation très vivante, on peut tirer des réflexions utiles sur le problème difficile de la formation des éducateurs.

## L'enfance inadaptée

Le secteur de la "rééducation" prend une importance considérable : les idées évoluent, les institutions se transforment. Les problèmes sont posés par Henri Joubrel dès son premier livre *L'enfance dite "coupable"* (Blond et Gay, 1945) et par le juge Chazal *Etude de criminologie juvénile* (27). Un éducateur, qui se révèle un excellent écrivain, F. Deligny publie *Graine de Crapule* (28) et *Les vagabonds efficaces* (29) où, d'une plume acide, il trace des portraits d'adolescents meurtris par les désordres sociaux (30).

La psychologie analytique, la découverte de l'hospitalisme (dont un bon exposé fut fait par D. Burlingham et Anna Freud dans *Enfants sans famille* (PUF, 1948) ont favorisé nombre de travaux visant à traiter les enfants "inadaptés" dont les symptômes étaient, soit les troubles de caractère, soit l'insuffisance mentale. Je retiens dans ce domaine la très technique et très humaine *Psychopédagogie des débiles profonds* de Delphine Rouquès, le volume consacré aux carences de la relation par le Dr Michel Lemay sous le titre significatif *J'ai mal à ma mère* et *Quand l'amour a manqué : dissociations familiales et éducations*, par Henri Bissonnier, aux éditions Fleurus.

## La pédagogie familiale

En recherchant les causes affectives et sociales des inadaptations enfantines, on a mis en évidence le schéma normatif des relations familiales pour le développement harmonieux de l'enfant. Une pédagogie familiale s'est ainsi fondée sur des bases solides.

Un précurseur en ce domaine a été le Dr André Berge, avec son *Education familiale* (Aubier, 1946), *Le métier de parent* (Aubier, 1952), *L'éducation sexuelle et affective* (Scarabée, 1964).

Deux ouvrages restent précieux pour aider à l'analyse des inter-actions au sein du groupe familial : *L'enfant et la famille* de Paul Osterieth (Scarabée, 1957) et *L'enfant et les relations familiales* de Maurice Porot (PUF, 1959).

L'ouvrage *Les étapes de l'éducation* de Maurice Debesse (PUF, 1952) présente l'intérêt de proposer des attitudes éducatives adaptées à la psychologie des différents âges.

Roger Cousinet, avec humour et pénétration, invite à méditer le sens et les conséquences de ces "tics" pédagogiques qui s'expriment par des formules telles que "*Fais ce que je te dis*" (Scarabée, 1961).

## Le caractère

La période 45-55 présente l'originalité d'avoir vu paraître un certain nombre d'ouvrages consacrés à la caractérologie.

Le *Traité de caractérologie* de Le Senne (PUF, 1945) a exercé une influence considérable en introduisant toute une génération à l'étude des caractères d'après la typologie souple de l'Ecole Hollandaise. Dans la même ligne de pensée, mais avec une orientation pédagogique, André Le Gall, *La caractérologie des enfants et des adolescents à l'usage des parents et des éducateurs* (PUF, 1951), et Roger Mucchielli *Psychologie pratique des élèves de 7 à 12 ans* (Bordas, 1958) ont publié des études appliquées à l'observation des écoliers et des lycéens. Plus maniable se présente le petit livre de Meynard, *Education et caractère* (PUF, 1953), qui demeure utile aux parents et aux éducateurs.

D'une conception différente est le *Traité du Caractère* d'Emmanuel Mounier (Seuil, 1946, nouvelle édition 1961). Le philosophe du personnalisme ne présente pas une série de types entre lesquels le lecteur est invité à se reconnaître. Mounier ne nie pas l'intérêt d'une typologie des caractères. Mais pour lui, "les types ne sont pas des cristallisations solides" et "le caractère n'est pas un fait, il est un acte." Cette conception dynamique est du plus grand intérêt pour qui veut progresser dans une construction originale de sa propre personne. Le caractère présente des constantes, mais il s'agit "d'un concept à limites flottantes et non pas d'un modèle strict" Mounier va même jusqu'à écrire "le caractère est comme le dessin de l'échec de la personnalité. Nous ne sommes typiques que dans la mesure où nous manquons à être pleinement personnels."

En démontant longuement les mécanismes qui jouent dans la constitution des caractères (émotivité, sens du réel, etc.), Mounier invite à dépasser les déterminismes ou à mieux les assumer. Malgré certaines informations (d'ordre biologique notamment) à compléter, cet ouvrage demeure un instrument de travail remarquable. Un prof de philo qui proposerait à ses élèves le *Traité du Caractère* comme livre d'étude, en les entraînant à sa lecture par des commentaires et des débats, leur ferait l'extraordinaire cadeau d'une source d'enrichissement intérieur.

Même si elle a été trop vite interrompue, l'oeuvre de Gaston Berger garde sa valeur. Cherchant dans une démarche prospective à se représenter les conditions de l'avenir pour mieux s'y préparer, il pense que les enfants d'aujourd'hui devront s'insérer dans une société où ils exerceront des fonctions très spécialisées et où, en contrepartie, ils devront partager de grandes responsabilités. "Ils seront en quelque sorte, tour à tour des *fonctions* et des *personnes*" (*L'homme moderne et son éducation* PUF, 1962).

On ne peut retirer certains livres de leurs rayons sans que réapparaisse le climat dans lequel ils ont été perçus. Je dis "perçus" car certains livres ont été peu ou mal lus, mais ont donné naissance à des courants plus ou moins mythiques ; leurs formules, parfois leur seul titre, ont exprimé les aspirations ou les craintes de toute une masse de gens.

Je tente de mettre un peu d'ordre dans ces livres épais, parus entre 1960 et 1975.

• *Les groupes et la non-directivité.* Dans une société qui prenait conscience d'être "bloquée" (31) par la rigueur de son cloisonnement hiérarchique, la découverte de la dynamique des groupes et de la non-directivité se répandit au point que tout le monde se défendit d'être "directif" même sans avoir lu les livres excellents de André de Peretti, *Liberté et relations humaines ou l'inspiration non-directive* (Epi, 1966) et *Les contradictions de la culture et de la pédagogie* (Epi, 1969), livres précédés par le volume collectif, issu du colloque de l'ARIP en 1962 : *Pédagogie et psychologie des groupes* (Epi) avec G. Ferry, Pagès, Filloux. Tous ces volumes faisaient état de la pensée du psychothérapeute américain Carl R. Rogers, dont plusieurs oeuvres furent traduites : *Le développement de la personne* (Dunod, 1966) et *Un manifeste personnaliste* (Dunod, 1979).

Très significatif de ce courant fut également le livre de Georges Lapassade *L'entrée dans la vie*, (Ed. de Minuit, 1963). L'éducation prépare à la vie. Mais quand donc se situe l'entrée dans la vie ? Quand est-on adulte ? L'adulte est en réalité aussi inachevé que l'enfant. Il ne peut plus servir d'*étalon* à la pédagogie.

La non-directivité inspira quelques expériences pédagogiques, à dire vrai peu nombreuses sur le plan scolaire. La plus célèbre fut celle de deux professeurs de philosophie qui demandèrent, chacun dans sa classe, à leurs élèves de prendre l'initiative du travail. Ils relatèrent cette expérience, menée de 1962 à 1967, dans un ouvrage *La liberté d'apprendre* par Daniel Hameline et Marie Joëlle Dardelin (Ed. Ouvrières, 1967). Dix ans plus tard, dans une réédition de leur ouvrage, ils précisèrent que la non-directivité était peut-être une attitude plus qu'une méthode.

• *La pédagogie institutionnelle.* Ce nom un peu ésotérique fit également fortune. Au lieu d'imposer son autorité, assise sur celle de l'institution, l'éducateur doit aider les jeunes à participer à la gestion des activités et même de l'institution. Si cette tendance a comporté des discours un peu anarchisants (Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, Gauthier-Villars, 1966 ; Lapassade, *L'auto-gestion pédagogique*, Gauthier-Villars, 1971), elle s'est finalement confondue avec l'oeuvre remarquable de Fernand Oury, à travers ses différents volumes : *Vers la pédagogie institutionnelle* (Maspero, 1967), *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle* (Maspero, 1971) (32), *Qui c'est le conseil?* (Maspero, 1979, écrit en collaboration avec Catherine Pochet). Le premier volume montre une classe de perfectionnement où les enfants prennent peu à peu en main l'organisation de leurs activités, de la gestion des conflits et des problèmes communs ; le second est centré sur un certain nombre de cas d'enfants dont les difficultés scolaires sont l'expression de problèmes affectifs graves qui se dénouent

grâce à l'environnement coopératif ; le troisième montre la naissance difficile d'un "conseil" dans une classe. Ces ouvrages, par leur sérieux, leur continuité, rendent compte d'une expérimentation parmi les plus importantes de ces quarante dernières années.

## Émergence de la jeunesse

Pour la première fois, toute une génération de jeunes demeurait à l'école jusqu'à 16 ans. "L'entrée dans la vie" devenait, dans les faits, une réalité floue. Leur adolescence posa d'abord des problèmes dont témoignèrent une floraison de livres : Guy Avanzini, *Le temps de l'adolescence* (Ed. Universitaires, 1965) ; Porot et Seux, *Les adolescents parmi nous* (Flammarion, 1964), Philippe Robert, *Les bandes d'adolescents* (Ed. Ouvrières, 1966).

Mais il était difficile de prévoir les problèmes qualitatifs qu'engendrerait le bouleversement des données quantitatives. Jean Jousselein étudiait cette crise dès avant mai 68 : témoin son étude *Une nouvelle jeunesse française* (Privat, 1966) et *Révoltes des jeunes* sorti des presses en juillet 1968. Après 1968, les enquêtes sur la jeunesse n'ont pas manqué. Celle de Gérard Vincent *Le peuple lycéen* (Gallimard, 1974) demeure un document à consulter.

• *L'école, utile ou inutile ?* Pierre Bourdieu en 1964 avait publié *Les héritiers* (Ed. de Minuit) et porté un coup à l'optimisme officiel. On avait prolongé la scolarité, unifié les structures de l'enseignement ; malgré ce gigantesque et louable effort, l'école profitait toujours aux enfants des milieux élevés. Le nombre des enseignants, plutôt progressistes, fut profondément marqué par ce constat, conforme au schéma de Durkheim. Les riches ayant toujours fait instruire leurs enfants, on pouvait donc faire l'économie de l'école. C'est le propos que développa Ivan Illich dans *Une société sans école* en pensant aux pays d'Amérique latine qui, faute de moyens, n'ont pas encore scolarisé leurs enfants.

A la place de l'école, des réseaux éducatifs branchés sur les institutions les plus diverses détenant un savoir, un savoir-faire, un trésor artistique ou un message culturel. Cette stratégie pouvait être illustrée par le témoignage d'un alphabétiseur latino-américain, Paulo Freire, *L'éducation, pratique de la liberté* (Cerf, 1972). Paulo Freire avait appliqué, avec les adultes, la méthode du centre d'intérêt. Ces adultes, ouvriers agricoles, se trouvaient motivés par des journaux évoquant les problèmes du travail, du droit des travailleurs... Ils apprenaient à lire en un temps record. Mais Paulo Freire était banni de son pays.

## Recherches et progrès

Dès 1967, Guy Avanzini posait avec pertinence les problèmes de *l'échec scolaire* (Ed. Universitaires). D'une façon plus globale, analysant le statut périmé des enseignants et l'acquis de l'éducation nouvelle, Jacques Wittwer militait *Pour une révolution pédagogique* (Ed. Universitaires). Avec son livre *La manière d'être lecteur*, Jean Foucambert, en 1976, attire l'attention sur la méthodologie de la lecture. Jean Hassenforder publie, en 1972, deux ouvrages

importants : *La bibliothèque, institution éducative* (Cambrai, lecture et bibliothèque) et *L'innovation dans l'enseignement* (Casterman). Se développe alors en France le réseau des centres documentaires dans les établissements scolaires. Les expériences pédagogiques de "travail sur documents" (dit indépendant, puis autonome) font l'objet d'un volume collectif dirigé par Jean Hassenforder et G. Lefort : *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation* (1977, Ed. Education et Développement).

### Monographies, buttes-témoins

Je ferai une place de choix aux monographies. Elles permettent de visiter des écoles nouvelles, même si elles n'existent plus. L'auteur ne dit pas ce qu'il faut faire, il dit ce qu'il a fait ; il signale les difficultés, voire les échecs qui ont été les siens ; ainsi le lecteur de bonne foi peut-il s'interroger et mieux supputer ce qu'il peut faire dans le contexte qui est le sien. Voici quelques livres, évoquant des expériences, dans leur ordre de parution.

◊ Blanche Harvaux et Marie Aimée Niox-Château, *L'école nouvelle de Boulogne* (Scarabée, 1958). Cette école, animée par les CEMEA, a vécu dans le cadre de l'enseignement public, de 1947 à 1956. A cette date, l'administration a mis fin à cette expérience remarquable.

◊ A.S Neill, *Libres enfants de Summerhill* (Maspero, 1960, repris dans Folio). A.S. Neill, éducateur, disciple de Freud et de Reich a fortement marqué de sa personnalité l'école qu'il a dirigé pendant 40 ans (33).

◊ Léna Pougatch-Zalcman, *Les enfants de Vilna* (Casterman, 1968). Elève de Korczak, l'auteur relate son expérience éducative dans un jardin d'enfants de la communauté juive polonaise de Vilna, peu avant la seconde guerre mondiale.

◊ R.Gloton (et coll.) *A la recherche de l'école de demain* (Armand Colin, 1970). Ce volume fait le point après huit années, sur le travail effectué par le groupe expérimental de pédagogie active du XXe arrondissement de Paris (écoles des rues Vitruve et Le Vau).

◊ Mosse Jorgensen, *Un lycée aux lycéens*, (Cerf, 1975). Il s'agit du lycée expérimental d'Oslo où l'assemblée générale des élèves détient une grande partie du "pouvoir"

◊ Rolande et Raymond Millot, *Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble* (Casterman, 1979). Collectif : *La Villeneuve de Grenoble, écoles en rupture* (Syros, 1981). R. et R. Millot donnent, dans le premier volume, des informations sur la naissance du projet, sa philosophie, ses réussites, ses contradictions. Dans le second volume, des enfants, des parents, des enseignants, des femmes de service font part de leur expérience concrète.

◊ Collectif : *Vivre à Decroly. Des enfants, des parents, des enseignants racontent* (Casterman 1979). A un moment où son existence était remise en question, différents acteurs de l'école prennent la parole et montrent la trame quotidienne de leur vie commune.



◊ Maurice Feder, *Un collègue sans classe, ça existe* (Editions ESF, 1980). Chaque élève appartient à un "groupe de vie" mais non de travail. Le professeur chargé d'un groupe de vie aide à la vie sociale du groupe. Pour le travail, chaque élève, individuellement, selon son rythme, se rend dans la salle de son choix, où il trouve, sur une discipline donnée, des instruments de travail et un professeur conseiller.

◊ Marie et Noël Rist, *Une pédagogie de la confiance, l'école nouvelle d'Antony* (Syros, 1983). Une façon nouvelle de concevoir la relation adulte-enfant, la création d'un milieu ouvert et familial où se développent les enfants.

Ce sont là de précieux instruments de travail. De nombreuses recherches peuvent être conduites, en étudiant, à travers plusieurs de ces relations, les thèmes les plus divers : les maîtres, les activités, les relations avec les parents, l'auto-discipline, l'organisation, etc. Les formateurs, dans les Ecoles Normales, les Instituts de Sciences de l'Education, se doivent de faire travailler leurs étudiants sur ces documents.

### L'autre parallèle

"On peut me reprocher bien des choses, mais pas d'avoir lu un seul ouvrage de psychologie ou de pédagogie. A plus forte raison de psycho-pédagogie." Cette déclaration étonnante, on peut la lire à la page 75 du *Lycée impossible*, paru au Seuil, en 1967. L'auteur de ce volume, André Rouède, proviseur d'un lycée climatique, racontait les efforts très intéressants qu'il avait tentés pour substituer à la discipline traditionnelle, un climat de coopération entre les élèves, les maîtres d'internat, les enseignants. Expérience réussie pendant plusieurs années ; puis, pour des raisons diverses (caractères tricheurs, parents abusifs, lassitude générale), échec et retour aux usages traditionnels.

Livre sympathique où un proviseur, agrégé de lettres, tente de faire partager son idéal de solidarité, de responsabilité, d'esprit communautaire. Mais, avec un parfait idéalisme, il décrète la coopération et veut supposer le problème de l'éducation résolu par l'enthousiasme et le charisme, et résolu une fois pour toutes : "il ne m'intéressait pas de faire marcher (le système) cinq ans en réparant continuellement de zéro." Il fallait qu'il fût accroché solidement et sans relance, par l'adhésion et par la tradition.

On trouve rarement une pareille négation de l'action pédagogique (34). Mais l'aveu que nous avons cité est typique de l'attitude d'un grand nombre d'enseignants français qui refusent catégoriquement de lire même un ouvrage de psychologie ou de pédagogie. Ce sont là des recherches nombreuses, mal venues. La didactique, passe encore ! Mais la pédagogie qui part ou tient compte de l'enfant ! Je parlais plus haut des parallèles qui ne se rencontrent jamais. Nous sommes ici sur l'autre parallèle.

L'autre parallèle s'est manifestée plus récemment, non par un témoignage, mais par un livre pseudo-théorique intitulé tout simplement *De l'école* (Seuil, 1984) et signé d'un professeur de linguistique, Jean-Claude Milner. Pour M. Milner, qui affirme sans démontrer, l'école est essentiellement un lieu d'enseignement sans aucune différence entre les degrés. Autrement dit, les enfants, les adolescents n'existent pas ; il n'y a que des élèves ou des étudiants,

face aux enseignants. La pédagogie, c'est une invention subversive de la gauche, singulièrement, de la gauche démocrate-chrétienne. Manifestement, M. Milner n'a lu, lui non plus, aucun des ouvrages que j'ai évoqués. On sait que son livre a connu une grande diffusion et inspiré la politique de M. Chevènement à la grande satisfaction d'une majorité de l'opinion.

On peut sans doute se demander s'il s'agit d'une opinion éclairée. Peut-on en effet, être éclairé, si l'on refuse de lire, de s'informer. C'est pourquoi, au point où je suis arrivé de mon itinéraire (jalonné de bien d'autres livres, il était difficile de les nommer tous), je ne peux m'empêcher de penser, pour reprendre le titre d'un des romans que j'ai le plus appréciés naguère, que cette course au long des années et des livres n'est autre chose qu'un véritable *Jeu de patience* (35).

Louis RAILLON

(1) *Les livres, les enfants, et les hommes*, Flammarion, 1932.

(2) Publiée, sous l'égide de P. Bovet, par les éditions Delachaux et Niestlé, "à Neuchâtel et Paris."

(3) Il n'y avait en ce temps là, ni licence de psychologie, ni de sciences de l'éducation.

(4) Delachaux et Niestlé.

(5) Spes, Issoudun, 1941. Le tome I étudie les circonstances de la publication de l'*Emile*, le tome II le texte même de l'*Emile*. On s'intéressait beaucoup à Rousseau dans les années 1940. Deux livres importants : *Cette affaire infernale* (Ed. du Milieu du Monde, Genève 1943) où Henri Guillemin démontre le véritable complot ourdi contre l'équilibre psychique de Rousseau, après l'*Emile*, par ses anciens amis ; *Jean-Jacques, histoire d'une conscience*, de Jean Guéhenno (Gallimard, 194 ; réédition 1962).

(6) *Tolstoï éducateur*, Delachaux et Niestlé, 1921.

(7) Même les biographies de Tolstoï, comme celle de Troyat (Fayard, 1965), font à peine allusion à cet aspect de la vie et de l'oeuvre de Tolstoï.

(8) Alcan, 1938, aujourd'hui PUF. Dans un esprit analogue (histoire et sociologie) Guy Vincent a analysé les origines et l'évolution de *L'école primaire française* en remontant à Jean Baptiste de la Salle (Presses Universitaires de Lyon, 1980).

(9) Paris, 1909. Réédité en 1974 par Flammarion, avec une préface de Jean Piaget.

(10) J'ai tenté, personnellement, une réflexion plus systématique sur ce thème fondamental, dans *L'enseignement ou la contre-éducation* (PUF, 1984).

(11) PUF, 1940. Cette thèse n'a jamais été rééditée. Mais Angela Médici a rédigé en 1941, le volume *L'éducation nouvelle*, n° 14 de la collection "Que sais-je ?" qu'elle a refondu en 1982.

(12) Editions du Cerf, 1945. Rééditions en 1949 et en 1969.

(13) Delachaux et Niestlé, 1950.

- (14) Scarabée, 1950.
- (15) Presses d'Île de France.
- (16) PUF, 1959.
- (17) Delachaux et Niestlé.
- (18) Delachaux et Niestlé, 1968.
- (19) Traduction de M.A Carroi. Réédité en 1968 par Armand Colin.
- (20) PUF, 1948.
- (21) 2 volumes, PUF, 1945.
- (22) PUF, 1946.
- (23) PUF.
- (24) La Baconnière, Neuchatel, 1945.
- (25) La Baconnière, 1946.
- (26) La Baconnière, 1952. Isaac Pougatch, en 1980, toujours à la Baconnière, ses mémoires, d'une riche densité humaine : *A l'écoute de son peuple, un éducateur raconte.*
- (27) PUF, 1950.
- (28) Ed. Victor Michon, Lille, 1946. Réédité par le Scarabée.
- (29) Ed. Victor Michon, Lille. Réédité par Maspero.
- (30) Dans la même collection "Tentatives pédagogiques" chez Victor Michon, paraissait en 1946 *Inexpérience ou l'enfant éducateur*. Dans ce volume, signé Amélie Dubouquet, Mme Dreyfus-Sée donnait le récit plein de verve et de poésie d'une mère de famille instruisant ses enfants à la maison selon les principes de l'éducation nouvelle. Ce texte a été réédité par Fleurus, 1973.
- (31) Michel Crozier, *La société bloquée*, Seuil, 1963.
- (32) Ces deux volumes écrits en collaboration avec A. Vasquez.
- (33) On peut consulter sur Neill, Robert Skidelsky, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Maspero, 1972.
- (34) Dans le même temps, P. Raoux, proviseur du lycée de Dijon-Montchapet, menait une expérience de participation des élèves. Il accordait une importance capitale à la formation des élèves-délégués, au cours de week-ends de travail. Cf. son étude "Vers un lycée possible" in *Education et Développement*, octobre 1968.
- (35) de Louis Guilloux, Gallimard, 1950.



DE LA CROYANCE AU DOUTE, DU DOUTE A L'ACTION  
par Jacques AUBRET

*"La première expérience ou, pour parler exactement, l'observation première est toujours un premier obstacle pour la culture scientifique. En effet, cette observation première se présente avec un luze d'images ; elle est pittoresque, concrète, naturelle, facile. Il n'y a alors qu'à la décrire et à s'émerveiller. On croit alors la comprendre..."* (Bachelard, 1970, p. 19).

C'est sur cette toile de fond que j'écrirai mon "itinéraire de recherche" qui ne ressemble en rien à la trajectoire linéaire d'un chercheur-né. Je pense que l'essentiel n'est pas de montrer la cohérence de surface de la série des décisions qui conduisent au seuil d'un laboratoire de recherches, mais d'évoquer les événements (expériences et rencontres) "sur" ou "contre" lesquels s'appuient la motivation pour la recherche, les thèmes développés et les actions entreprises.

**Un environnement institutionnel et humain**

L'environnement institutionnel qui m'a donné les moyens de concevoir et de réaliser des projets est un élément essentiel de mon itinéraire. Je suis entré au Service de Recherches de l'Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle (INETOP) à Paris, le 1er septembre 1974, comme Conseiller d'Orientation, placé en situation administrative de détachement, pour y effectuer des recherches sur l'orientation des élèves dans le cadre des activités de ce service.

Je rappellerai brièvement que les conseillers d'orientation exercent à partir des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) une activité de conseil en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Les élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire constituent la principale cible de leur action. Intégrés à l'équipe éducative dès la sixième, ils prennent en charge l'observation continue des élèves sur le plan de leur adaptation aux apprentissages et à l'école. Le Service de Recherches de l'INETOP, créé en 1928 par H. Pieron, a pour mission, depuis son origine de conduire des recherches théoriques et appliquées susceptibles de contribuer à l'amélioration qualitative des pratiques des conseillers d'orientation et de participer à leur formation initiale et continue. L'étude des motivations et des représentations des élèves sur leur avenir et le choix d'un métier constitue l'un des axes de recherche de ce Service, mais l'intérêt pour les problèmes relevant de la psychologie de l'intelligence et des apprentissages a été constant depuis sa fondation. Ce service forme avec des chercheurs, des techniciens et des enseignants de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, du CNRS, de l'Université René Descartes, du Conservatoire des Arts et Métiers une "unité associée" au CNRS où la diversité des hommes et des moyens est une source

constante de dynamisme. J'ai largement bénéficié des ressources scientifiques, humaines et matérielles de cette unité de recherches forte de ses traditions mais ouverte sur l'avenir ; mais je dois à M. Reuchlin (qui dirigeait l'INETOP en 1974) et à F. Bacher (Responsable du Service de Recherches à cette même époque), l'essentiel de ma formation de chercheur.

### L'observation première : le milieu éducatif

Pour certains collègues la voie de la recherche s'est ouverte dans le prolongement quasi naturel des études universitaires. Pour d'autres, et c'est mon cas, elle se situe après des expériences professionnelles variées en milieu éducatif telles que maître d'internat, enseignant (collège et lycée), animateur pédagogique, conseiller d'orientation. Ces expériences ont été réalisées en alternance avec la poursuite d'études universitaires (philosophie et logique) et une formation de conseiller d'orientation scolaire et professionnelle à l'INETOP.

Cette expérience, d'une dizaine d'années environ, a constitué pour moi le point d'ancrage dans le système éducatif français par la connaissance des institutions, des hommes et des élèves, qu'elle m'a procurée. Je ne peux pas dire pour autant que les observations effectuées, sur ce milieu, pendant cette période, ont été faites dans des conditions de parfaite objectivité. Peu à peu, cependant, les certitudes ont fait place au doute. Ainsi, j'avais gardé de la lecture des philosophes l'idée que recherche et savoir ne sont qu'une "réminiscence" et qu'il suffit, puisque l'enfant possède en lui-même la connaissance, de faire en sorte qu'elle se manifeste à ses propres yeux, par l'utilisation de méthodes appropriées. Mon premier travail universitaire devait refléter cette croyance (*Aubret*, 1970). En outre, j'adhérais avec un certain enthousiasme aux idées de certains promoteurs de la non-directivité, enthousiasme qu'accentua la rencontre de M. J. Dardelin auteur de *La liberté de croire* (1970) et co-auteur de *La liberté d'apprendre* (1967).

J'admettais que tout enfant est en mesure de développer par lui-même ses propres moyens d'accès à la connaissance, le pédagogue n'étant là que pour fournir le contexte le plus favorable à ce développement. La psychologie de l'enfant sous-jacente à de telles croyances devait contraster singulièrement avec le vécu de l'enseignant et du conseiller d'orientation que j'ai été, confronté quasi quotidiennement aux multiples formes de l'échec scolaire. Ma motivation pour la recherche prend sa source dans ce conflit entre ces croyances intérieures idéalistes et la résistance des faits.

### Une formation rigoureuse

Avec l'entrée dans la recherche commence généralement une longue période de formation et d'adaptation à la recherche dont la réalisation de la thèse de doctorat de psychologie dirigée par M. Reuchlin a été pour moi le premier élément. La reconnaissance par la communauté scientifique de la qualité de "chercheur" est un élément qui compte également dans le parcours imposé au chercheur. L'adhésion à une équipe de recherches ne suffit pas, il faut "se situer" c'est-à-dire définir une problématique de recherche originale par rapport à celle

des autres chercheurs travaillant dans le même domaine ou dans des domaines voisins, et se faire reconnaître sur le plan national ou international pour susciter l'échange et la contradiction nécessaires au progrès des idées. Cet objectif ne se réalise pas du jour au lendemain ; sa réalisation exige un dynamisme permanent que l'image du chercheur enfermé dans son laboratoire ne traduit pas du tout.

La recherche a ses outils spécifiques. La maîtrise des méthodes quantitatives de traitement des données dans une démarche expérimentale a exigé une solide formation à l'utilisation des méthodes statistiques enrichie par l'expérience des chercheurs chevronnés du laboratoire. L'équipement en moyens de calcul compte également. J'ai pu en disposer dès mon entrée dans la recherche. Mais, si le développement de calculateurs puissants et de logiciels couvrant tous les secteurs de la statistique est un avantage à de nombreux égards, dans le domaine des sciences pédagogiques, j'ai perçu peu à peu deux risques importants : le premier concerne la sous-utilisation de ces moyens par manque de connaissance et d'information sur les méthodes de calcul et leur intérêt pour le traitement et l'interprétation des données psychopédagogiques ; le second, inverse, concerne l'utilisation incontrôlée de ces mêmes outils en raison d'absence d'hypothèses génératrices d'attentes sur les résultats, le risque étant alors de prendre pour argent comptant le produit de calculs aveugles. La formation que j'ai reçue m'a aidé à me situer entre ces deux écueils.

### Etudier le langage : pourquoi ?

Le choix du langage comme thème central de mes recherches s'explique sans doute par de nombreuses raisons objectives et subjectives liées au rôle que j'attribuais au langage dans la promotion sociale.

Né et ayant vécu mon enfance dans un milieu modeste (milieu rural) l'itinéraire que j'ai suivi me montre bien qu'il n'y a pas de déterminisme du milieu en ce qui concerne le devenir de l'enfant. Cependant, de la lecture de nombreux travaux, il ressort que le milieu est susceptible de créer un handicap initial aux multiples facettes dont l'effet négatif est manifeste sur le déroulement de la scolarisation et l'insertion sociale et professionnelle de nombreux enfants. Le déficit langagier observé de façon constante chez les enfants issus de milieux défavorisés est l'un des aspects de ce handicap. Or le langage se trouve au cœur des mécanismes par lesquels se réalise l'échange culturel entre l'individu et ses contemporains ; il est également, et cela a été parfaitement mis en évidence par les théoriciens de l'école pragmatique anglaise (cf Austin, 1970) un outil d'action sur autrui. Ce rôle médiateur conféré au langage est sans doute complexe, et on est loin de pouvoir expliquer comment il s'opère. Néanmoins, en raison de ce rôle, la maîtrise du langage est à mes yeux une acquisition primordiale.

Mes premières préoccupations n'étaient pas d'ordre pédagogique, car j'estimais ne pas avoir à intervenir sur les contenus ou les méthodes d'enseignement. Il s'agissait avant tout d'étudier le langage du point de vue du psychologue, c'est-à-dire par rapport à ses fonctions de communication, de représentation, d'action sur autrui, les questions essentielles étant : "Le langage : à quoi ça sert ? comment s'en sert-on ?" L'observation des conduites langagières dans les conditions aussi proches que possible de l'utilisation sociale habituelle du langage devait en fournir les moyens. On sait que de nombreuses

études sur le langage sont conduites en France et à l'étranger dans des laboratoires. Ces études ont l'avantage d'isoler les variables dont on veut étudier les effets, mais elles ont l'inconvénient majeur de dénaturer certaines conduites qu'il serait utile d'observer dans leur déroulement même. Le parti pris "écologique" pose cependant de nombreux problèmes théoriques et pratiques tant en ce qui concerne l'observation que l'interprétation.

### Des problèmes théoriques et pratiques

Ces problèmes je les ai rencontrés dès ma première recherche centrée sur les conduites langagières d'adaptation à autrui, à partir d'une expérience de communication, réalisée sur des élèves de cinquième et portant sur l'explication d'un itinéraire. J'ai toujours été frappé par les difficultés que présente, dans la vie courante, l'explication d'un itinéraire à un individu qui demande son chemin. Il s'agit d'une situation typique dans laquelle l'efficacité de la communication dépend essentiellement du degré d'objectivité des points de repères choisis pour baliser l'itinéraire, et de la qualité de leur codage linguistique. Entre le "codage pour soi" et le "codage décentré" il y a place pour de multiples formes de codage des points de repère choisis, lesquelles témoignent de modalités d'adaptation à autrui très différentes les unes des autres. L'objectif était de décrire ces modalités et d'observer en outre comment le locuteur est susceptible de modifier ses formes de codage lorsque l'interlocuteur manifeste son incompréhension. L'enregistrement de conversations entre locuteurs et auditeurs a été la principale source de données.

Il n'y a pas de règles générales d'analyse des productions orales ou écrites d'un individu. Il s'agit pourtant d'un élément déterminant de la compréhension de ce qui se passe entre interlocuteurs. On se fonde parfois sur des indices formels, comme la longueur du discours ou la complexité syntaxique. Mais ces indices informent peu sur le contenu réel des énoncés. Il faut bien admettre que dans le langage oral d'un élève de douze ans la syntaxe des énoncés produits est rudimentaire. Pour mieux appréhender le contenu sémantique des communications on peut essayer de quantifier l'information transmise : si l'idée est séduisante la définition de l'unité d'information et la prise en compte de l'information présupposée que véhicule tout discours ne vont pas de soi.

La solution retenue a consisté dans une catégorisation des formes du codage des différents points de repères de l'itinéraire selon un critère "centration-décentration". Cette catégorisation a été présentée en détail (*Aubret, 1981*). Nous avons défini le langage "centré" comme une forme de codage linguistique dont l'interprétation est relative à la manière propre au locuteur de percevoir les éléments à coder (exemple : "tu tournes légèrement" "tu avances un peu" ou dépend de la manière dont il se situe sur le parcours au moment de l'énonciation (exemple : "tu prends la première à droite" ; "tu continues toujours". A l'inverse, le langage "décentré" est une forme de codage fondé sur la dénomination ou la description des éléments de l'itinéraire tels qu'ils se présentent aux yeux d'un observateur quelconque (exemple : le nom d'une rue) en utilisant un code linguistique conforme aux normes canoniques d'utilisation de la langue de l'ensemble des membres de la communauté linguistique (exemple : "tu passes à côté d'un bassin hexagonal". La référence à cette



catégorisation a rendu possible l'exploitation du corpus recueilli et la description des modalités d'adaptation des individus au cours de la communication.

Une autre catégorie de problèmes a trait aux modèles explicatifs. De nombreuses études font référence aux théories linguistiques pour tenter d'expliquer le fonctionnement langagier. L'hypothèse d'une isomorphie entre certaines structures linguistiques et les opérations psychologiques servant à les appréhender a souvent été faite. On observe parfois l'inverse : des lois de nature psychologique servent de modèles de description de faits linguistiques. A. Martinet invoque à plusieurs reprises un principe d'économie pour expliquer l'organisation et l'évolution des systèmes linguistiques (Martinet, 1970). Pour ma part, j'ai voulu mettre à l'épreuve une hypothèse d'économie comme principe organisateur des conduites langagières exprimée sous la forme : "l'individu tend à être efficace au moindre coût." Les résultats observés conduisent à nuancer fortement cette hypothèse qui ne rendrait compte des conduites langagières que pour une partie des sujets, généralement les plus favorisés par le milieu socio-culturel d'origine et/ou les plus avancés sur le plan du développement cognitif ; autrement dit, la capacité d'utiliser une langue de manière économique serait liée à une certaine mobilité cognitive et une certaine aisance linguistique que l'on ne retrouve pas également chez tous les sujets. D'un point de vue plus général, cette étude m'a montré la nécessité de distinguer nettement dans les différentes approches du langage ce qui est description de l'outil linguistique et ce qui relève de la description des conduites d'appropriation du langage pour communiquer.

### **Le diagnostic analytique des compétences d'un lecteur**

C'est dans le même esprit que j'ai voulu aborder les problèmes de compréhension de la langue écrite, mais la finalité psychopédagogique de ces travaux s'est imposée à la suite d'une demande émanant des conseillers d'orientation et concernant la mise au point et la validation d'épreuves permettant un diagnostic analytique des compétences du lecteur à l'école et au collège. En fait, le problème qui se pose en milieu scolaire est le dépistage, une fois les apprentissages de base de la lecture officiellement terminés, des déficits qui rendent la lecture inopérante chez de nombreux élèves à l'entrée en sixième. La nature de ces déficits est souvent présentée dans la littérature pédagogique comme relevant d'une insuffisance des automatismes de lecture. Cette vue me paraît simplificatrice au regard de la complexité de l'activité du lecteur, et des zones d'incertitude concernant le déroulement de cette activité.

Les modèles de fonctionnement du lecteur font généralement référence à une activité de prises d'informations sur le texte à lire à partir du traitement des diverses caractéristiques linguistiques du texte et de prises d'informations sur le contexte, cette double activité donnant lieu, d'une part, à l'élaboration d'attentes ou d'hypothèses sur le texte à venir et, d'autre part, à des activités de vérification. Si nous savons à peu près ce qui doit se passer dans un acte de lecture, nous ne savons pas, pour un acte donné de lecture et par un lecteur déterminé, comment s'organise cette activité. En outre, celle-ci est pour une part automatique et pour une part contrôlée, c'est-à-dire gérée par le lecteur compte-tenu des buts poursuivis, de la situation dans laquelle il est placé, de son état présent. Quel est le contenu de ces automatismes et comment se fait l'équilibre entre ces deux aspects de l'activité ? Ces considérations rendent diffi-

cile l'interprétation de l'échec en lecture ? Et d'abord de quels moyens dispose-t-on pour déterminer la nature du déficit ? S'agit-il d'un problème de "gestion" de l'activité même de lecture et/ou faut-il regarder du côté des mécanismes ?

La difficulté d'établir des relations de cause à effet, compte-tenu des moyens d'observation et d'évaluation dont nous disposons, m'a incité à aborder le problème de l'échec en lecture avec beaucoup de prudence, voire de méfiance à l'égard des idées reçues et des pratiques en vigueur. Par exemple, je ne vois pas comment justifier les affirmations selon lesquelles la "vraie lecture" est une lecture "pour l'oeil" une lecture "idéovisuelle" ni ce qui peut conduire à privilégier la vitesse de lecture comme indicateur des capacités d'un lecteur ? (Cf. *Aubret, Blanchard, 1985*).

La possibilité d'un diagnostic analytique des compétences d'un lecteur repose sur l'hypothèse de l'existence de dimensions qui soient suffisamment différenciées les unes des autres pour que l'on perçoive bien leur spécificité, qui présentent une certaine stabilité de telle sorte qu'elles soient observables chaque fois que les conditions dans lesquelles elles ont été établies sont recréées, et qui soient interprétables psychologiquement. La mise en évidence de telles dimensions constitue l'orientation actuelle de mes recherches.

Les modèles de lecture évoqués plus haut peuvent offrir un cadre théorique pour l'approche de ces problèmes. Le traitement linguistique est, en effet, présenté comme le traitement séquentiel ou simultané de la langue à différents niveaux de son organisation et notamment aux niveaux phonémique-graphémique, syntaxique, sémantique, pragmatique (cf *Aubret, 1983*). On peut se demander si cette distinction en "niveaux" qui recouvrent les divers aspects de l'apprentissage de la langue (ce que l'on pourrait désigner par le terme de "compétences à acquérir" et qui représentent en quelque sorte les conditions nécessaires au bon déroulement du processus de lecture, n'est pas une interprétation possible du contenu des variables latentes (les facteurs d'une analyse factorielle) susceptible de rendre compte de la performance en lecture. Autrement dit, ces compétences distinguées *a priori* ont-elles une valeur explicative, *a posteriori*, de la performance à des épreuves de lecture. S'il en était ainsi, la possibilité d'un diagnostic analytique des compétences du lecteur serait attestée.

Les diverses études effectuées ne confirment pas de façon satisfaisante l'existence de ces dimensions. Ces études ont été conduites principalement à partir de l'examen de la cohérence des réussites et des échecs à des épreuves standardisées construites précisément dans le but de mettre en évidence chez les élèves les compétences à résoudre les problèmes relevant de chacun des niveaux distingués plus haut. On observe toujours de fortes corrélations (au sens statistique du terme) entre les épreuves de lecture silencieuse (mesure de la compréhension du texte) et les épreuves dont la résolution passe par le repérage systématique des contraintes syntaxiques et/ou sémantiques des textes (épreuve de closure, par exemple), et entre les épreuves mettant en jeu la reconnaissance des sons, (appariement ou classement de mots écrits selon leur ressemblance ou différence du point de vue de leur prononciation) ainsi que les épreuves d'orthographe. Les structures dégagées des analyses factorielles effectuées manifestent, pour la catégorie d'élèves observée, la prédominance d'un

facteur général. Certes, dans les diverses analyses que nous avons présentées (Aubret, 1985-1986), les facteurs obliques qui ressortent des analyses sont interprétables en terme de compétences relatives au traitement de la langue à ses niveaux superficiels (niveaux phonémique-graphémique et syntaxique) et à ses niveaux profonds (niveaux sémantique et pragmatique) pour reprendre la terminologie de Perfetti (1976), mais la corrélation entre les axes primaires est telle que les compétences qu'ils expriment dans ce cas représentent deux facettes d'une même compétence générale. Sans doute, la difficulté à faire apparaître des dimensions s'explique-t-elle en partie par l'âge des élèves. A. Nguyen-Xuan (1969) a montré que la différenciation des aptitudes est relativement tardive dans le développement de l'enfant ; elle n'est sensible qu'à l'issue de la scolarité élémentaire. Ce constat que l'auteur établit pour le diagnostic des aptitudes pourrait donc s'étendre aux acquisitions scolaires.

Le constat d'un facteur général comme facteur explicatif de la cohérence des réussites peut exprimer également une certaine solidarité des apprentissages et, en particulier, le fait que le langage, qui fait l'objet de l'apprentissage, est en même temps l'outil de transmission des connaissances sur le langage. Il trouve aussi son explication dans la solidarité fonctionnelle de tous les mécanismes qui interviennent dans l'activité de lecture, de telle sorte qu'un déficit sur un aspect du processus, s'il n'est pas compensé par le lecteur, constitue un handicap pour le bon déroulement de l'ensemble du processus. La possibilité d'un diagnostic analytique des compétences du lecteur reste donc pour moi une question.

### De nouvelles perspectives

Les recherches sur la lecture vont sans doute s'ouvrir dans les années qui viennent vers de nouvelles perspectives. On a jusqu'à maintenant mis l'accent sur l'acquisition de mécanismes, il est sans doute judicieux de considérer la lecture comme un acte finalisé et donc géré par un sujet qui s'adapte à une situation. On sait caractériser les situations de lecture sous différents points de vue : typologie des formes d'écrits, indices de complexité ou de lisibilité. Il paraît nécessaire d'aller plus loin en prenant en compte les caractéristiques individuelles des lecteurs. On a peut-être trop tendance à penser que les sujets se ressemblent tous, que leurs différences, hormis les différences relatives aux rythmes d'apprentissage, sont peu de choses ; que les sujets lisent tous ou doivent tous lire de la même manière. Il n'en est rien. L'une des orientations de mes travaux consiste à faire des hypothèses et à les vérifier expérimentalement sur les caractéristiques individuelles susceptibles de jouer sur le déroulement même de l'activité de lecture. A titre d'exemple, j'ai constaté l'existence d'une relation significative entre le style cognitif et les performances à certaines épreuves qui mettent spécifiquement en jeu le traitement syntaxique de la langue, les sujets indépendant du champ percevant mieux que les autres les contraintes syntaxiques des textes. Des différences entre lecteurs (de sixième) liées aux intérêts des élèves, en particulier aux intérêts littéraires et scientifiques, ont été mis en évidence dans une autre étude. D'autres travaux ont été réalisés, ou sont en cours, concernant le développement opératoire de certaines caractéristiques de la personnalité telles que le degré d'anxiété, par ex., et la performance en lecture. Ainsi, pour chacune des caractéristiques prises en compte dans ces études, on cherche à identifier les éléments qui favorisent l'activité du lecteur et ceux qui,

au contraire, sont associés négativement aux performances en lecture. Il devient alors possible de repérer les élèves qui cumulent les éléments défavorisants, ce qui peut constituer une source d'explication de leurs échecs. C'est aussi l'un des aspects sur lequel peut se greffer la mise en oeuvre des pédagogies différenciées. D'un point de vue plus fondamental, la prise en compte de ces différences individuelles peut permettre de valider des hypothèses sur le fonctionnement des lecteurs dans la mesure où des différences interindividuelles sur une ou plusieurs dimensions de nature cognitive ou ayant trait à des aspects de la personnalité sont systématiquement associées à des différences de performance ou de comportement en lecture. Cette ouverture sur l'étude des aspects cognitifs et non cognitifs de la lecture doit appeler de nouvelles formes d'évaluation fondées sur une meilleure connaissance des mécanismes de la lecture et des lecteurs et il me semble du plus haut intérêt de développer chez l'enfant, dès le point de départ de l'apprentissage, les attitudes d'analyse de la langue et de contrôle de son activité susceptibles de favoriser l'autorégulation du processus de lecture.

### Savoir et action

Il est un risque que l'on ne sait pas, ou que l'on ne peut pas, toujours éviter : que les pratiques anticipent sur la validation des théories. Cela n'est pas nécessairement gênant car il est bien des cas dans la vie pratique où l'intuition commande des actions efficaces, et l'on constate bien souvent que l'on peut plus que l'on ne sait. Mais il serait dangereux de faire comme si l'on savait. En pédagogie la tentation est peut-être plus forte que dans d'autres domaines, car il me semble parfois que le discours pédagogique s'est entouré d'un arsenal lexical qui peut faire illusion sur le savoir réel. C'est ici que le texte de Bachelard que j'ai présenté au début de cet article et le titre que j'ai choisi prennent pour moi tout leur sens. Si l'action de l'enseignant, de l'éducateur ou du conseiller a constamment besoin d'être soutenue par des croyances ou des certitudes, le doute a pour le chercheur des vertus incontestables. Le travail du chercheur en psychologie est un peu comme le travail de l'archéologue sur un champ de fouilles : ce qu'il observe n'est qu'une petite partie d'une réalité qui lui échappe mais qu'il essaie de reconstituer. Chaque indice recueilli est situé dans une représentation qui s'ajuste et se modifie au fur et à mesure que l'observation progresse. Et le progrès à son tour devient générateur de nouvelles questions, de nouvelles occasions de mettre en doute les représentations antérieures. Cette attitude est difficilement compréhensible de l'extérieur. Le chercheur peut donner l'impression de couper les cheveux en quatre. Il n'en est rien ; le doute est un moment essentiel de son action.

Au terme de cet itinéraire, le lecteur se posera peut-être encore la question : "Mais que fait donc le chercheur ?" L'itinéraire présenté ne pouvait pas être un répertoire des activités quotidiennes. Je peux cependant certifier que l'emploi du temps d'un chercheur est généralement bien rempli. A côté des activités de conception et de relation d'enquêtes et d'expérimentations, d'analyse, de présentation, de publication et de valorisation des résultats des recherches (rédaction d'articles pour des revues nationales et internationales, colloques, séminaires, activités d'enseignement et de formation continue, direction de mémoires d'étudiants, rapports et projets d'activité, correspondance...), de nombreuses tâches matérielles et de gestion des moyens de la recherche mobilisent une partie non négligeable de son énergie, et de ce point de vue là, sa vie concrète

ne diffère pas sensiblement de celle de beaucoup de ses contemporains.

Jacques AUBRET

### AUTEURS CITÉS

- Austin, J. L. (1970), *Quand dire c'est faire*. Paris, Le Seuil. (Traduction française de "How to do things with words" O.U.T. 1962).
- Adams, M. J. ; Starr, B. J. (1976). Les modèles de lecture. *Bulletin de Psychologie*, spécial annuel, 35, p. 695-704.
- Aubret, J. (1970). *La connaissance selon St Augustin et selon Malebranche*. Mémoire pour l'obtention de la maîtrise de philosophie, Université de Nantes, Document ronéotypé, 100 pages.
- Aubret, J. (1982). Approche psychologique d'un corpus linguistique recueilli en situation de communication. *Humanisme et Entreprise*, n<sup>o</sup> 127, juin, 1-14.
- Aubret, J. (1983). Différences individuelles et compréhension du langage. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n<sup>o</sup> 4, 283-304.
- Aubret, J. (1986). Structures des acquisitions relatives à la maîtrise de la langue française en fin de cours moyen. Analyse des données d'une enquête. *Journal Européen de Psychologie de l'Education*, 1, 9-29.
- Aubret, J. (1985). Etude de quelques aspects de l'hétérogénéité des élèves en français, à l'issue du cours préparatoire. *Enfance*, n<sup>o</sup> 4, 367-387.
- Aubret, J. Blanchard, S. (1985). Lire vite et/ou comprendre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, n<sup>o</sup> 4, 273-292.
- Bachelard, G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Dardelin, M.-J. ; Hameline, D. (1967). *La liberté d'apprendre, justification pour un enseignement non directif*, Editions Ouvrières, Paris.
- Dardelin, M.-J. (1970). *La liberté de croire*, Editions Ouvrières, Paris.
- Martinet, A. *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1967 (2<sup>ème</sup> édition).
- Nguyen-Xuan, A. (1969). Etude par le modèle factoriel d'une hypothèse sur les processus de développement ; recherche expérimentale sur quelques aptitudes intellectuelles chez les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire. *B.I.N.O.P.*, 25, numéro spécial, 236 p.
- Perfetti, Ch. H. (1976). Niveaux de compréhension de phases, *Bulletin de Psychologie*, spécial annuel, p. 346-355.

# DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS-LATIN-GREC A LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

par Danielle MANESSE

Pour traiter de mon histoire comme de mon activité professionnelles, il m'apparaît que la meilleure manière est de le faire par oppositions : les axes qui les structurent l'une et l'autre vont par deux, soit qu'ils s'opposent dans le temps, soit qu'ils coexistent et entrent parfois en conflit.

J'ai donc choisi de présenter certaines de ces oppositions, non par goût formel de la symétrie, ni par artifice rhétorique ; mais c'est ainsi seulement que je suis parvenue à mettre un peu d'ordre dans la description d'activités finalement assez hétérogènes.

## 1 • Etudes littéraires et linguistique

Je ne m'attarde pas trop sur ce qui fut sans doute le tournant décisif, bien antérieur à mon activité actuelle : le virage dans mes études. Je pensais enseigner le français et les langues mortes, j'aimais Tacite et Stendhal, et dès l'âge de 19 ans, alors que je terminais une licence de lettres classiques, j'avais, comme maître-auxiliaire à temps partiel, commencé à enseigner à des élèves à peine plus jeunes que moi ; la formation à la fois rigoureuse et scintillante d'une hypokhâgne et d'une khâgne m'avait donné une bonne avance sur mes élèves, j'aimais l'enseignement, les élèves, l'école, identique à celle qui m'avait formée, avec ses qualités et ses défauts.

Un hasard m'a fait assister à une conférence d'Emile Benveniste au Collège de France. Je n'ai pas compris grand'chose mais j'ai été éblouie par cette autre manière de parler de la langue. En fait, j'avais été mise en éveil sur son nom par un très jeune professeur de philologie, Goube, qui parlait avec enthousiasme de la "géniale théorie benvenistienne du shwa" ... Ce shwa a été pour moi le premier pont jeté entre des langues différentes (il s'agissait alors de l'indo-européen, du latin et du grec), qui a confusément fait passer mon intérêt pour les langues à l'intérêt pour le langage ; j'avais, et ai encore, une grande boulimie des langues étrangères ; mais leur apprentissage, alors, ne mettait en aucune manière l'accent sur des parentés ou des ressemblances, et l'idée de linguistique générale m'était tout à fait étrangère.

Mon mémoire eut pour objet de cerner la dette des Surréalistes envers Baudelaire, notamment sur le plan de la langue. J'éprouvais, à le rédiger, les limites des concepts dont je disposais alors : estimatifs, esthétisants... Voilà pourquoi, après la maîtrise, j'ai renoncé à présenter les concours d'enseignement et décidé d'entreprendre de nouvelles études en linguistique. Elles m'ont permis d'acquérir un appareil propre à décrire tant la langue littéraire que la langue de tous les jours, les langues étrangères que le français, la langue orale que la langue écrite, la poésie que l'argot...

C'est à l'UER de linguistique de Paris V que j'ai eu cette formation, à la fois besogneuse et rigoureuse. Très vite, j'ai commencé dans cet UER à enseigner. J'avais quitté la quiétude des études littéraires. Je traînai encore un peu mon

ambiguïté dans un sujet de thèse que je n'ai jamais menée à terme (c'était "l'adjectif chez Baudelaire" !)... Mon travail à l'INRP m'a rendu impossible cette double vie et j'ai choisi un sujet plus proche de mes activités professionnelles. A l'exception de quelques petits travaux vagabonds sur la poésie, je n'ai plus systématiquement travaillé la littérature (1).

Le climat de l'UER de linguistique où j'ai commencé à enseigner à temps plein dès 1971 est tendu et animé, à l'image de l'agitation idéologique qui règne dans l'université des années post 68 : conflits sur la "participation", la sélection, les formes d'enseignement (cours magistral ou TD-débat ?) ; des discussions très vives portent sur notre objet d'étude, la "langue-instrument-d'oppression" la norme, la disparition des langues dominées. J'en suis partie prenante, mais avec des doutes que je ne sais trancher ; je reste, à la vérité, très attachée à la culture classique et, dans le même temps, suis tentée par le dogmatisme... Je ne suis, à l'heure d'aujourd'hui, pas très satisfaite des bouillantes interventions que je faisais dans les écoles normales d'instituteurs sur l'histoire de l'orthographe et l'urgence de sa réforme : j'ai mis depuis "beaucoup d'eau dans mon vin".

D'autre part, les conflits d'école linguistique battent leur plein, incarnés dans la répartition géographique des UER : Vincennes est chomskyenne, Paris V fonctionnaliste... Les exclusives, les étiquetages sont très mutilants pour le grand appétit de théorie que j'ai alors. Un peu par hasard, je suis mise au courant de la publication d'un poste à l'INRDP dans le *BOEN* ; m'y présenter eut une double signification : souffler avant d'avoir à trancher, et surtout sortir de la frénésie spéculative en ayant un terrain d'application.

## 2 • Linguistique et didactique du français

Louis Legrand me recrute dans son service (1972) ; ce sera un nouvel apprentissage ; je dispose de moyens d'analyse, mais en aucun cas ne peux encore prétendre connaître les problèmes de l'enseignement du français. Je suis chargée du niveau "collège".

Le contexte est compliqué... Ce qu'on convient d'appeler la crise de l'enseignement du français est ouverte, avec la généralisation du collège - alors à filières - pour la classe d'âge sortant du primaire. Les contenus très culturels de l'enseignement sont manifestement inappropriés à une bonne part de la nouvelle population, les formes traditionnelles inopérantes.

A l'INRP fonctionnent, avant mon arrivée, cinq groupes de linguistique appliquée à l'enseignement du français, composés d'enseignants de français de toutes catégories et dirigés par des linguistes universitaires ; c'est à l'époque une structure de travail assez originale, car les uns et les autres ne se rencontrent pas encore comme ils le feront par la suite, notamment dans les UER de didactique.

Dans le même temps, Louis Legrand développe l'expérience des collègues à pédagogie différenciée : une quinzaine de collègues expérimentaux fonctionnent sans filières, et l'on cherche à pallier les difficultés des enfants par des formes d'organisation de l'enseignement souples et variées.

Je suis donc chargée de suivre les groupes de linguistique appliquée et de

coordonner le travail des enseignants de français des collèges expérimentaux.

### 3 • Didactique du français : affaire de contenu ou de pédagogie ?

Ce sous-titre un peu caricatural veut évoquer deux approches pour réformer un enseignement quelconque : soit on s'attaque aux contenus d'abord - et en français, on cherche à les rendre cohérents et conformes aux analyses les plus satisfaisantes des sciences du langage ; soit on privilégie la voie qui place l'élève (dans sa diversité) au cœur du processus d'enseignement - et la question des contenus n'est alors qu'une variable parmi d'autres. Ce sont d'évidence deux voies complémentaires, mais la nature de cette complémentarité est un problème redoutable, peut-être particulièrement pour l'enseignement de la langue maternelle dont l'école n'a pas l'exclusive ; ainsi, dans mon domaine, cette opposition est de grande conséquence sur des options de fond : faut-il enseigner la norme du "bon français" (étrangère à tant d'enfants) ou partir de leur propre maîtrise de la langue ? Faut-il donner davantage d'importance à la langue orale ou à l'écrit ? Faut-il, pour développer la lecture, se servir de textes littéraires ou de supports déjà familiers aux élèves, tels que la BD, le roman enfantin ? Faut-il valoriser le rôle culturel de l'enseignement du français, ou l'aspect communicationnel de la langue ? Etc. Les deux versants de mon travail illustrent ces deux pôles.

Les recherches des groupes de linguistique appliquée portent essentiellement sur des contenus : nouveaux modes d'analyse et d'étude de la langue pour supplanter contenus et procédures de la grammaire scolaire, intégration de la phonologie à l'étude de l'orthographe, élaboration de méthode d'analyse et production de récit, enfin comparaison de la langue naturelle avec le "langage mathématique" ou la logique formelle. Je suis avec intérêt tous ces travaux (2) ; ils ont, sans conteste, contribué à "l'évaluation" des programmes de français en vigueur, à leur critique constructive et permis la production de propositions intéressantes ; j'y ai aperçu parfois poindre ce que je considère comme les erreurs majeures de la linguistique appliquée à l'enseignement du français : des propositions trop vite élaborées, trop vite démenties par les aléas de la théorie linguistique de référence, et l'attitude un peu suffisante des linguistes, forts de leur théorie, mais bien loin des problèmes réels de la classe (3).

Dans le même temps, en effet, je prends la responsabilités des équipes de français des collèges expérimentaux. Le problème des contenus n'est pas directement posé, méthodes et approches varient, et les programmes enseignés sont les mêmes que dans les établissements communs.

Nous allons travailler sur des problèmes que je ne me suis jusqu'alors jamais posés : quels sont les objectifs de l'enseignement du français, comment construire un "programme-noyau" et, à partir de lui, formuler les principes d'une pédagogie différenciée ; quelles sont, sur les performances des élèves, les incidences des formes de travail que nous adoptons (travail en groupe, en classe hétérogène, homogène...) ? Quelles sont les conditions pour qu'une équipe d'enseignants puisse fonctionner, quels bouleversements entraîne à son tour, dans l'économie d'ensemble des disciplines, l'existence d'équipes interdisciplinaires ? Comment évaluer la rentabilité du système que nous mettons en place ? (3).



J'avais tout à apprendre en ces domaines, et il n'y avait pas de modèle de référence. Ma pratique de travail était à son départ assez empirique ; j'ai alors beaucoup circulé, vu quantité d'élèves, de classes de collèges très divers - y compris hors du dispositif expérimental, et c'est là une chance que, je crois, peu d'institutions autres que l'INRP auraient pu donner. J'ai rencontré l'extraordinaire inventivité des collègues, sitôt que se desserre la structure traditionnelle de l'établissement, mais aussi les forces de résistance, d'immobilisme de ce milieu. Je me suis dotée, pendant ces années, d'un minimum d'outils théoriques en pédagogie, et j'ai commencé à remettre en perspective, de manière plus riche, je crois, les problèmes de contenus disciplinaires. Les rapports de la linguistique avec l'enseignement du français se sont redéfinis : elle est, parmi d'autres, un champ de connaissance utile pour penser les problèmes de l'enseignement du français, pas forcément le plus important. Je continue cependant à me considérer essentiellement comme une linguiste, mais j'évalue en gros à la moitié la part de mon travail qui relève de cette discipline.

L'expérience des collèges expérimentaux, dans leur deux versions consécutives, m'a profondément transformée. Ce qu'on appelle la *recherche-action*, avec ses tâtonnements, ses blocages, ses avancées brusques, n'est pas toujours facile à vivre, je reviendrai là-dessus. Mais on vit dans le mouvement, préservé des tentations du dogmatisme : la pensée doit sans cesse se réajuster. Depuis la fin du travail dans les collèges expérimentaux, il s'est trouvé que les recherches dans lesquelles je me suis engagée sont toutes de type descriptif ; elles sont mieux cadrées, j'ai le sentiment d'en tenir plus aisément tous les fils ; par contre, je me sens moins immergée dans la réalité, et le travail actif avec mes collègues enseignants me manque : il était pour moi la plus sûre garantie de ne pas parler d'élèves qui n'existent pas, dans des collèges imaginés, avec des enseignants de papier. Voilà pourquoi je maintiens un rythme minimum, quelle que soit la surcharge de certains moments, d'interventions dans les stages organisés par les missions académiques à la formation, pour garder avec eux un contact vivant.

#### 4 • Recherche descriptive et recherche-action

J'ai dit l'intérêt que j'avais trouvé dans la recherche-action ; ce type de recherche est pourtant fort contesté dans son principe par bien des gens, sur des arguments d'ordre épistémologique. Je ne veux pas entrer ici dans le débat qui fait l'objet d'un colloque national en octobre 1986 ; je voudrais simplement développer en quoi, dans ma vie de chercheur en didactique, recherches-action (RA) et recherches descriptives (RD) procurent des satisfactions bien différentes.

Les trois recherches dans lesquelles je suis engagée à l'heure actuelle sont des recherches descriptives : "Articulation école-collège" (recherche interdisciplinaire, INRP/DP1) ; "Etude des performances à l'écrit et en lecture des élèves martiniquais et guadeloupéens" (CEPI, CNRS, INRP) ; enfin, "Contribution à l'histoire des performances scolaires : l'orthographe en 1876 et en 1986" (A. Chervel, D. Manesse, INRP/DP2-DP1). J'illustrerai les propos qui suivent par des exemples les concernant, ainsi que la recherche précédente dont j'ai parlé.

Une recherche descriptive se programme bien. On sait où l'on va lorsque l'on met le programme sur pied, quelles étapes sont nécessaires, on sait quel *ordre*

de résultats on sera en mesure de donner à son terme. Ainsi, quand bien même nous ne savons encore pas, Chervel et moi-même, si le niveau des petits français a "baissé" en un siècle en orthographe, nous sommes certains de donner une réponse nuancée mais argumentée, parce que nous disposons des outils décisifs pour trancher cette question : les corpus. Par contre, à l'issue de la RA dans les collèges expérimentaux "à interdisciplinarité", l'intérêt de l'introduction des séquences interdisciplinaires dans le cursus du collège restait à prouver : nous le fondions sur des arguments d'ordre rationnel, intellectuel, mais sans témoignage quantitatif irréfutable. Nous avons pu établir que les élèves ne perdaient pas, ou même gagnaient un peu dans leurs résultats aux performances classiques, alors que le temps d'enseignement des disciplines dites fondamentales était réduit (4) ; nous n'avons pas pu pour autant mesurer ce qu'ils gagnaient : dans leurs relations entre eux et avec les adultes, dans leur désir d'apprendre, dans leur autonomie.

Plus que des connaissances nouvelles bien cernées, une RA apporte des témoignages, un bilan pratique ; il n'a jamais un caractère définitif : lors même qu'une expérimentation a fait ses preuves, sa reproduction dans un autre lieu, un autre temps, peut se dérouler de manière très différente. Elle est une sorte de pari : plutôt que des hypothèses, elle se donne un corps d'objectifs, qui peuvent ou non être atteints. On ne court pas le même risque dans une recherche descriptive. Pour une RA, on déséquilibre un état de choses, et des phénomènes imprévus se produisent, qui vont impliquer des détours. De ceux-là, il peut résulter de nouvelles hypothèses : l'expérience des collèges à interdisciplinarité m'a fait découvrir en cours de route, au fur et à mesure que se "créaient" des activités interdisciplinaires, que l'obstacle implicitement reconnu le plus actif dans les difficultés des élèves ne concernait pas la difficulté des programmes disciplinaires, ni même leur excessif cloisonnement, mais la maîtrise de la langue par les élèves mis en face de considérables exigences langagières (5). Il me reste à le prouver par une ou des études fines... Et à partir de ces résultats, lancer des RA sur ce thème.

Ainsi, la recherche-action fait, je crois, plus appel à l'imagination, mais se vit dans le doute. La recherche descriptive, plus rigide, se vit plus tranquillement. Le fait d'être un acteur dans la RA expose plus l'individu, engage plus : je peux concevoir de décrire une réalité qui me déplaît, je ne saurai m'engager dans une RA aux objectifs de laquelle je n'adhère pas. La RD satisfait le goût de la connaissance, de l'étude, la RA, en plus... celui de l'action. Je tiens dans l'avenir, à poursuivre ces deux types de pratiques si différentes, mais qui s'appellent l'une l'autre.

## 5 • Unité et diversité

Varié dans les types de pratiques de travail, le métier de chercheur en didactique l'est aussi par son objet : le mien - la didactique du français - me pousse sans cesse au dehors de ma compétence acquise, et j'ai rarement le sentiment de travailler à l'intérieur de frontières délimitant un territoire entièrement familier ; ainsi le travail dans les collèges expérimentaux avec les collèges de français m'a obligée à explorer le domaine de l'évaluation, y compris dans son versant technique (statistique) auquel j'étais *a priori* très réticente, de même pour mener à bien l'évaluation des performances en lecture aux Antilles, il a

bien fallu m'instruire sur les conditions particulières de l'enseignement - institutionnelles, administratives, sociologiques - là-bas ; la recherche comparative sur les performances en orthographe exige que je me donne un minimum de connaissances sur l'histoire de l'enseignement du français... Cette diversité est stimulante, mais insécurisante ; elle se compense heureusement pour une part dans le travail d'équipe.

Et quelle diversité encore dans l'usage des travaux de recherche en éducation (formule qui traduit le "à quoi je sers", souci obligé, je crois, de tous ceux qui travaillent dans le domaine intellectuel) : j'imagine qu'une étude que mène un chercheur en neurologie n'est pas soumise aux mêmes critères d'évaluation que ceux qui s'appliquent aux nôtres : ni les soubresauts de la politique, ni les vagues des représentations sociales ne vont "coter" ses résultats sur les recherches nerveuses, et seul un progrès dans une recherche de la même nature peut les invalider. En matière d'école, parce qu'elle est l'affaire de tous, c'est évidemment la politique qui tranche, y compris de la pertinence à un moment donné de tels ou tels résultats. Ainsi le travail dans les collèges expérimentaux a largement inspiré le projet de réforme des collèges proposé par la commission dirigée par Louis Legrand ; l'histoire de cette réforme est connue : ce sont des forces politiques qui lui ont fait crédit, d'autres qui l'ont neutralisée. Autre exemple plus étroit, pris dans la recherche école-collège : un nombre sérieux d'observations dans les classes de CM2 comme de 6ème montre que le nombre d'échanges moyen dans la classe de français entre le maître et les élèves se situe autour de 350 ; la classe apparaît ainsi comme un lieu de parole très vivant... où le rythme endiablé exclut le temps de réflexion, ou plus simplement, où les élèves ne trouvent pas l'occasion d'un apprentissage de discours un peu complexes, puisque les 4 ou 5 secondes de l'échange moyen limitent ses prises de parole à 4 ou 5 mots... Que faire d'un tel résultat - intéressant et nouveau, je crois - quand on sait qu'il illustre le modèle dominant et profondément intériorisé du bon enseignement : le modèle socratique, prôné depuis un siècle par une part agissante de pédagogues (6) ? En d'autres termes, en quoi un élément positif de connaissance qui sans nul doute met en lumière un dysfonctionnement de l'enseignement, peut-il contribuer à changer la réalité ? Telle est la dernière difficulté que je vois en bout de chaîne de mon travail de chercheur : face à des habitudes très profondes, à une opinion très sensible sur le sujet de l'école, qui véhicule des représentations préalables si puissantes, faire admettre qu'on développe de petits éléments de connaissance, et non seulement des convictions...

*Danielle MANESSE*

## NOTES

- (1) *Pratiques langagières au collège*, thèse de 3ème cycle, Paris V, 1982.
- (2) Plusieurs numéros de *Recherches Pédagogiques* sont issus des travaux de ces groupes : les n° 52, 56, 57, 63, 69, 79 et 82.
- (3) "Linguistique et enseignement du français, quels liens ?" *Revue française de Pédagogie*, n° 63, 1983.

(4) "Le français dans les collèges expérimentaux" "Vers un nouveau collège"  
*Recherches Pédagogiques*, n<sup>o</sup> 100 et 118.

(5) Le dernier chapitre de ma thèse développe ce point.

(6) A l'exception d'un tel article dans *Le français aujourd'hui* ("Pertes et profits dans l'enseignement du français du CM2 à la 6ème", sept. 1986), tous les résultats de la recherche "Articulation école-collège" n'existent pour l'heure que sous forme de rapports intermédiaires. Leur publication "lisible" est prévue pour 1987.

## RECHERCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION MUSICALE par Jean-Pierre MIALARET

Le domaine de la recherche francophone en éducation musicale est peu exploré, il n'a fait encore l'objet d'aucun bilan bibliographique.

Ici ou là, quelques chercheurs publient les résultats de leurs travaux mais ces tentatives restent pour le moment isolées, éparpillées.

L'état de la recherche dans les pays anglo-saxons est différent, un nombre important de centres universitaires publient régulièrement des revues spécialisées en sciences de l'éducation musicale, des collections importantes de livres leur sont consacrées (1).

Les orientations bibliographiques suivantes, rassemblent de manière non exhaustive, les travaux francophones et quelques publications significatives en langue anglaise.

### Définitions préalables

Parmi la multitude des publications françaises sur l'enseignement de la musique (2), un très petit nombre concerne la recherche, au sens où nous la comprenons ; aussi, semble-t-il utile de préciser, dès maintenant, les significations que nous allons lui attribuer. L'expression "recherche pédagogique" est ambiguë, le terme "expérience pédagogique" est souvent synonyme de "pratique pédagogique". Dans un souci de clarté, nous retiendrons la définition de la recherche en éducation proposée par A.S. Barr et reprise par G. De Landsheere : "effort systématique de compréhension, provoqué par un besoin ou une difficulté dont on a pris conscience, s'attachant à l'étude d'un phénomène complexe, dont l'intérêt dépasse les préoccupations personnelles et immédiates, le problème étant posé sous forme d'hypothèse (3)." Le domaine de la recherche n'est pas limité aux seules études expérimentales mais inclue la recherche clinique, la recherche-action... L'exigence exprimée concerne le repérage et l'analyse des concepts utilisés d'une part, et d'autre part, la cohérence entre l'expression de la problématique (sous forme d'hypothèse) et la méthodologie employée.

La définition de Barr précise et structure donc le champ de ces repères bibliographiques mais conduit aussi à exclure un certain nombre d'études et d'opinions, intéressantes et utiles à la réflexion et à la pratique de l'enseignement de la musique. Nous pensons, par exemple :

- aux témoignages, exposés de méthodes d'initiation ou d'apprentissage musical, à tous les écrits militant en faveur de l'éducation musicale, etc. ;
- à certaines réflexions pédagogiques (par exemple, les ouvrages d'E. Willems sur la psychologie de l'éducation musicale ou bien les comptes rendus des séminaires de l'Institut de pédagogie musicale (4). Ces travaux proposent des analyses mais

ne présentent pas les caractéristiques de la recherche telles que nous les avons délimitées.

Selon la définition de G. Mialaret (5), les sciences de l'éducation musicale pourraient être constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation musicale. Ces disciplines sont classées différemment selon les auteurs ; nous adopterons ici un parcours qui étudiera en premier les conditions générales de l'éducation musicale (histoire, sociologie...), puis analysera les situations et faits d'éducation musicale (physiologie, psychologie...). Une troisième et dernière partie sera intitulée : didactique musicale, afin de regrouper plus facilement un certain nombre de travaux centrés autour des modalités d'enseignement.

Cette segmentation est pratique, elle permet de focaliser des éclairages particuliers, de délimiter des champs potentiels à l'intérieur desquels peuvent s'inscrire déjà un certain nombre de travaux, mais elle ne doit pas occulter la démarche interdisciplinaire qui fonde véritablement le champ des sciences de l'éducation (interdisciplinarité interne : articulations entre les différentes approches du fait éducatif et interdisciplinarité externe : échanges entre ces approches et les autres sciences humaines).

Telle étude historique sur l'enseignement musical adoptera, par exemple, une perspective psychologique, sociologique ou démographique... Les concepts et méthodes alors utilisés devront se situer à la rencontre de ces différents angles d'approches disciplinaires.

Au cours de ces repères bibliographiques, nous n'incluerons pas les travaux philosophiques sur l'éducation musicale, qui, pourtant, établissent les finalités de cet enseignement et donnent sens aux démarches scientifiques ; mais, au sens strict du terme, la philosophie n'est pas une science (6).

## 1 • Étude des conditions générales de l'éducation musicale

### *HISTOIRE DE L'ÉDUCATION MUSICALE*

Les travaux peu nombreux rencontrent les difficultés liées à l'approche historique des faits éducatifs : difficultés à situer et relativiser les événements, difficultés à adopter une démarche véritablement interdisciplinaire, etc. (7).

La perspective historique des problèmes de l'éducation musicale peut s'organiser selon trois axes principaux.

*A - Histoire de la pensée pédagogique en musique,  
Histoire des idées et conceptions générales*

1. "L'Éducation musicale en France". *Civilisations*, n° 8, 1983. 102 p. (Presses de l'Université de Paris Sorbonne - Paris IV.)

Premier colloque consacré aux problèmes historiques de l'éducation musicale en France. Sept contributions abordent et analysent différents aspects de l'évolution des conceptions de la place et du rôle de l'enseignement musical en France.

2. FAVRE (G.).- *Ecrits sur la musique et l'éducation musicale*. Paris, Durand, 1966. 181 p.

3. FAVRE (G.).- *Histoire de l'éducation musicale*. Paris, La Pensée universelle, 1980. 225 p.

Décrit les grands événements et moments évolutifs des conceptions de l'enseignement musical.

4. LAVIGNAC (A.) ; DE LE LAURENCIE (L.).- *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire*. Paris, Delagrave, 1925. Cf. Tome 6. *Pédagogie, écoles, concerts, théâtres*.

Ouvrage important par la richesse de sa documentation.

### *B - Histoire des méthodes et techniques de l'éducation musicale*

5. ARVEILLER (J).- "Musique et psychopathologie infantile : mise en perspective historique", *Revue de psychométrie et de psychologie de langue française*, 1981, II, n<sup>o</sup> 1, pp.73-93.

Analyse succinctement l'évolution des pédagogies musicales spécialisées.

6. CHAILLEZ (J).- "Un défenseur inattendu des "méthodes actives" de musique : Aristote." *L'Education Musicale*, 1975, n<sup>o</sup> 223, pp. 24-104.

Etudie différents chapitres (V à VII) de la "Politique" d'Aristote relatifs à l'enseignement de la musique.

7. MIALARET (J.-P.).- "Evolution historique de l'enseignement musical à la Fondation Vallée." *Les Cahiers de l'enfance inadaptée*, 1971, XXII, n<sup>o</sup> 1, pp. 28-31.

Evolution des objectifs, contenus et méthodes appréhendés dans le cadre d'un centre de neuro-psychiâtrie infantile.

### *C - Histoire des institutions d'éducation musicale*

8. GERBOD (P).- "L'Institution Orphéonique en France, du 19ème au 20ème siècle", *Ethnologie française*, 1980, X, 1, pp. 27-44.

Analyse l'évolution d'une institution d'éducation musicale (l'orphéon), d'un point de vue sociologique, démographique et géographique ; c'est un exemple de recherche historique de qualité, qui adopte une démarche véritablement interdisciplinaire.

9. GALTIER (R). "Evolution des pratiques musicales dans le Nord Pas-de-Calais de l'ancien régime à nos jours", *Les Cahiers de l'ARM* (Atelier régional

de musique), n<sup>o</sup> 6, Lille.

Les recherches en langue anglaise sur l'histoire de l'éducation musicale sont beaucoup plus développées ; de nombreux articles publiés dans le *Journal of Research in Music Education* (JRME) et dans le *Council of Research in Music Education* (CRME) appréhendent la diversité et la complexité des paramètres liés à l'histoire de l'enseignement de la musique. Nous mentionnons seulement un article américain consacré aux aspects méthodologiques de la recherche historique en éducation musicale.

**10. HELLER (G.) ; WILSON (B.).-** "Historical research in music education : a prolegomenon." *Council of Research in Music Education. Bulletin*, 1982, n<sup>o</sup> 69, winter, pp 1-21.

Dans cet article, est indiquée l'existence d'un bulletin spécialisé sur ce sujet : "Bulletin of Historical Research in Music Education", G. Heller. Department of Music Education and Music Therapy. 311 Bailey Hall, University of Kansas. Lawrence. Kansas. 66045 USA.

## *SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION MUSICALE*

La majorité des recherches privilégie l'approche centrée sur l'influence de facteurs sociaux et psycho-sociaux dans la structuration des situations d'éducation musicale.

**11. BOYER (R.) ; DELCLAUX (M.) ; BOUNOURE (A.).-** *Les Univers Culturels des lycéens et des enseignants*. Paris, INRP, coll. Rapports de recherches, 1986. 195 p.

Une enquête nationale par questionnaire étudie les goûts musicaux des lycéens (chap. II) et des professeurs (chap. III).

**12. "L'Animation musicale."** *Cahiers recherche/musique*, n<sup>o</sup> 7, 1979. 228 p.  
Analyse de facteurs sociaux liés aux problèmes de l'animation musicale ; d'importantes sources bibliographiques sont proposées.

**13. GREEN (A.M.).-** *Les adolescents et la musique*. Issy-les-Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1986. 176 p.

Étudie l'influence de l'origine sociale et du fonctionnement idéologique de l'école sur les comportements et pratiques musicales d'adolescents.

**14. HENNION (A.) ; MARTINAT (Fr.) ; VIGNOLLE (J.-P.).-** *Les conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves des écoles de musique agréées par l'Etat*. Paris, La Documentation Française ; Ministère de la Culture ; Ecole des Mines de Paris, Centre de sociologie de l'innovation, 1983. 267 p.

Analysent les caractéristiques sociales des élèves des conservatoires de musique et l'influence des facteurs sociaux sur les débuts musicaux des enfants.



15. MIGNON (P.) ; DAPHY (E.) ; BOYER (R.).- *Les lycéens et la musique*. Paris, INRP, coll. Rapports de recherches, 1986. 96 p.

Enquête nationale sur les goûts musicaux des lycéens, sur les logiques musicales à l'oeuvre et les relations entre ces logiques et les logiques sociales qui les sous-tendent.

16. PINCON-CHARLOT (M.) ; GARNIER (Y.).- "Enseigner la musique ? L'exemple d'un conservatoire municipal." *Les Cahiers de l'animation*, 1985, III, n° 51, pp. 13-31.

Etudie le fonctionnement de cette institution dans une perspective socio-pédagogique.

17. ZENATTI (A.).- "Milieu socio-culturel et développement musical", *L'Education musicale*, n° 243, déc. 1977, pp. 93-96.

18. ZENATTI (A.).- *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1981. 275 p.

Analyse l'influence de certaines variables socio-culturelles sur le développement musical des enfants et sur les capacités musicales des adultes (chap. VI, pp. 189-206).

Ici, comme pour la rubrique précédente, de nombreuses publications en langue anglaise étudient l'influence des facteurs sociaux et psychosociaux sur les caractéristiques de l'enseignement musical. Par exemple :

19. SHUTER-DYSON (R.).- "Music in the environment : effects on the musical development of the child." *International Revue of Applied Psychology*, vol. 28, n° 2, oct. 1979, pp. 127-133.

Présente une analyse bibliographique des relations entre différentes variables psychosociales et le développement musical de l'enfant.

*L'approche démographique* des problèmes de l'enseignement de la musique n'a encore fait l'objet d'aucune recherche approfondie. De tels travaux permettraient l'élaboration d'informations importantes sur l'état de la population des élèves, sur les comportements de scolarisation (dans les écoles de musique), sur les mouvements internes de cette population (redoublements, abandons, orientations...) etc. Une seule recherche en langue française, Hennion. A. et coll. (cf. 14) aborde cet aspect : chap. V : "le devenir des élèves : analyse du cursus des anciens élèves" et chap. VII : "le parcours des élèves".

Des statistiques sur les pratiques musicales des français sont présentées dans certains numéros du *Développement Culturel* (bulletin d'information du service des études et de la recherche, Ministère de la Culture).

Egalement :

20. *Des chiffres pour la culture*. Ministère de la Culture et de la Communi-

cation. Service des études et recherches. Paris, La Documentation française, 1980. 376 p.

Dans le chapitre consacré à la musique et la danse (pp. 174-207), plusieurs données chiffrées décrivent les pratiques musicales amateurs, les effectifs des élèves des établissements municipaux contrôlés par le Ministère de la Culture.

Un constat identique au précédent s'applique aux *problèmes économiques* de l'éducation musicale. Mentionnons :

**21.** GODCHAU (J.-Fr.)- "L'expansion musicale : origines - aspects - conséquences. Pour une approche économique et sociologique de la vie musicale." *Bulletin de l'APEMU*, n° 104, oct. 1983, pp. 6-13.

Des informations chiffrées sont publiées dans différents rapports ministériels et dans certains numéros du *Développement culturel*. Mentionnons aussi : *L'animation musicale* (cf. **12**), où le chap. 11 : "La conquête d'un nouveau marché de la musique" est consacré aux problèmes économiques de l'animation musicale.

Les textes suivants ne sont pas des recherches mais constituent des sources d'information :

**22.** "Musique. Art lyrique. Danse." *Les Cahiers de l'ONISEP*, n° 3, juillet 1975, 64 p.

**23.** *La Réforme de l'enseignement musical*. Paris, La Documentation Française, 1979. 71 p.

**24.** "Les perspectives de la musique et du théâtre lyrique en France." *Journal Officiel*, n° 2, 11 février 1981. 87 p. (Rapport Daniel Moreau).

## *ÉDUCATION MUSICALE COMPARÉE, GÉOGRAPHIE DE L'ÉDUCATION MUSICALE*

De nombreuses publications en langue française présentent l'état, l'organisation de l'enseignement de la musique dans de nombreux pays. La revue *l'Éducation Musicale* publie régulièrement de telles études ; la section française de l'ISME (8) propose des rapports, des comptes rendus de conférences sur ce sujet. Quatre ouvrages concernent la "géographie de l'éducation musicale" :

**25.** *L'Éducation musicale, trait d'union entre les peuples* : Rapports et discours sur l'éducation musicale dans les divers pays. Prague, 1937. 236 p.

**26.** *L'État actuel de l'éducation musicale dans le monde* / édité par E. KRAUS. Paris, ISME, 1960. 184 p.

27. *La musique dans l'éducation*. Paris, UNESCO, A. Colin, 1955. 349 p.

28. RIBIERE-RAVERLAT (J.).- *L'Éducation Musicale en Hongrie*. Paris, Leduc, 1967. 154 p.

Analyse approfondie de la méthode Kodaly et de l'organisation de l'enseignement musical en Hongrie.

Peu d'études adoptent encore une perspective véritablement comparative ; quelques statistiques publiées par l'ISME, décrivent la part quantitative (nombre d'heures) consacrée à l'enseignement de la musique dans l'enseignement général (primaire et secondaire) de divers pays.

Egalement :

29. "L'Art n'est pas un luxe", *Cahiers pédagogiques*, n<sup>o</sup> 72, janv. 1968, pp. 107-108.

Parmi les nombreuses publications anglo-saxonnes sur ce sujet, citons un article américain qui pointe les problèmes méthodologiques de l'éducation musicale comparée.

30. CYKLER (E.A.).- "Comparative Music Education." *Journal of research in Music Education*, Spring 1969, XVII, n<sup>o</sup> 1, pp. 149-151.

## 2 • Étude des situations et faits d'éducation musicale.

### Physiologie de l'éducation musicale

Une synthèse non exhaustive de travaux sur les effets physiologiques de la musique, sur la neurophysiologie de l'audition est proposée par :

31. ARVEILLER (J.).- *Des Musicothérapies*. Issy-Les-Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1980. 154 p. (chap. I, pp. 101-119.)

32. LEIPP (E.).- *Acoustique et musique*. Paris, Masson, 1976. 344 p.

33. LEIPP (E.).- *La Machine à écouter. Essai de psycho-acoustique*. Paris, Masson, 1977. 260 p.

Étudie les problèmes de l'audition des sons musicaux.

34. LEIPP (E.).- "Le système auditif et la pédagogie musicale" in : *Musique en tête*. Issy-les-Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1981, pp. 111-125.

Compare le système de l'audition musicale à un modèle informatique.

35. MARCHANDISE (X.).- "Les mécanismes physiologiques de la perception musicale", *Les Cahiers de l'ARM* (Lille), n<sup>o</sup> 1.

**36. RAKOWSKA-JAILLARD (Cl.).-** *Entendre-Vivre par l'oreille:de la conception à la vieillesse.* Paris, Editions Universitaires, 1982. 166 p.

Analyse l'importance de l'audition dans tout processus éducatif.

Peu de recherches abordent les dimensions psychophysiologiques de l'éducation musicale ; les effets de l'enseignement musical sur certains aspects du développement physique de l'enfant (tour de poitrine, capacité respiratoire) sont décrits quantitativement dans : *L'éducation musicale en Hongrie*, p. 83 (cf. 13). Egalement :

**37. CHAILLEY (J.).-** "Valeur éducative de la formation musicale." *L'Education Nationale*, n<sup>o</sup> 828, 25 mai 1967, pp. 16-17.

## *PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION MUSICALE*

Une approche des dimensions psychologiques des situations d'éducation en musique, se situe à l'intersection de plusieurs champs de connaissances psychologiques :

- ◇ caractéristiques psychologiques des partenaires de l'acte éducatif (enfants, enseignants, parents...), et de leurs relations à la musique.
- ◇ caractéristiques psychologiques des situations et actes d'éducation musicale.
- ◇ caractéristiques psychologiques des structures et institutions de l'enseignement de la musique.

La première orientation concerne l'étude psychologique des conduites musicales de l'élève, elle implique donc une connaissance des processus psychologiques engagés par les activités musicales de l'enfant, adolescent ou adulte, ce qui ouvre à l'ensemble des recherches en psychologie de la musique. Certains jalons significatifs seront seulement proposés, nous renvoyons le lecteur aux bibliographies importantes de chacun des textes mentionnés.

Ce premier axe devrait également inclure des études sur les conduites musicales des mêmes sujets en situation éducative, c'est-à-dire avant, pendant et après l'acte éducatif. Afin d'éviter certaines répétitions, nous allons regrouper cet aspect des recherches avec la seconde orientation liée aux caractéristiques psychologiques des situations et actes d'éducation musicale.

### *A - Activités musicales de l'enfant, adolescent et adulte*

La première partie de cette rubrique adoptera une perspective plutôt génétique et développementale de l'activité musicale (nourrisson, enfant...) et

abordera ensuite les caractéristiques du comportement musical (goûts, aptitudes, etc.).

**38. ANZIEU (D.).**- "L'enveloppe sonore du soi." *Nouvelle revue de psychanalyse Narcisses*, 1976, pp. 161-179.

La genèse de l'audition et de la phonation du nourrisson sont explorés d'un point de vue clinique et psychanalytique.

**39. DEMANY (L.).**- "L'appréhension perceptive des structures temporelles chez le nourrisson." In : *Du temps biologique au temps psychologique* (symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. 1977). Paris, PUF, 1979, pp. 217-226.

**40. SCHONEN (S. de.).**- "L'organisation perceptive dans l'audition du nourrisson : revue critique des données actuelles." In : *Le développement dans la première année*. Paris, PUF, 1983, pp. 157-175.

Ici les caractéristiques de l'organisation perceptive du nourrisson sont étudiées de manière expérimentale.

**41. DUMAURIER (E.).**- "Le domaine sonore du tout jeune enfant." In : *L'enfant du sonore au musical*, B. CELESTE, F. DELALANDE, E. DUMAURIER. Paris, INA-GRM ; Buchet-Chastel, 1982, pp. 15-62.

Propose une synthèse des recherches en langue anglaise sur les perceptions auditives et les productions sonores du jeune enfant.

**42. PORTE (J.-M.), MISES (R.).**- "Données récentes sur les inter-actions précoces mère-enfant. La compétence du nouveau-né." *L'information psychiatrique*, février 1981, vol. 57, n° 2, pp. 247-257.

**43. PORTE (J.-M.).**- "La compétence du nouveau-né." In : *Traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, S. LEOVICI, R. DIATKINE, M. SOULE. Paris, PUF, 1985, pp. 143-157.

Repèrent, évaluent, analysent les capacités auditives et phonatoires du nourrisson.

**44. MOCH (A.).**- *La sourde oreille. Grandir dans le bruit*. Paris, Privat, 1985. 203 p.

Le chap. 2 de ce livre est consacré à l'écoute foetale et néo-natale.

• *Développement musical de l'enfant et de l'adolescent ; conduites musicales de l'adulte*

**45. CHAILLEY (J.).**- "Recherches techniques sur le développement musical de l'enfant", *L'Education musicale*, mars 1965, n° 116, pp. 8-9 et juin 1966, n° 129, pp. 22-25.

**46. DUMAURIER (E.).-** "Perception auditive et imitation chez les enfants de 3 à 6 ans." In : "Pédagogie musicale d'éveil", *Cahiers recherche/musique*, n<sup>o</sup> 1, 1976, pp. 82-107.

Etude expérimentale sur certains paramètres de l'imitation musicale chez les enfants.

Les publications de R. Francès, M. Imberty et A. Zénatti, sur la psychologie de la musique et le développement musical de l'enfant sont très nombreuses, aussi mentionnerons-nous uniquement les ouvrages principaux de ces trois auteurs.

**47. FRANCES (R.).-** *La perception de la musique*. Paris, Vrin, 1958. 408 p.  
Ouvrage fondamental, à partir duquel se sont développées les recherches expérimentales françaises sur la perception musicale.

**48. FRANCES (R.).-** *Psychologie de l'art et de l'esthétique*. Paris, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1979. 313 p.

Plusieurs chapitres sont consacrés à la musique : dans le chap. IV : "Le domaine musical" (pp. 139-195), R. Francès, M. Imberty, A. Zénatti étudient :

- la perception auditive et l'intégration musicale à différents niveaux.
- la perception de forme en musique.
- le développement musical de l'enfant.
- l'approche psychologique de la sémantique musicale.

Une bibliographie importante complète ce chapitre.

**49. IMBERTY (M.).-** *L'Acquisition des structures tonales chez l'enfant*. Paris, Klincksieck, 1969. 226 p.

Recherche expérimentale sur certaines caractéristiques de la perception musicale chez l'enfant.

**50. IMBERTY (M.).-** *Entendre la musique*. Paris, Dunod, coll. Psychismes, 1979. 236 p.

**51. IMBERTY (M.).-** *Les écritures du temps*. Paris, Dunod, coll. Psychismes, 1981. 274 p.

Recherches sur la sémantique psychologique de la musique. Articulation des perspectives expérimentales et psychanalytiques.

**52. ZENATTI (A.).-** *Le développement génétique de la perception musicale*. Paris, CNRS, coll. Monographies françaises de psychologie (n<sup>o</sup> 17), 1969. 110 p.  
Recherche expérimentale sur différents paramètres du développement perceptif en musique chez l'enfant.

**53. ZENATTI (A.).-** *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et Pédagogie de la musique (n<sup>o</sup> 18), 1981.  
Etude expérimentale des mécanismes psychologiques d'assimilation musicale chez l'enfant.

54. ZENATTI (A.).- *Tests musicaux pour jeunes enfants avec applications en psychopathologie de l'enfant et de l'adulte*. Issy-les-Moulineaux, EAP, 1980.  
Batterie de tests conçue pour des enfants âgés de 4 ans à 7ans 11 mois.

• *Caractéristiques du comportement musical*

◊ *Aptitudes musicales*

55. BENTLEY (A.). "Aptitudes musicales des enfants", *Sciences de l'art*, 1974, IX, 1-2, pp. 73-77.

Description et analyse de résultats à une batterie de tests d'aptitudes.

56. GROZIER (J.-B.), ROBINSON (E.A) ; EWING (V.).- "L'étiologie de l'oreille absolue", *Bulletin de psychologie*, 1976-77, XXX, n<sup>o</sup> 329, 14-16, pp. 792-803.

Discussion théorique sur la notion d'oreille absolue (capacité de reconnaître la hauteur d'un son isolé) : recherche expérimentale de certains facteurs qui lui sont liés.

57. HIRIARTBORDE (E.), FRAISSE (P.).- *Les aptitudes rythmiques*. Paris, CNRS, coll. Monographies de psychologie française (n<sup>o</sup> 14), 1969. 109 p.

Recherche expérimentale de psychologie différentielle ; analyse structurale appliquée à l'étude des aptitudes rythmiques.

58. LEWANDOWSKA (K.).- "La structure et le développement des aptitudes musicales chez les enfants", *Bulletin de psychologie*. 1976-77, XXX, n<sup>o</sup> 329, 14-16, pp. 804-809.

Etude expérimentale sur la structure des aptitudes musicales élémentaires chez des enfants de tous âges.

59. TEPLOV (B.M.).- *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris, PUF, 1966. 418 p.

Ouvrage important sur les différentes dimensions du concept d'aptitudes musicales.

◊ *Goûts musicaux*

60. BEAUFILS (F.).- "Contribution à la connaissance du goût musical de l'enfant et de l'adolescent", *Sciences de l'art*, 1974, IX, 1-2, pp. 33-45.

Analyse factorielle des réactions d'élèves de sixième et de première à des stimulations de musique sérieuse.

Les ouvrages de R. Francès (1958, cf. 47 ; 1979, cf. 48), d'A. Zénatti (1981, cf. 18) étudient également la psychologie des jugements esthétiques en musique.

**61.** LOISY (J.).- *Contribution à la connaissance des comportements d'écoute musicale des enfants.* Mémoire de DEA, Psychopédagogie de la musique, 1982. Université de Paris X Nanterre. 58 p.

Les aspects psychosociologiques des goûts musicaux sont abordés par A. M. Green (1986, cf. **13**) et par P. Mignon (1986, cf. **15**).

◇ Activités rythmiques

**62.** FRAISSE (P.).- *Psychologie du temps.* Paris, PUF, 1957. 326 p.

**63.** FRAISSE (P.).- *Psychologie du rythme.* Paris, PUF, 1974. 245 p.  
Deux ouvrages importants ; synthétisent les travaux et recherches expérimentales liés aux activités rythmiques.

◇ Musique et psychopathologie

J. Arveiller (1980, cf **31** ; 1981, cf. **5**) présente une analyse bibliographique importante des recherches liées à : musique et psychopathologie ; il étudie également les problèmes épistémologiques et méthodologiques soulevés par la recherche dans ce domaine.

A. Zénatti (1981, cf **18**) étudie le développement musical de certains cas pathologiques (chap. VII, pp. 207-234).

◇ Caractéristiques diverses de l'activité musicale

**64.** CELESTE (B.).- "Observations de jeux sonores." In : *L'enfant du sonore au musical.* Paris, INA, Buchet-Chastel, coll. Bibliothèque de recherche musicale, 1982. pp. 67-98.

Observations cliniques d'activités sonores enfantines.

**65.** CELESTE (B.), DELALANDE (F.).- "Productions verbales dans les jeux de fiction." In : *L'enfant du sonore au musical*, idem, pp. 99-154.

Analyse de productions vocales non verbales d'enfants.

**66.** DUMAURIER (E.).- "Les sons instrumentaux." *Psychologie de l'art et de l'esthétique*, n<sup>o</sup> 42, pp. 78-88.

Analyse bibliographique des recherches liées à la perception de sons instrumentaux.

**67.** FULIN (A.).- "Etude des intervalles et des cellules mélodiques dans l'émission vocale des enfants." *Sciences de l'art*, 1974, 1-2, pp. 99-114.



Observation et analyse de l'organisation de la phase musicale chez des enfants d'âge scolaire.

68. FULIN (A.).- "L'enfant et sa musique." In : *Musique en tête*, idem, pp. 125-134.

69. GELBER (L.).- *Psychologie du chant autonome*. Gand, Henri Dunanthaan, T. 1, 1970. 188 p. T. 2, 1975. 215 p.

Recherche expérimentale sur certains paramètres psychologiques liés à la réalisation vocale de symboles musicaux.

70. LABUSSIÈRE (A.). "Codages des structures rythmo-mélodiques à partir de créations vocales." In : *Informatique musicale*. Paris, CNRS, 1973, coll. Calculs et sciences humaines, pp. 66-92.

Problèmes méthodologiques soulevés par l'étude d'improvisations vocales spontanées.

71. LABUSSIÈRE (A.).- "Rythme enfantin, pentatonismes et giusto syllabique dans les créations mélodiques des enfants." *Revue de musicologie*, 1976, LXII, n° 1, pp. 25-85.

Transcription et analyse de créations musicales d'élèves de sixième, cinquième, quatrième.

72. MIALARET (J.-P.).- *A propos du jeu sonore et musical de l'enfant*. Université de Caen, Documents du Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation (CERSE), n°3, 1986. 18 p.

◇ Caractéristiques psychologiques des autres partenaires des situations d'éducation musicale (enseignants, parents...)

A notre connaissance, aucune recherche n'est directement centrée sur la formation des enseignants en musique ou sur leurs caractéristiques psychologiques.

73. JALADIS (M.-Cl.).- *L'éducation musicale. Une contribution originale à l'interdisciplinarité*. Paris, INRP, 1985. 195 p.

Évoque rapidement les problèmes liés au statut et l'image des professeurs d'éducation musicale.

Aucune recherche française n'a également directement étudié les caractéristiques psychologiques des parents et leur articulation avec les problèmes liés à l'éducation musicale de leurs enfants. Certaines études mentionnent ce facteur avec un éclairage psychosociologique (A. Hennion et al. 1983 ; cf 14).

## B - Analyse psychologique des situations d'éducation musicale

Les caractéristiques psychologiques de l'éduqué (du sujet en situation

éducative) seront présentées dans la première partie de cette rubrique. Les travaux sur l'apprentissage musical seront ensuite proposés. Enfin nous mentionnerons les recherches consacrées aux caractéristiques psychosociologiques des petits groupes.

◊ Caractéristiques psychologiques de l'éduqué

Les effets de l'éducation musicale sur le développement de certaines capacités musicales ou autres, constituent le thème autour duquel s'articulent les recherches francophones.

**74. BARKOCZI (I.), PLEH (C.).- *Etude de l'effet psychologique de la méthode d'éducation musicale de Kodaly.* Kecskemet (Hongrie), Institut de pédagogie musicale Z. Kodaly, 1982.**

Analysent l'influence positive de la méthode Kodaly sur l'apprentissage d'autres disciplines (grammaire, orthographe, lecture, calcul).

J. Chailley (1967 ; cf. **37**) observe l'influence de l'éducation musicale sur le développement physique et mental des élèves de 5 à 7 ans.

L. Gelber (1970-1975 ; cf. **69**) montre que l'oreille absolue ne peut s'acquérir par l'exercice.

**75. LIEUZE (A.).- "Les réflexes mélodiques chez les enfants de 10 à 12 ans et leurs conséquences pédagogiques." *L'éducation musicale*, avril 1969, n<sup>o</sup> 157, pp 34-39.**

Mesure les différences rencontrées par des élèves dans des tâches de déchiffrement d'intervalles mélodiques et en tire les conséquences quant à l'organisation des progressions pédagogiques.

**76. MIALARET (J.-P.).- *Description par les jeunes enfants de sons de hauteurs différentes.* Université de Paris X, Mémoire de maîtrise en psychologie, 1970. 78 p, dactylographié.**

Montre qu'avant l'apprentissage musical, les enfants décrivent les différences de hauteurs sonores grâce à une variété d'adjectifs qualificatifs. Après l'apprentissage, les adjectifs relatifs à la spatialité sont uniquement employés.

**77. PROST (C.).- *Influence de l'enseignement musical sur l'attention des enfants en milieu scolaire.* Université de Paris IV, Mémoire de maîtrise en Musicologie, 1972. Dactylographié.**

Montre expérimentalement, comment certaines activités musicales à l'école maternelle, conduisent à de meilleures performances dans la discrimination de sons.

## ◊ Apprentissage musical

Peu nombreuses, les recherches françaises sur l'apprentissage musical sont articulées avec les travaux sur l'enseignement programmé de la musique ; elles concernent principalement les processus d'apprentissage de la lecture musicale.

**78. FRANCES (R.).-** "L'acquisition d'une compétence de codage son-signe et son transfert dans l'acquisition d'une compétence de décodage signe-son, au niveau de l'effecteur vocal, dans un enseignement programmé de solfège", *Psychologie Française*, 1975, XX, 1-2, pp 5-17.

Etudie et analyse expérimentalement un processus de transfert intertâches : l'acquisition d'une compétence en dictée musicale, se transfère à celle du déchiffrage vocal.

**79. FRANCES (R.).-** "Education musicale et perception de la musique." In : *Musique en tête*, idem, pp 20-24.

**80. MIALARET (J.-P.).-** *Apprentissage musical et enseignement programmé*. Paris, CNRS, coll. Monographies françaises de psychologie (n° 47), 1979. 102 p.

Recherche expérimentale sur l'apprentissage de la lecture musicale grâce à la flûte à bec.

Les travaux sur l'apprentissage instrumental concernent principalement le piano.

**81. DUBOST (B.).-** *Le déchiffrage au piano*. Université de Paris X, Mémoire de DEA de psycho-pédagogie de la musique, 1983. 125 p.

**82. OTT (B.).-** *Liszt et la pédagogie du piano*. Issy-les-Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1978. 313 p.

Ici, l'approche psychopédagogique est mise en perspective historique.

Les recherches en langue anglaise liées à la psychologie de l'éducation musicale sont très développées, de nombreux articles dans le *JRME* et le *CRME* développent ce domaine ; plusieurs ouvrages sont consacrés à ce sujet. Mentionnons :

**83. GORDON (E.).-** *The psychology of music teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice Hall, coll. Contemporary perspectives in music education series, 1971. 138 p.

Propose une synthèse des recherches scientifiques liées à l'apprentissage musical. Sa bibliographie est très importante et appréhende un éventail varié de problèmes relatifs à l'apprentissage musical.

### ◊ Psychologie des groupes d'éducation musicale

Les communications à l'intérieur des groupes, les règles régissant les interactions, les rôles, etc. Thèmes peu explorés par les chercheurs en éducation musicale.

84. FULIN (A.).- *L'enfant, la musique et l'école*. Paris, Nathan, coll. Pédagogie pratique, T. 1, 1977, 160 p. T. 2, 1981, 157 p.

Décrit et analyse différents aspects des réalisations collectives en musique.

M. Cl. Jaladis (1985 ; cf. 73) consacre un paragraphe sur le groupe classe en éducation musicale et analyse, sous l'angle psychosociologique, une épreuve de créativité musicale collective.

85. LACAZE (M. Fr.).- *Le geste créateur en éducation musicale*. Issy-les-Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1984. 175 p. Repère les problèmes liés à la créativité de groupe, décrit les caractéristiques d'un groupe de création et les processus de création collective.

### 3 • Didactique de la musique

Les recherches consacrées aux méthodes, aux aspects technologiques, aux problèmes d'évaluation et aux pratiques éducatives sont ici regroupés. Ces différents thèmes, principalement analysés sous l'angle psychologique appartiennent donc aussi au champ des recherches liées à la psychologie de l'éducation musicale.

#### MÉTHODES D'ÉDUCATION MUSICALE

De nombreuses publications présentent différentes méthodes (traditionnelles ou actives) ; ces textes proposent souvent un exposé des objectifs à atteindre, différentes modalités d'organisation du contenu musical, accompagnées des stratégies pédagogiques envisagées. Rares sont les recherches entreprises pour essayer de valider ou évaluer l'efficacité de ces méthodes. La méthode Kodaly et l'enseignement programmé de la musique ont fait l'objet de quelques travaux. I. Barkoczi et C. Pleh (1982 ; cf. 73) comparent les performances d'enfants participant aux classes musicales Kodaly et celles d'enfants dont l'enseignement est "ordinaire". Les auteurs indiquent l'existence d'un transfert significativement positif sur l'apprentissage d'autres disciplines. Ils montrent également que la méthode Kodaly permet un développement significatif de la créativité et, d'autre part, atténue certains déséquilibres possibles entre intelligence verbale et non verbale.

A propos de la méthode Kodaly, rappelons les données quantitatives fournies par J. Ribière Raverlat (1967 ; cf. 28) et J. Chailley (1967 ; cf. 37) sur le développement physique et intellectuel de l'enfant.

Les recherches françaises sur l'enseignement programmé de la musique sont conduites par R. Francès ; il a élaboré et expérimenté une méthode audio-guidée de solfège et a stimulé plusieurs recherches à propos de l'enseignement programmé de la musique.

**86. CHASSAING (J.-Cl.) , LAMOTTE (J.-P.) , MALANDAIN (J.).-** "Validation d'une séquence d'un programme d'enseignement du solfège." *Bulletin de Psychologie*, 1971-72, X-XI, pp. 572-591.

Expérimentent une séquence du programme de R. Francès auprès d'une population infantine (classes de 6ème et 5ème) ; ils montrent que les sujets expérimentaux obtiennent des résultats supérieurs aux sujets témoins.

**87. FLORIN (A.) , GANOAC'H (D.).-** "Elaboration et validation en enseignement programmé. une séquence d'enseignement du solfège", *Psychologie et pédagogie*, 1973, VII, 1-2, pp. 1-20.

Procèdent également à une validation expérimentale d'une séquence du même programme, auprès d'élèves de 6ème. Ils obtiennent les mêmes résultats que les auteurs précédents.

**88. FRANCES (R.).-** "L'Enseignement programmé de la musique. Principes d'une structuration de la matière et résultats d'un programme de solfège élémentaire", *Sciences de l'art*, 1974, IX, 1-2, pp. 121-137.

A partir d'une discussion sur la pertinence d'une application des techniques de l'enseignement programmé à la musique, l'auteur propose une analyse du contenu musical de l'apprentissage et une étude des comportements introduits dans le programme à la suite de trois recherches successives. Il analyse enfin les résultats concernant le comportement terminal.

**89. FRANCES R.).-** *Méthode d'enseignement audio-guidé du solfège. 1er et 2ème niveau.* Issy-les-Moulineaux, EAP, 1978.

Pour chaque niveau, 25 dossiers composés tour à tour d'exercices préparatoires d'éducation de l'oreille associée à la lecture des notes, de dictées musicales et de déchiffrage vocal avec auto-correction.

**90. FRANCES (R.).-** "L'enseignement programmé de la musique aux adultes et aux enfants", *Revue de psychométrie et de psychologie de langue française*, 1981, II, pp. 53-64.

**91. LOISY. (J.).-** *Etude comparative d'un enseignement individualisé et d'un enseignement collectif, dans l'initiation musicale d'instituteurs au moyen de la méthode d'enseignement programmé de la musique de R. Francès.* Université de Paris VIII, Mémoire de maîtrise en pédagogie musicale, 1982. 78 p.

Montre que l'efficacité de la méthode ne serait pas liée au caractère habituellement individualisé de l'enseignement programmé mais à l'élaboration progressive et rigoureuse du contenu musical et à l'exigence d'une production importante de réponses des sujets.

92. MIALARET (J.-P.).- *Pédagogie de la musique et enseignement programmé*. Issy-les Moulineaux, EAP, coll. Psychologie et pédagogie de la musique, 1978. 96 p.

Propose un bilan des recherches sur l'enseignement programmé de la musique puis analyse l'organisation du contenu musical des principales méthodes d'apprentissage du solfège.

MIALARET (J.-P.).- *Apprentissage musical et enseignement programmé*, (1979 ; cf. 80.)

Utilisation d'une séquence programmée de doigtés de flûte à bec pour l'expérimentation de variables psycho-pédagogiques :

- rôle du médiateur verbal dans la réalisation des doigtés ;
- influence du mode de présentation (fractionné ou global) des éléments du contenu de l'apprentissage ;
- évolution de la hiérarchie des contrôles perceptifs au cours de la réalisation des doigtés ;
- transfert.

## ÉDUCATION MUSICALE ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Ici, à l'image des rubriques précédentes, plusieurs articles décrivent des modalités d'utilisation de tel ou tel objet technologique (électrophone, magnétophone, ordinateur...) ; rares sont les recherches consacrées aux problèmes soulevés par l'introduction de ces instruments dans les situations d'enseignement musical (réélaboration nécessaire des contenus musicaux, modification de la relation éducative, etc.). Les ouvrages suivants ne traitent pas uniquement et principalement des articulations entre l'éducation musicale et la technologie éducative mais formulent un certain nombre de problèmes et peuvent stimuler certains travaux. Dans l'ordre chronologique :

93. *Informatique musicale*. Paris, CNRS, coll. Calcul et sciences humaines, 1973. 220 p.

94. *Actes du colloque sur l'enseignement musical scientifique*. Brest. Faculté des sciences et techniques, Groupement des acousticiens de langue française, Université de Bretagne Occidentale, 28 avril 1978. 124 p.

95. "Electroacoustique et pédagogie", *Cahiers de l'animation musicale*, n<sup>o</sup> 29, octobre 1983. 64 p.

96. "Informatique musicale et pédagogie", *Cahiers de l'ARM (Lille)*, n<sup>o</sup> 4.

97. "Musique et micro-informatique", *Les cahiers du CENAM*, n<sup>o</sup> 40, mars 1986, 104 p.

Un seul article à notre connaissance décrit et analyse des recherches centrées sur les liens entre l'informatique et la pédagogie musicale :

98. PELISSIER (Y.).- "L'informatique, la pédagogie musicale et le laboratoire d'informatique musicale de l'Université de Laval", *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale (Québec)*, sept. 1982, n<sup>o</sup> 1, pp 73-85.

Quelques articles analysent les effets provoqués par l'introduction d'objets technologiques dans les activités musicales éducatives.

99. MIALARET (J.-P.).- "Le magnétophone et les activités musicales", *Média*, sept. 1973, n<sup>o</sup> 48, pp. 4-5.

100. "Laboratoire de langues et apprentissage musical programmé", *Média*, nov. 1973, n<sup>o</sup> 51-52, pp. 27-33.

101. SERCAN. J. Un essai d'utilisation du laboratoire de langues dans l'enseignement de la musique. *L'Éducation musicale*, oct. 1970, n<sup>o</sup> 171, pp. 20-22.

Quelques publications abordent les problèmes liés à l'organisation du contenu musical provoquée par les nouvelles modalités de présentation technique et par la reconnaissance et l'influence des paramètres psychopédagogiques dans le processus éducatif. R. Francès (1974 cf. 88) propose une structuration de la matière musicale de sa séquence d'apprentissage en prenant pour point de départ chez les sujets, l'acquis culturel de la tonalité. Ce contenu est organisé grâce à l'application de certaines techniques de l'enseignement programmé. Néanmoins l'objectif exprimé par l'auteur d'aboutir à une compétence générale, le conduit à dépasser cette analyse et à proposer : "douze transformations dont chacune correspond à une famille d'habitude au sens de Hull (p. 123)".

102. LEIPP (E.).- "La musique : langage ou jeu ?" *Rééducation orthophonique*. 1976, vol. 14, n<sup>o</sup> 91, pp. 395-412.

Propose une réflexion sur le caractère des activités musicales à partir de ses expériences d'acousticien spécialisé dans les problèmes de la musique et de la synthèse de la parole.

## ÉDUCATION MUSICALE ET PROBLÈMES D'ÉVALUATION

Lorsque certains chercheurs (I. Barkoczi, J.-Cl. Chassaing et al, A. Florin et al, R. Francès) essayent de valider une méthode d'enseignement, ils procèdent également à une évaluation de cette méthode. Cette évaluation concerne le niveau des performances de sujets expérimentaux comparé à celui des performances de sujets témoins. M.-Cl. Jaladis (1985, cf 73) propose une réflexion sur les instruments d'évaluation en éducation musicale. Elle élabore avec l'équipe de professeurs engagés dans la recherche, des critères d'évaluation sommative

qui permettent d'étudier les modes d'intervention des professeurs, les activités (principalement bi-disciplinaires) et leur efficacité immédiate et à moyen terme, les expériences réalisées par rapport aux objectifs du protocole, le vécu des professeurs d'éducation musicale.

La nécessité d'évaluer l'action pédagogique en musique avait déjà été repérée par :

**103.** CHEVE (N.).- *Science et art de l'intonation*. Paris, 1868. 48 p.

et par :

**104.** GEDALGE (A.).- *L'enseignement de la musique par l'éducation méthodique de l'oreille*. Paris, Gedalge, 1921. 240 p.

Afin d'évaluer l'efficacité de sa méthode, il a réalisé une véritable expérience pédagogique au conservatoire de Saint-Etienne.

### *PRATIQUES ÉDUCATIVES*

Nous mentionnons enfin un certain nombre de recherches- actions centrées sur la description de pratiques éducatives en musique. L'expression des problématiques et le niveau d'élaboration de l'analyse descriptive conduit à les intégrer dans le champ des recherches approfondies sur l'éducation musicale.

**105.** AGOSTI-GHERBAN (C.), RAPP-HESS (C.).- *L'enfant, le monde sonore et la musique*. Paris, PUF, coll. L'éducateur, 1986. 156 p.

**106.** BUSTARRET (A.).- *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. Paris, Les Editions ouvrières, coll. Enfance heureuse, 1975. 156 p.

**107.** BUSTARRET (A.).- *L'oreille tendre..* Paris, Les Editions ouvrières, coll. Enfance heureuse.

FULIN (A.).- 1977-1981 (cf. **84**).

**108.** GAGNARD (M.).- *L'initiation musicale des jeunes*. Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation, 1978. 164 p.

**109.** GAGNARD (M.).- *L'éveil musical de l'enfant*. Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation, 1978. 164 p.

JALADIS (M.-Cl.).- 1985 (cf. **73**).

LACAZE (M.-Fr.).- 1984 (cf. **85**).

**110.** *Musique à prendre*. Paris, CENAM, 1984. 328 p.

**111.** "Pédagogie musicale d'éveil", *Cahiers recherche/musique*, n° 1, 1976.



146 p.

112. RENARD (Cl.).- *Le Geste musical*. Paris, Hachette/Van de Velde, 1982.  
143 p.

113. STRAUSS (F.).- "Initiation au monde des sons chez des enfants de moins de trois ans." In : *Musique en tête*, op. cit, pp. 101-111.

### Conclusion

Les travaux rassemblés dans ces repères bibliographiques permettent d'entrevoir plusieurs pistes thématiques, mais leur nombre peu élevé, empêche de proposer une synthèse approfondie des aspects épistémologiques et méthodologiques. Un bilan des recherches anglo-saxonnes (en préparation), contribuera à élargir l'éventail des problématiques, permettra de mieux situer les domaines spécifiques de chaque discipline et les articulations nécessaires entre théorie et pratique de l'enseignement de la musique. Pourtant, la constitution d'équipes de recherches structurées et l'obtention de moyens suffisants à la conduite des projets ; constituent les conditions d'un véritable essor des sciences de l'éducation musicale.

*Jean-Pierre MIALARET*

## NOTES

- (1) Nous indiquons en annexe la liste des principales revues anglophones.
- (2) Une première synthèse bibliographique a été rassemblée et élaborée par M. POUPET. *Musique et éducation musicale*. Paris, INRP, Cahiers de documentation, 1976. 46 p.
- (3) DE LANDSHEERE. *Introduction à la recherche en éducation*. Paris, A. Colin-Bourrelie, 5ème éd, 1982. 453 p. La définition citée se trouve p. 17.
- (4) Nous présentons la liste thématique de ces séminaires en annexe.
- (5) MIALARET G. *Les sciences de l'éducation*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1976. 127 p.
- (6) Nous partageons ici l'analyse de G. AVANZINI. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse, Privat, coll. Mésopé, 1976. 200 p.
- (7) Nous conseillons A. LEON. *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1980. 245 p.
- (8) ISME. International Society for Music Education., 175, rue Saint-Honoré, 75001 Paris.

## A N N E X E 1

Institut de pédagogie musicale

Cycle de séminaires 1984/85. Publiés sous forme de documents.

- ◊ Propositions pour une pédagogie musicale.
- ◊ Les conditions socio-culturelles de l'éducation artistique.
- ◊ Psychologie de l'enfant et pédagogie musicale.
- ◊ Education musicale et dynamique des groupes.
- ◊ Analyse musicale et pédagogie.
- ◊ Pédagogie de l'écoute contre pédagogie de l'échec.
- ◊ Invention et pédagogie musicale.

## A N N E X E 2

### *PRINCIPALES REVUES EN LANGUE FRANCAISE*

- *Les Cahiers du CENAM*. Trimestriel. 51, rue Vivienne. 75002 Paris.
- *L'Education musicale*. Mensuel. 23 rue Bernard. 75014 Paris.
- *Bulletin de l'APEMU* (Association des professeurs d'Education musicale de l'Université). Trimestriel. Siège social. Mme DABET. 65 rue La Bruyère. 92500 Rueil-Malmaison.
- *Les Cahiers de l'ARM* (Atelier régional de musique). 108 Av. du peuple Belge. 59800. Lille.
- *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale*. Parution irrégulière. Ecole de Musique. Faculté des Arts. Université Laval. QUEBEC. G1K7P4.

Publie principalement des résumés de thèses ou de mémoires consacrés à la pédagogie de la musique.

### *PRINCIPALES REVUES EN LANGUE ANGLAISE*

- *Bulletin of CRME* (Council of research in Music Education). Trimestriel. School of Music. 1114 West Nevada. University of Illinois at Urbana. URBANA. ILLINOIS. 61 801. USA.

Revue importante (80-100 p). Publie des travaux de recherches, des résumés et

analyses critiques de thèses consacrées à l'éducation musicale.

- *Journal of Research in Music Education* (JRME). Trimestriel. Music Educators National Conference. 1902. Association Drive, Reston, Virginia. 22091. W. Vann Hall. Assistant Editor. USA.

(60-80 p.). Publie des travaux de recherches sur les sciences de l'éducation musicale.

- *Psychology of Music*. Semestriel. Journal de la société anglaise de recherche en psychologie de la musique et en éducation musicale. M. Reg BUCK, 38 Westfield Road, Horbury, Wakefield, West Yorkshire, WF46EA. Angleterre.

Articles sur la recherche. Analyses bibliographiques.

- *RITM-LF Répertoire International des Thèses sur la Musique en Langue Française*.

Thèses soutenues (jusqu'en 1976). Thèses de doctorat en langue française relatives à la musique : bibliographie commentée, éd. Jean GRIBENSKI. New York : Pendragon Press, 1979.

L'ÉDUCATION ET L'ÉCOLE  
DANS LES ROMANS FRANÇAIS  
(1945-1983)

Deux recherches bibliographiques : note de synthèse  
par Jacky BEILLEROT

“Les grands écrivains sont nos maîtres”. Freud rappelle ainsi que le savoir sur l'homme est présent bien avant toute théorisation ; la littérature demeure une source inépuisable d'émotions, de souvenirs les plus secrets, de scènes imaginaires.

Les textes littéraires témoignent et nous émeuvent. L'agencement des mots et des récits, des scènes et des actions provoquent chez le lecteur imagination et nostalgie, identification et plaisir.

Si l'on suit l'affirmation de Freud, les auteurs, surtout ceux qui sont reconnus dans le temps et dans l'espace pour leur grand talent, sont les témoins de l'humanité à l'humanité. Aspirations, désirs, exaltations, souffrances, amour et mort trouvent dans les livres leurs mots et leurs histoires infiniment renouvelés. Toutes les situations de la vie et donc tous ses moments sont mis en scène. En particulier l'enfance et les enfants sont souvent évoqués dans les romans et le théâtre, dans l'essai et le poème. L'enfant comme personne, mais aussi l'enfance comme temps de vie, dont la plus grande occupation moderne est l'éducation puis l'école.

L'éducation intéresse les philosophes depuis longtemps au point que certains de leurs ouvrages sont devenus des textes fondateurs, des textes consacrés, inscrits à tous les programmes scolaires. Mais depuis la Renaissance, des auteurs ont organisé leurs vues sur l'éducation non dans de doctes traités mais à travers des “histoires”. C'est ainsi que Rabelais ou Rousseau appartiennent aussi bien à la littérature qu'à la philosophie.

Depuis la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, sont apparus des romans d'éducation. Les *Bildung's Roman* ont récemment attiré l'attention des chercheurs à partir du maître ouvrage que constitue le *Wilhelm Meister* de Goethe ; depuis, bien d'autres oeuvres ont été rangées dans cette catégorie (1).

Enfin, le XX<sup>ème</sup> siècle est riche d'oeuvres où l'éducation, la formation de l'enfant et de l'adolescent représentent l'essentiel du texte. C'est d'ailleurs pourquoi on peut étudier à titre d'exemple dans des unités d'enseignement des sciences de l'éducation les textes suivants (2) : Ionesco, *La leçon* ; Bertold Brecht, *Le précepteur* ; Witold Gombrowicz, *Ferdiduke* ; Stefan Zweig, *La confusion des sentiments* ; Robert Musil, *Les désarrois de l'élève Törless* ; Henri James, *Le tour d'écrou* ; Roberto Athayde, *Madame Marguerite*. Et l'on pourrait aussi bien ajouter *L'homme sans qualité* de Musil, que *Le nom de la rose* de Umberto Eco.

Donc ni la philosophie ni l'histoire de l'éducation ni la réflexion sur les processus intrinsèques de formation, et notamment la relation pédagogique, ignorent l'apport de la littérature mondiale. On peut simplement déceler l'évolution d'une reconnaissance et d'une promotion, sans doute très minoritaire, des textes les plus littéraires : ceux-ci ne sont pas seulement pris comme des oeuvres de distraction, d'émotion, d'esthétique, d'imaginaire ou de fiction mais réellement comme des témoins et des productions de la société et du psychisme. Les ouvrages scientifiques, techniques (philosophiques compris), ne sont plus ainsi les seuls à nous apprendre et à nous enseigner le réel, ou encore le réel est aussi le fantasme.

A partir de ce constat, deux recherches bibliographiques successives ont été engagées, l'une et l'autre autorisant, *in fine*, quelques réflexions plus générales.

### Recherches des livres et des articles analysant l'école et l'éducation dans la littérature

Il a été exclu dès le départ la collation de références ayant trait à un seul auteur ou à une seule oeuvre. En effet, les commentaires de Platon, Rabelais, Rousseau, Montesquieu, Péguy, etc. sont si nombreux, même sous le seul aspect de leur apport à l'éducation, qu'il n'y aurait à peu près aucun sens à vouloir en constituer une bibliographie. En outre, cela impliquerait une sélection bien arbitraire des auteurs et des oeuvres. En conséquence, on a cherché à établir une première bibliographie des textes de synthèse relatifs à l'éducation et à l'école dans la littérature, en privilégiant les références de langue française et la période 1945-1983. Pour ce faire, on a dépouillé et consulté systématiquement les instruments suivants :

- ◊ Rancoeur, René.- *Bibliographie littéraire*.- Colin, 1953-1980 (1er éditeur : Johnson Reprint Corporation, New-York, Londres). Cette bibliographie se poursuit après 1980 dans la *Revue d'histoire littéraire de France*.
- ◊ Von Klapp Otto.- *Bibliographie des französischen Literatur Wissenschaft*.- Francfort-am-Main, Klostermann, 1956-1983. L'index rerum comprend les mots éducation, école, enseignement, pédagogie, formation. C'est l'ouvrage le plus précieux à consulter.
- ◊ *Inventaire des thèses de doctorat*. Ministère de l'éducation nationale. 1945-1981. Après 1981, nous avons consulté les fichiers eux-mêmes jusqu'en 1984. (L'inventaire jusqu'en 1958 s'appelait *Catalogue des thèses et des écrits académiques*, Cercle de la librairie.)
- ◊ *Thèses de sciences de l'éducation*. Université René Descartes. Paris V. 1974-1983.
- ◊ *Bulletin signalétique du CNRS 529. Histoire et sciences de la littérature*. Depuis 1972 le bulletin alimente une banque de données : FRANCIS.
- ◊ Fichier central des thèses en cours, Université de Paris X. Ce fichier alimente la banque de données *Téléthèse* disponible sur le serveur SUNIST (accès par Minitel grâce au 36.15 service : "SUNK").
- ◊ Fichier des thèmes littéraires. Catalogue de la BPI Beaubourg.

Cette investigation dont on ne peut prétendre qu'elle soit exhaustive bien que très large, aboutit à une conclusion simple : il existe extrêmement peu de travaux ayant pris en compte l'éducation et l'école dans la littérature.

Voici les principales références répertoriées :

- ◊ Dugast (Francine).- *L'image de l'enfance dans la presse littéraire de 1918 à 1930*.- Thèse Lettres, Paris IV, 1978, 4 vol., 880 p.
- ◊ Durand (Pierre G.)- *L'instituteur personnage littéraire*.- Thèse d'état, Paris III, 1979.
- ◊ Ellenbroek (G. G.)- *Franse romans, spelend in en our de school*, Levende Talen, Groni, 390-401.
- ◊ Lemaitre (Marie).- "Les maîtres d'école, les instituteurs dans la littérature" *Références documentaires*, n°13, CNDP, octobre 1983.
- ◊ Rottiers (M. M.)- *L'enfant dans le roman contemporain en France et en Angleterre*, Thèse d'université, Paris IV, 1978, 2 vol., 480 p.
- ◊ "La littérature dans l'école - l'école dans la littérature" *Revue des sciences humaines*, n° spécial, 174, 2ème trimestre, 1979, 150 p. Faculté des lettres de Lille.
- ◊ Bencheikh (Kanya, née Latmani).- *La représentation de l'école dans la littérature française de 1870 à 1914*. Thèse de 3ème cycle, Paris III, 1985.- Directeur de recherche : M. Fayolle.

En marge de la littérature, mais centrées sur notre thème, trois références importantes sont consacrées au cinéma.

- ◊ Baticle (Y.)- *Etude psycholinguistique de la représentation du personnage de l'enseignant dans les oeuvres de fiction, au cinéma et à la télévision*. Thèse de 3ème cycle, Strasbourg, 1979, 268 p. (3).
- ◊ Baticle (Y.)- *Le professeur à l'écran*.- Paris, Cerf, 1971, 169 p.
- ◊ Sullerot (E.)- "La représentation du professeur dans le cinéma français" *Cahiers pédagogiques*, n°40, 1963, p. 5-15.

A l'heure où la vogue est aux biographies éducatives, aux récits de vie, aux ethnobiographies de quartiers et de régions, aux micro-sociologies, la littérature demeure largement une terre inconnue (4).

### **Recherche des romans mettant en scène l'éducation et l'école (1945-1983)**

La liste des romans français relatifs à l'éducation et à l'école présentée dans la suite de cet article est le résultat d'un ensemble de démarches dont il va être rendu compte. Si l'intérêt d'une recherche bibliographique est d'offrir une source d'informations, il est indispensable que les bases du corpus constitué soient solides, c'est-à-dire que le lecteur sache *précisément* et *explicitement* comment sont établies les références. Cette exigence revient à rendre compte des problèmes successifs et des choix de solution adoptée, afin que le fichier constitué soit la base d'un fichier toujours plus systématique et exhaustif.

*La période choisie.* La première date a un sens parce qu'elle correspond, avec la fin de la guerre, à un essor des publications de tous genres, dans un contexte de liberté et non de censure. La seconde date est arbitraire ; elle correspond à la date de mise en oeuvre de ce travail et se justifie par le fait de la nécessité d'attendre un certain délai pour avoir accès aux différentes sources.

*Français.* Excluant les traductions d'auteurs étrangers en langue française, pouvait-il s'agir de tous les livres de langue française ? La réponse adoptée est négative, justifiée par le fait que les sources disponibles tout en n'ignorant jamais les ouvrages de langue française n'ont pas pour autant les mêmes moyens d'exhaustivité que pour les ouvrages français à proprement parler. On en arrive alors à devoir décider de la "marque" française. On pourrait faire le choix de la nationalité des auteurs ; outre que la chose est difficile, elle ne tiendrait pas compte du fait qu'un livre est d'abord son lecteur. C'est pourquoi français sera entendu comme livre publié par les éditeurs français. ( ce qui veut dire qu'il peut y avoir dans la liste finale des ouvrages canadiens, suisses, belges, africains, si les auteurs ont ces nationalités mais publient en France).

*Romans.* En matière d'éducation et d'école on peut presque spontanément estimer que les ouvrages publiés se divisent en deux grands ensembles : celui des textes "savants" (ou techniques) et celui des livres de "fiction" (ou "d'imaginaire".

Le premier n'a pas de frontière externe précise, si bien qu'à l'intérieur même de la catégorie les variations peuvent être grandes selon les sources. L'ensemble des textes savants n'est en fait repérable qu'à travers le classement qu'en font les bibliographies et fichiers, autrement dit qu'en font les bibliothécaires (6). Il n'existe aucune académie, aucune institution nationale ou internationale, qui définit d'une manière mondialement reconnue ce qu'est un livre savant sur l'éducation (7).

Les livres de fiction sont... tous les autres. L'affaire se corse donc. En particulier, on constate que les bibliographies existantes opèrent rarement des différences entre les genres, voire les confondent volontairement. Sous le terme de fiction on repère plus de vingt genres d'écriture, admis ou reconnus par l'histoire et la critique littéraire, même si un travail d'architextualité, pour reprendre les distinctions de G. Genette, reste à faire. Ces genres sont :

Le roman. Les sous-catégories sont pour l'éducation essentielles. On distinguera alors le "roman romanesque", le roman de science fiction (voire policier), le roman pour jeunes et adolescents. Les essais, les récits, nouvelles et contes, la poésie, le théâtre, les témoignages, mémoires, souvenirs, correspondances, journaux ; les biographies et autobiographies ; les reportages ; les livres pour enfants ; les bandes dessinées ; les scripts de films.

Ces distinctions formelles, même si elles sont souvent remises en cause, fonctionnent socialement. Si un chercheur en éducation s'intéresse aux productions écrites, autres que techniques, on peut penser que le genre choisi par les auteurs influence beaucoup le contenu, en même temps donc que les possibles analyses et interprétations. Ainsi, chercher l'image de l'instituteur dans le théâtre contemporain n'est pas la même chose que chercher la même image dans le cinéma



ou dans les reportages.

C'est pourquoi nous avons voulu établir une liste précise des seuls romans (romanesques), à charge de poursuivre un travail identique pour toutes les autres catégories.

Qu'est-ce qu'un roman ? C'est un livre qui :

- porte sur sa couverture le mot roman (à défaut sur la quatrième page). Cette mention est repérée soit par la fiche bibliographique qui lui correspond et qui est établie dans une bibliothèque publique (notamment la bibliothèque nationale), soit avec le livre en mains ;
- ou qui est caractérisé par l'éditeur comme roman et ceci pouvant être su de deux façons : le catalogue général de la maison d'édition répertorie l'oeuvre comme roman ; le livre est publié dans une collection intitulée Roman ;
- ou qui est répertorié par les revues spécialisées dans la rubrique "Roman" (cf. infra).

Ainsi donc la liste établie ne recèle, sauf erreur matérielle, que des romans socialement repérés comme tels, et non arbitrairement dénommés ainsi par un lecteur.

## 2 • Le recensement des livres

Après les questions de pure forme arrive la question centrale de l'investigation : comment connaître tous les livres parlant de l'éducation et de l'école, toujours dans la période considérée (8) ? Avant de relater les démarches entreprises, trois considérations doivent être faites :

◊ La notion de livre sera entendue au sens qui s'est imposé, de la définition de l'Unesco de 1964 : "publication non périodique imprimée comptant au moins 49 pages, les pages de couvertures comprises" (9).

◊ "Parlant de." A la suite d'autres chercheurs l'expression est à comprendre si le livre est entièrement consacré au thème ou partiellement pour au moins un cinquième des pages.

◊ Quant à la troisième considération annoncée, elle est beaucoup plus complexe : que vont-êtr l'éducation et l'école ? La fréquentation assidue des fichiers et des bibliographies permet d'aboutir au constat suivant : pour ce qui est de l'école, le champ sémantique est riche (10). En revanche pour l'éducation, il n'y a guère d'autre terme, que celui là même, à moins d'inclure quatre mots - famille, enfant, adolescent, jeune - qui fournissent souvent beaucoup de données ; voici pourquoi nous ne les avons finalement pas retenus.

Si chacune de ces entités peut avoir à faire avec l'éducation, ce n'est pas de manière directe ; lorsqu'un auteur met en scène un adolescent ou une famille, il choisit de s'attacher aux personnes, à leurs affects, leurs inter-relations. S'intéresser directement à l'éducation ou à l'école est autre chose ; c'est parler d'un état, d'une fonction, de processus à dimension sociale (11). Plusieurs chercheurs sont, semble-t-il, allés dans ce sens là, lorsqu'ils ont étudié l'enfant dans la littérature ou le cinéma (cf. supra).

Le résultat de notre choix aboutit donc à un certain déséquilibre réel au profit du champ de l'école par rapport à celui de l'éducation, finalement beaucoup plus difficile à cerner.

Nous pouvons maintenant revenir à la question "technique" centrale : comment repérer les livres sur l'éducation et l'école qui ne soient pas techniques ? Le plus grand fichier "matières" celui de la BN n'est d'aucun secours ; il ne comprend jamais de références des ouvrages d'imaginaire. Mais nous disposons d'autres instruments directs. Seulement, ils sont tributaires du travail des bibliothécaires et de comités de lecture (12). Autrement dit, le degré de fiabilité de ces sources, pour en être socialement reconnues, n'en demeure pas moins limité. Rien ne garantit que certains ouvrages n'aient pas été oubliés, et que d'autres, retenus, l'eussent été par tout spécialiste. Le premier risque étant beaucoup plus grand que le second.

Les instruments directs sont un fichier et trois revues.

- La bibliothèque de l'INRP, longtemps bibliothèque générale, achetait alors des ouvrages et des revues couvrant tout le champ de la connaissance, même si elle s'intéressait particulièrement à l'école et à l'éducation. Depuis plus de quinze ans, les restrictions financières et le développement des autres bibliothèques ont imposé des transformations à celle de l'INRP. Un changement de politique d'achat a renforcé puis systématisé le domaine de l'éducation. C'est ainsi que les ouvrages de "fiction" ou littéraires concernant l'école que les bibliothécaires pouvaient repérer, ont continué d'être achetés. Cette bibliothèque est donc restée vivante dans le secteur qui nous intéresse.

Elle comprend un fichier général, auteurs et matières. Ce dernier possède une originalité, inconnue dans toutes les autres bibliothèques consultées, à savoir un fichier de littérature comparée, subdivisé en *Thèmes et mythes de la littérature française*.

Muni de la liste des termes mentionnés (cf. note 10), on pouvait commencer la recherche. Derrière chaque mot-clé sont rassemblées des fiches de référence. Certaines, qui ne sont pas de la période retenue ou qui mentionnent explicitement la nature de l'oeuvre (essai, théâtre, témoignage, etc.) sont éliminées d'emblée. Toutes les autres ont été gardées, notamment celles qui bien sûr mentionnaient roman, mais aussi celles qui ne mentionnaient rien. Nous avons expliqué plus haut comment nous avons procédé pour déterminer alors si telle ou telle oeuvre était un roman.

- Trois revues recensant des livres constituent des sources très exploitables.

Il s'agit de *Notes bibliographiques. Culture et bibliothèque pour tous*, éditée depuis 1945 à raison d'une livraison par mois, et surtout centrée sur les romans et les ouvrages pour grand public ainsi que les livres pour les jeunes.

La deuxième revue est *Les livres* éditée par le CNDP depuis 1952, à raison d'une livraison mensuelle (bulletin bibliographique mensuel, 9 numéros par an. Il constitue au départ un supplément au BOEN). La revue en est à son numéro 300. Les découpages des rubriques ont évolué depuis 35 ans ; cependant, les rubriques sciences et sciences humaines ont toujours voisiné avec les livres pour jeunes et les comptes rendus d'oeuvres littéraires. Les ouvrages retenus qui donnent lieu à une fiche et à un abstract sont choisis par un comité de lecteurs.

Nous avons postulé (ce qui est confirmé oralement par les personnes de la revue) que, inscrit dans le CNDP, le comité de lecture, issu du monde enseignant, aurait un souci particulier pour l'école et l'éducation. C'est pourquoi nous avons consulté la rubrique "romans français" des 296 premiers numéros, soit environ 4500 abstracts. Chaque numéro contient une rubrique "romans, contes, nouvelles" distincte des "essais, critiques, textes" ce qui nous assure de la réelle "qualité" de roman des ouvrages.

La troisième est *L'éducation* (13). Créée à la fin de la guerre, elle s'interrompt en 1983. Elle couvre donc toute notre période. Cette revue hebdomadaire d'actualités et de réflexions pédagogiques a toujours eu une rubrique de livres : nouvelles parutions et comptes rendus de certains ouvrages (14).

Restait à décider après le travail même de sélection du comité de lecture et de la rédaction des auteurs de résumés, quels ouvrages retenir puisque l'attention est attirée sur des romans aux thèmes variés. Le parti pris fût celui de noter les romans dont l'action se déroulait dans une école (privée ou publique, externat ou internat) qui mettaient en scène une ou des relations entre élèves, entre élèves et enseignants, entre l'école et son environnement, et plus rarement des romans d'éducation au sens large.

Ainsi, la catégorie souvent abondante des biographies a été évitée. Les sélections opérées portent donc sur des textes d'imagination, ce que nous voulions expressément.

Donc de trois revues et d'un fichier, nous présentons ici les résultats du dépouillement d'une des revues et du fichier. Il s'agit de la première étape systématique d'un fichier plus général à constituer sur l'ensemble des oeuvres littéraires, ce que le dépouillement des deux autres revues pourra apporter en utile complément (15).

### 3 • Une recherche complémentaire, le statut des auteurs

Savoir qui sont les auteurs écrivains des romans retenus pouvait être particulièrement utile pour notre sujet. Mais la difficulté est très grande. Il n'existe bien évidemment aucun dictionnaire des auteurs (sauf ceux de la littérature mondiale) ; on est donc contraint de procéder par touches. Il faut à la fois chercher qui est l'auteur, se donner une définition de son statut (ici, celui d'enseignant est particulièrement pertinent), et vérifier la source d'information pour ne pas accepter seulement la *voz populi*.

Lorsque les auteurs sont célèbres, les histoires littéraires nous renseignent. Parfois, la jaquette du livre ou la préface donne l'information, mais ceci nécessite une vérification livre en main. Parfois encore, ce sont les fiches bibliographiques qui ont repris les indications du livre lui-même. Il arrive cependant que malgré toutes ces sources on ne parvienne pas à identifier l'auteur. On peut alors avoir recours à quelques numéros de revues ou à des articles sans garantie de leurs informations (16).

Seule une enquête individuelle auprès de chaque auteur rendrait l'information certaine, puisque les éditeurs eux-mêmes n'ont pas de fichiers sûrs

et communicables. Pour l'heure, il a été mentionné la qualité de l'auteur à chaque fois que cela était possible.

Les ouvrages sans mention particulière proviennent de la revue *Les livres*.

Les ouvrages précédés de ● proviennent des fichiers thématiques de la bibliothèque de l'INRP.

Les ouvrages précédés de ➤ appartiennent aux deux fonds.

Lorsque le statut de l'auteur a été formellement établi à la date de la publication du livre, il est indiqué à la fin de la référence (il n'a pas été retenu que les auteurs enseignants).

L'année mentionnée est celle de la première édition, autant que faire se peut.

### Liste des romans

**1945**

**1946**

SIMON (Pierre Henri).- *L'affût*.- Paris : Le Seuil, 192 p.

**1947**

- PAULHAC (Jean).- *Tabliers noirs*.- Roubaix : J. Verdschaere éditeurs, 321 p.

**1948**

**1949**

- LANOUX (Armand).- *La classe du matin*.- Paris : Fayard, 314 p.

**1950**

**1951**

BUHET (Gil).- *Le chevalier Pierrot*.- Saint-Etienne : Ed. Dumas, 432 p.

- LE SIDANER (Georges).- *A la volette*.- Paris : Julliard, 392 p. (instituteur).

MACHARD (Alfred).- *Demain il sera trop tard*.- Paris : Tallandier, 287 p.

- VIALATTE (Alexandre).- *Les fruits du Congo*.- Paris : Gallimard, 333 p.

**1952**

BORGEAUD (Georges).- *Le préau*.- Paris : Gallimard, 373 p.

- BURNAT (Jean).- *Mes élèves et moi*.- Paris : Calman Levy (professeur).

- CESBRON (Gilbert).- *Notre prison est un royaume*.- Paris : Laffont, 248 p.

- CLOT (René Jean).- *Le ramoneur de neige*.- Paris : Gallimard, 226 p.

- COUTAZ (Bernard).- *Les dents agacées*.- Paris : Ed. Témoignage chrétien, 227 p.

GIBEAU Yves.- *Allon z'enfants*.- Paris : Calmann Lévy.

LEFRANC Emile.- *Le prof' de gym*.- St Quentin chez l'auteur (préface de M. Berger).

MOREAU-BIZOT (Yves).- *Les collégiens*.- Monte-Carlo : Regain, 255 p.

MAKHALI (Phal).- *Le roi d'Angkor*.- Paris : Albin Michel, 445 p.

VILLAGER (Paul).- *Bois des fautes.*- Ed. St Vaast, L'amitié par le livre (instituteur).

SORIANO (Marc).- *L'enclume ou le marteau.*- Paris : Flammarion, 371 p. (professeur).

**1953**

AUDRAN (Marianne).- *Les mains du manchot.*- Paris : Denoël, 432 p.

LE MAZIN (R.Y).- *Les ronces du sentier* .- St Brieuc : Les Presses bretonnes, 190 p.

**1954**

●MASSIP (Renée).- *La régente.*- Paris : Gallimard, 270 p.

**1955**

CATHALA (René).- *Rouge le soir.*- Paris : Gallimard, 255 p.

COSTE (Berthe).- *Légende* .- Paris : Lacoste, 254 p.

●GUTH (Paul).- *Le naïf aux quarante enfants.*- Paris : Albin Michel, 248 p.

JARCY (Jacques).- *Le sable chaud.*- Paris : La Table ronde, 251 p.

LEFEVRE (Jean).- *Le bout des peines.*- Paris : Albin Michel, 256 p.

►PAULHAC (Jean).- *Les bons élèves.*- Paris : Denoël, 269 p.

ROBINET (Jean).- *L'autodidacte.*- Paris : Flammarion, 235 p.

VERDOT (Guy).- *Monsieur avec enfant.*- Paris : Gallimard, 235 p.

●WILLY (Colette).- *Claudine à l'école.*- Paris : Albin Michel, 248 p.

**1956**

CLOT (René Jean).- *Le bleu d'outre tombe.*- Paris : Gallimard, 304 p.

CAUVIN (Gaston).- *Les flambeurs.*- Avignon : Ed. Aubenel, 255 p. (instituteur).

●DEON (Michel).- *Les trompeuses.*- Paris : Plon, 253 p. (expériences).

DUFOUR (Jean Louis).- *L'école du jeudi.*- Paris : Ed. du Scorpion, 159 p.

LORRAINE (Michelle).- *L'écolier.*- Paris : Le Seuil, 123 p.

NAKOS (Lilita).- *Madame Dorémi, professeur en Crête.*- Paris : Noray, 224 p.

NORDMANN (Roger).- *Monsieur le Proviseur.*- Paris : Ed. du Scorpion, 255 p. (proviseur).

STEPHANE (Roger).- *Les fausses passions.*- Paris : La Table ronde, 272 p.

**1957**

●BURNAT (Jean).- *Des élèves qu'on appelle sauvages.*- Paris : Calmann Levy, 243 p.

●JOURDAN (Bernard).- *La graine au vent.*- Paris : Albin Michel, 223 p.

GAUTHIER (Marie Josèphe).- *Orages désirés.*- Paris : Gallimard, 328 p.

MANZONI (Marguerite).- *L'institutrice.*- Paris : Ed. du Scorpion, 286 p.

MOUSTIERS (Pierre).- *Le journal d'un géolier.*- Paris : Denoël, 207 p.

STEPHANE (Nelly).- *Les chercheurs.*- Paris : Gallimard, 334 p.

SIOLKOWSKI (Jean).- *Les enfants de salle* .- Bordeaux : L'Amitié par le livre,

319 p. (éducateur).

**1958**

DELMAIN (Gérard).- *Le professeur Lorin.*- Paris : Laffont, 271 p.

DINVILLE (Yvette).- *A la courte échelle.*- Paris : Calmann Levy, 235 p.

● GAUDEAU (Luce).- *La coupable.*- Paris : Fasquelle, 191 p.

OLIVIER (Claude).- *L'institutrice en Algérie.*- Paris : Julliard, 295 p.

SEVERIN (Jean).- *L'enfant et la nuit.*- Paris : Laffont, 255 p. (éducateur).

**1959**

● TATON (Jean).- *Le grand mal.*- Paris : Gallimard, 300 p.

● GONNET (Hubert).- *Agnès ou l'école buissonnière.*- Paris : Plon, 249 p.

► VERNHES (Micheline).- *Instituteurs et moins de quinze ans.*- Paris : Le Livre de qualité, 214 p.

VILAINÉ (Anne Marie de).- *Les raisons d'aimer.*- Paris : Julliard, 182 p.

● MONNIER (Thyde).- *Les cinq doigts de la main.*- Paris : Fayard, 267 p.

● RABAUD (Thérèse).- *Graine de femme.*- Paris : La Palatine, 249 p.

**1960**

ARIBAUD (Favière).- *Les esseulés.*- Rodez : Ed. Subervie, 167 p.

● BUTOR (M).- *Degrés.*- Paris : Gallimard, 391 p. (professeur).

DUPLOUY (Fernand).- *L'homme de quarante ans.*- Paris : Flammarion, 254 p.

ESCARPIT (Robert).- *Peinture fraîche.*- Paris : Fayard, 255 p.

● FORTON (Jean).- *L'épingle du jeu.*- Paris : Gallimard, 291 p.

SAINT (Denis).- *La place d'une autre.*- Paris : Ed. Alsatra, 207 p.

● SAINT PIERRE ( Michel).- *Les nouveaux aristocrates.*- Paris : Calmann Levy, 285 p.

● SANDIER (Gilles).- *L'an n'aura plus d'hiver.*- Paris : Julliard, 173 p.

● THOMAS (Hervé).- *La dernière années.*- Paris : Gallimard, 274 p.

**1961**

**1962**

► FONTENET (Jean Claude).- *La Mascogne ou le péché mignon du collégien.*- Boudry : La Baconnière, 302 p.

MOREL (Suzy).- *Mon enfant, ma soeur.*- Paris : Le Seuil, 157 p.

VINCENOT (Henri).- *A rebrousse poil.*- Paris : Denoël, 253 p.

**1963**

● CESBRON (Gilbert).- *La tradition Fontquerie.*- Paris : Laffont, 288 p.

BERTRAND (Geneviève).- *Sans oublier la révérence.*- Paris : Ed. du Temps, 185 p.

CARIAT (Lucien).- *La rue de la haine.*- Les Amis de Pétrarque, 322 p.

CHAMOREL (Julia).- *Colin Maillard.*- Paris : Gallimard, 195 p.

MAGUANE (Georges).- *Les chers collègues.*- Paris : Albin Michel, 253 p.

MOLAINE (Pierre).- *J'ai rêvé la lumière*.- Paris : Calmann Levy, 305 p. (professeur).

**1964**

● BONHEUR (Gaston).- *Qui a cassé le vase de Soissons ?*.- Paris : Laffont, 411 p.

LACAPERE (Simone).- *Casse noisette ou la charité*, 269 p.

SANDRE (Y.) *Le marchand de principes*.- Paris : Le Seuil, 2 vol., 216 p.

WILLIG (Monique).- *L'opoponax*.- Paris : Ed. de Minuit, 282 p.

**1965**

BLANCHET (Louis).- *Je ne suis à personne*.- Lyon : Ed. Chalet, 184 p.

● BOREL (Jacques).- *L'adoration*.- Paris : Gallimard, 616 p. (professeur).

GARNUNG (Francis).- *Les miroirs et les chaînes*.- Paris : Albin Michel, 211 p.

● REY (Henri François).- *Les chevaux masqués*.- Paris : Laffont, 376 p.

VICTOR (Roland).- *La maîtresse d'école*.- Paris : Castermann, 219 p.

**1966**

AYME (Marcel).- *Le chemin des écoliers*.- Paris : Livre de Poche, 256 p.

BLONDEL (Roger).- *Le Boeuf*.- Paris : Laffont, 285 p.

LECONTE (Pierrette).- *L'école du dimanche*.- Paris : SEPE, 127 p.

**1967**

● BORDIER (Roger).- *Un âge d'or*.- Paris : Calmann Levy, 362 p.

→ HULIN (Pierre).- *Les rentrées d'octobre*.- Paris : Gallimard, 258 p. (instituteur).

LAINE (Pascal).- *B comme Barabbas*.- Paris : Gallimard, 189 p.

● MENESTREL (Marie).- *La vallée sans espérance*.- Paris : Le Scorpion, 192 p.

**1968**

GODIN (Marcel).- *Une dent contre Dieu*.- Paris : Laffont, 213 p.

HESSEL (Vita).- *Le temps des parents*.- Paris : Mercure de France, 461 p.

MONTHERLANT (Henri).- *Les garçons*.- Paris : Gallimard, 382 p.

SALGAS (Simone).- *Le Goupil*.- Paris : Julliard, 219 p.

SOUDET (Pierre).- *L'examen de passage*.- Paris : Denoël, 325 p.

VAILLET (René).- *A soi-même enlacé*.- Paris : Marescast, 356 p.

● VERY (Pierre).- *Les disparus de Saint Agil*.- Paris : Ed. Rencontre.

**1969**

**1970**

MERLE (Robert).- *Derrière la vitre*.- Paris : Gallimard, 424 p.

PLANTE (Louis).- *La savonnette à vilain*.- Paris : Nouvelle Ed. Debresse, 255 p.

PONTY (Bernard).- *Le séquestre*.- Paris : Gallimard, 207 p.

● ROY (Jules).- *Les chevaux du soleil*.- Paris : Grasset, 391 p.

**1971**

CHOUCHON (Lionel).- *Les petits anars : Nov. 69-Mars 71.*- Paris : Julliard, 350 p.

LAINE (Pascal).- *L'irrévolution.*- Paris : Gallimard, 190 p.

MERTENS (Pierre).- *La fête des anciens.*- Paris : Le Seuil, 237 p.

**1972**

COURCHAY (Claude).- *La vie finira bien par commencer.*- Paris : Gallimard, 263 p. (professeur).

HUREAUX (Yann).- *Le prof.*- Paris : Julliard, 341 p.

**1973**

• COURCHAY (Claude).- *La soupe chinoise.*- Paris : Gallimard, 239 p.

LABARRAQUE-REYSSAC (Claude).- *Un drame à Bordj Hindel.*- Paris : Droit et liberté, 224 p.

• SASSINE (Williams).- *Saint Monsieur Bably.*- Paris : Présence Africaine, 223 p.

**1974**

LE CHARBONNIER (Bernard).- *Le Pied Rouge.*- Paris : Denoël, 192 p.

**1975**

DETREZ (Conrad).- *Les plumes du coq.*- Paris : Calmann Levy, 213 p.

KOSTER (Serge).- *Le soleil ni la mort. Récitation.*- Paris : Denoël, 245 p.

MICHEL (Natacha).- *La chine européenne.*- Paris : Gallimard, 274 p.

**1976**

BOULAY (Daniel).- *Le philosophe aux champs.*- Paris : Les Belles lettres, 208 p.

SEMET (Roger).- *Les Argyronètes .-* Macon : Ed. Bourgogne Rhône Alpes, 200 p.

**1977**

BATORI (Miklos).- *Bakfitty.*- Paris : Fayard, 290 p.

BRENNER (Jacques).- *La rentrée des classes.*- Paris : Grasset, 288 p.

JAGU (Arlette).- *La saison chaude.*- Paris : Presses de la Cité, 221 p.

➤ SICHÈRE (Bernard).- *Approche de la tempête.*- Paris : Gallimard, 391 p.

**1978**

➤ ARRIVE (Michel).- *la réduction de peine.*- Paris : Flammarion, 165 p.

BROCHER (Jean-Jacques).- *Un jeune homme bien élevé.*- Paris : La Table ronde, 163 p.

BOILEAU NARCEJAC.- *L'âge bête.*- Paris : Denoël, 223 p.

GALAND BERNARD (Melissa).- *Les lettres nouvelles.*- Paris : Nadeau, 295 p.

JEAN (Raymond).- *La rivière nue.*- Paris : Le Seuil, 219 p.

RIHOIT (Catherine).- *Le bal des débutantes.*- Paris : Gallimard, 247 p.

**1979**

BEN DRISS (Mohammed) et HERMANT (Claudine).- *Le chemin de l'aube.*- Bordeaux : L'Amitié par le livre, 80 p.



**1980**

CAMINADE (Jean).- *La mandragore*.- Paris : La Pensée universelle, 276 p.

LACOMBRADE (Francis).- *La classe des garçons*.- Paris : Gallimard, 217 p.

**1981**

BOULE (Pierre).- *L'énergie du désespoir*.- Paris : Julliard, 195 p.

- LE CLECH (Guy).- *L'enfant de porcelaine*.- Paris : Albin Michel, 226 p.

**1982**

• GAMARRA (Pierre).- *Le maître d'école*.- suivi de *La femme de Simon*.- Paris : Temps actuels, 112 p.

LABARRAQUE REYSSAC (Claude).- *Par un charme fatal*.- Bordeaux : L'Amitié par le livre, 22 p.

MODIANO (Patrick).- *De si braves garçons*.- Paris : Gallimard, 196 p.

- PEYRAMAURE (Michel).- *L'orange de Noël*.- Paris : Laffont, 299 p.

**1983**

DUTOURD (Jean).- *Henri ou l'éducation nationale*.- Paris : Flammarion, 316 p.

FERRY (Alain).- *Le devoir de rédaction*.- Arles : Actes Sud, 166 p.

### Commentaires

La liste des romans établie systématiquement à partir des deux sources mentionnées comprend 138 références. La très grande majorité provient de la revue : 95 ; 33 sont issues du fichier thématique et 10 seulement sont repérées dans les deux.

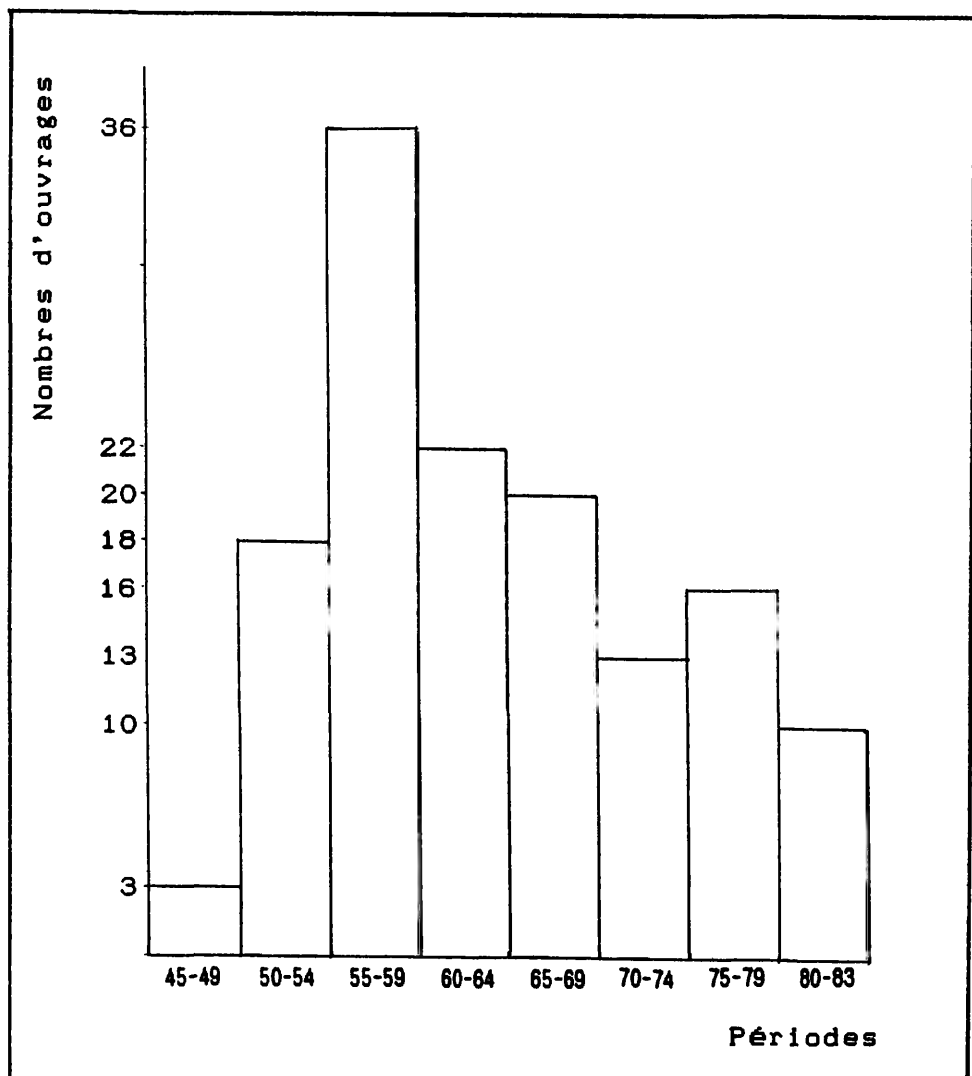
La production annuelle des ouvrages en France progresse lentement et se situe autour de 25 000 titres. Le tiers est consacré à la littérature romanesque ; les oeuvres concernant l'éducation que nous avons trouvées représentent un nombre infime, ce qui est confirmé si l'on rapporte ce nombre de 138 aux seuls comptes rendus de la revue *Les Livres*. Chaque numéro rend compte d'une quinzaine de romans soit pour 290 livraisons un peu plus de 4 350 résumés sur lesquels nous en avons trouvé 95 (un peu plus de 2 %).

L'éducation et l'école ne sont donc pas des thèmes privilégiés de l'univers romanesque ; rien de comparable aux événements politiques, les guerres notamment, aux découvertes et aventures et surtout à l'amour et à la mort. En revanche, il est possible que l'éducation et plutôt l'institution scolaire soit un des lieux sociaux les plus scrutés. En effet, à la lecture de ces 4 000 comptes rendus, nous n'avons pas eu le sentiment que d'autres milieux professionnels étaient davantage privilégiés.

4 années comptent 0 référence, 4 années comptent 6 références ; 7 années comptent 1 référence, 2 années comptent 7 références ; 6 années comptent 2 références, 1 années compte huit références ; 5 années comptent 3 références, 2 années comptent 9 références ; 6 années comptent 4 références, 1 année compte 11 références ; 1 années compte 5 références.

Graphique : répartition des ouvrages  
par périodes de 5 ans

N = 138



Le graphique de la répartition par tranche de 5 ans montre que si la moyenne était 17,2 références, 4 périodes se situent au-dessus. La production maximale de la tranche 1955-1959 se situe elle-même dans la période de la plus grande concentration qui va de 1950 à 1969. Les 6 années précédentes n'en comptaient que 21 et les 6 suivantes, 33. C'est le moment de rappeler que nous sommes tributaires de la sélection opérée par la revue : ces nombres rendent-ils compte de la production elle-même ou de l'attention différemment sélective des auteurs de résumés ?

Avec les chiffres dont nous disposons, nous constatons que durant toute cette période, 20 années sont plus importantes et même qu'il y a une tranche particulièrement féconde. C'est peut-être moins l'histoire de l'éducation et de l'école qu'il faut alors scruter en parallèle que l'histoire générale. Certes, la période inclut "l'explosion scolaire" et plusieurs réformes de structures de l'appareil scolaire. Mais, aussi bien les années de 50 à 70 que celles plus particulièrement de 45 à 60 correspondent-elles à la grande mutation de la société française. Passage de l'économie de guerre à la production de plein emploi, d'un pays ruralisant à un pays industriel et urbain, changement politique avec la naissance de la Vème République en même temps que le développement et la fin des conflits coloniaux, la mutation d'identités et de modèles est spectaculaire. Dans ce contexte, la plus grande production de romans consacrés à l'éducation et à l'école aurait un sens. La littérature comme témoin de son temps est davantage celle des profondeurs et des mœurs que celle d'une histoire événementielle. On trouvera une confirmation de cette opinion en étudiant la production qui entoure l'année 1968. En 1969, le score est encore important, mais dès 1970 la chute de la production s'annonce (1969-1974, 20 titres). De 1963 à 1968, le nombre de titres était de 23. Ainsi on a longtemps cru que "les événements de 68" avaient eu une grande importance culturelle sur les mentalités. On constaterait plutôt ici que ces événements de société et de civilisation achèvent une période plus qu'ils n'en inaugurent une autre (17).

Etudions maintenant les auteurs et les éditeurs.

Les 138 livres ont été écrits par plus de 130 auteurs différents dont 31 femmes (on reste indécis sur 4 ou 5 auteurs, les prénoms ne permettant pas une différenciation certaine).

La très grande majorité des auteurs ne sont pas des récidivistes. Par ailleurs, on ne trouve qu'un très petit nombre d'auteurs de renoms, même si cette distinction est quelque peu arbitraire. On repère : Pierre-Henri Simon, Armand Lanoux, Gilbert Cesbron, Marc Soriano, Renée Massip, Paul Guth, Roger Stéphane, Michel Butor, Robert Escarpit, Michel de Saint Pierre, Marcel Aymé, Pascal Lainé, Robert Merle, Jules Roy, Boileau Narcejac, Patrick Modiano et Jean Dutourd. Aucun grand auteur populaire ou académique n'a fait carrière à partir de l'école ou de l'éducation. Celles-ci n'ont pas trouvé leur Soubéran ou leur Bodard. Aucun de ces romans n'a été un best-seller.

Les grands éditeurs de romans ne sont peut-être pas non plus majoritaires dans cette catégorie. 26 livres pour Gallimard, 7 pour le Seuil, 2 pour Grasset.

Quant aux titres, sur les 138 références, 35 seulement contiennent un mot explicite du vocabulaire pédagogique ou éducatif ; c'est dire que l'on ne peut trouver les romans à la seule lecture de la page de couverture, mais c'est montrer

aussi que les auteurs et les éditeurs maintiennent bien à cette littérature sa dimension poétique et métaphorique qui classe ces oeuvres dans les productions imaginaires.

Que racontent ces romans sur l'école et l'éducation ? L'étude de cette littérature n'est pas faite. Comme nous l'avons dit, seules quelques grandes oeuvres littéraires ont été l'objet d'une réflexion approfondie et encore, les plus importantes ne sont pas de la période et n'ont pas des auteurs français. Il y a donc un champ considérable aussi bien pour l'analyse clinique, linguistique que sociale de l'école et de l'éducation.

A la seule lecture des résumés, il apparaît déjà quelques lignes de force. Du côté scolaire d'abord : les institutions constituent le fonds de tableau, la scène où se déroule l'action. Sont d'ailleurs privilégiés les lieux para-scolaires ou particuliers comme les internats ou les établissements privés, comme si écoles, collèges, lycées et universités n'étaient pas des lieux essentiels de l'excitation de l'imaginaire. Cependant on trouvera souvent une expression nostalgique ainsi que divers récits des traumatismes dûs à l'école.

Les relations entre condisciples et les relations entre les enseignants ne sont pas celles qui sont le plus fréquemment évoquées. En effet, de nombreux romans s'attachent surtout à la relation enseignants-enseignés. Le plus souvent, c'est son aspect individuel et singulier qui est souligné, notamment dans la perspective du rapport disciple-maître ou l'inverse ; partant se manifestent des relations amicales et amoureuses, homo ou hétérosexuelles.

Les romans offrent une vaste scène où la société française exhibe des personnages d'enseignants et d'élèves. On y trouve un large système de statuts, de rôles et de professions dans toute la force des stéréotypes et donc de la fantasmagorie. C'est un système de représentations sociales, incluant les sentiments et les affects qui font l'existence même de l'éducation et de l'école. Les héros, notamment l'Enseignant, témoignent alors comme figure de l'histoire de "l'impossible métier" (18).

Toute recherche bibliographique rencontre et rend compte du processus de production des données. C'est à la fois toute sa difficulté et son seul intérêt ; parce que, à travers les frontières, les définitions, le jeu des subjectivités, le processus de toute connaissance est mis en oeuvre. L'arrivée en force des banques de données renouvelle entièrement la question et laisse pour autant au même point. M. Serres dans "La haute couture de la connaissance", interview publiée dans *Autrement* (n° 57, 1984, p. 182), déclarait : "il fût un temps où pour faire la bibliographie d'une thèse, il fallait quatre ans. Maintenant vous poussez un bouton, vous l'avez en 10,6 secondes. Je préfère ça, parce que nombre de sots, mais alors au sens de trissotin, trois fois sots, ont été portés au pouvoir dans toutes les disciplines parce qu'il avaient eu la patience d'élaborer une bibliographie..." Souscrire à cette pensée n'empêche pas d'analyser la constitution des banques et la dépendance inconnue aux producteurs inconnus. Une bibliographie est le commencement d'un travail et non sa fin. Et s'il est vrai, comme le disait le même auteur le même jour, que "le savoir est une performance faite méthodiquement" (*idem*, p. 180) faut-il alors que les études à mener sur les romans et l'éducation, s'appuient sur des données méthodiques. Ainsi seulement l'éducation dans le roman et le roman d'éducation seront bien des témoignages

de ce qu'une société imagine, du sens qu'elle s'octroie à travers ses mythes.

Jacky BEILLEROT

## NOTES

- (1) BERMAN ( Antoine).- "Bildung et Bildungsroman" In *Le temps de la réflexion*.- Gallimard, 1983, pp. 141-159.
- CHARBONNEL (N).- *Sur le Wilhelm Meister de Goethe ou l'impossible passé de l'éducation*.- Thèse de 3e cycle, 1982, Genève.
- (2) Unité d'enseignement : "Théories et modèles en éducation" que dirige Jean-Claude Filloux au Département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris X.
- (3) Y. BATICLE a établi une liste des films européens et américains où apparaissent les enseignants. Elle a repéré ainsi 250 personnages qu'elle a divisés en deux groupes : traditionnel et innovateur, chacun pouvant être dur ou compréhensif.
- (4) Plusieurs ouvrages, dont certains récents, permettaient une analyse des romans. C'est le cas de :
- KRISTEVA Julia.- *Le texte du roman*.- Masson, 1970, 209 p.
- GEORGES J.- *Le roman*.- Seuil, 1971.
- ROBERT Marthe.- *Roman des origines et origine du roman*.- Gallimard, 1972, 374 p.
- DECOTTIGNIES Jean.- *L'écriture de la fiction*.- PUF, 1979, 207 p.
- DORRIT Cohn.- *La transparence intérieure*.- Seuil, 1981.
- SULEIMAN RUBIN Susan.- *Le roman à thèse*.- PUF, 1983, 314 p.
- BELLEMIN-NOEL Jean.- *Les contes et leurs fantasmes*.- PUF, 1983.
- KAES René et al.- *Contes et divans : les fonctions psychanalytiques des oeuvres de fiction*.- Dunod, 1984, 226 p.
- FRYE Northrop.- *Le grand code, la Bible et la littérature*.- Seuil, 1984, préface de Todorov.
- ADAM J.M.- *Le récit*.- PUF, Que-sais-je ?, 1984, 128 p.
- (5) Je remercie particulièrement Pierre Ferran pour l'aide qu'il m'a apportée, lui qui s'intéresse depuis si longtemps au rapport de la littérature et de l'école.
- (6) Les ouvrages savants et techniques sont catégorisables en rubriques formelles. Par exemple : recherches, études, essais, témoignages, récits d'expériences, didactiques, techniques.
- (7) Une recherche en cours permettra de définir et d'analyser ce que les éditeurs ont considéré, durant la même période, être des livres savants en matière d'éducation ; autrement dit, de savoir comment s'est établi le consensus social à la fois sur le contenu de l'éducation et sa dimension savante.
- (8) Le moyen le plus sûr consisterait à lancer une grande enquête dans le public pour recueillir la mémoire collective des lecteurs. Aucun support ni aucune

institution n'a, pour l'instant, l'autorité et les moyens d'un tel programme.

(9) La conséquence de cette définition a été la modification des comptes des éditeurs : 13 479 titres en 1964, 21 351 en 1976, 23 823 en 1966.

(10) Voici la liste des termes que nous avons fabriquée et utilisée : apprentissage, cancre, classe, collège, didactique, école (écolier, grandes écoles), éducation, élève, enseignement (enseignants), établissement, formation, handicap, inspecteur, instituteur, instruction, lycée, maître (magistrat), pédagogie, professeur, université.

(11) Le fait que les héros soient des enseignants ne décide pas seul que le roman porte sur l'éducation ou l'école.

(12) Rappelons qu'une bibliothèque n'est pas une bibliographie ; elle ne possède les listes que des seuls ouvrages entrés dans son fonds.

(13) Les revues *Les livres* et *l'Education Nationale* étaient à l'origine publiées par le CNDP et l'IPN. C'est pourquoi dans les recensions, il est renvoyé parfois aux comptes rendus faits dans l'une ou l'autre. A partir de 1975 la revue *l'Education Nationale* quitte le CNDP.

(14) Marie Lemaitre, documentaliste au CNDP, a établi deux bibliographies à partir des fiches de l'INRP, qu'elle a enrichies de références personnelles. Il s'agit de : "Les maîtres d'école, les instituteurs dans la littérature" *Références documentaires*, n<sup>o</sup> 13, octobre 1983 et de "L'enfant dans les romans" *idem*, n<sup>o</sup> 5, 1979. Nous la remercions beaucoup pour son accueil et pour l'intérêt qu'elle a manifesté pour notre propre travail.

(15) Enfin, il faudrait également connaître le tirage de chaque titre pour évaluer le degré de diffusion du thème dans le public, et aussi avoir un ensemble de données sur les oeuvres, leurs thèmes et le public.

(16) Il s'agit :

*Le crapouillot* n<sup>o</sup> 51, janvier 1961, "Les instituteurs" ; *Europe* n<sup>o</sup> 372/373, avril/mai 1960, "L'instituteur" ; Magazine *l'Education* n<sup>o</sup> 42, 3 novembre 1983, "Les enseignants-écrivains" ; *Libération*, 7 septembre 1984, "Le roman à l'école, les profs à la récré".

(17) Si l'adjonction de références à ce premier corpus confirmait la périodisation de la production, on pourrait chercher à analyser les faits culturels et sociaux et leurs mises en scène par l'intermédiaire de l'école. Cf. GOLDMANN (Lucien), *Le Dieu caché*, Gallimard, 1959, 454 p.

(18) Il y a quelques autres héros types dans les romans contemporains : l'officier, le médecin, le prêtre ; pour les enseignants, l'instituteur est sans doute plus présent que le professeur. (cf. la thèse de M. DURAND).

## ABSENTÉISME ET REFUS DE L'ÉCOLE UN MODÈLE UNIFICATEUR : L'ENFANT NON SATELLISÉ

Les chercheurs américains et britanniques se sont beaucoup intéressés au problème de l'absentéisme scolaire, mais les diagnostics diffèrent. Certains séparent l'absentéisme du refus de l'école, d'autres voient entre les deux une gradation continue. D'autre part, l'absentéisme est souvent l'un des aspects d'une conduite globalement anti-sociale (associée à la délinquance) et en tant que tel, considéré comme un problème social plutôt que scolaire.

Les rapports entre le contexte familial et l'absentéisme, entre les difficultés intellectuelles et la phobie de l'école ont été aussi analysés. L'anxiété de la séparation, l'hyperdépendance vis-à-vis de la mère ont été évoquées (par Johnson, Eisenberg, Estes, Coolidge), mais ce modèle clinique ne rend pas bien compte de l'absentéisme chez l'adolescent.

La présente enquête se fonde sur l'étude de l'absentéisme persistant de soixante six adolescents placés dans des sections d'enseignement spécial. Il apparaît que les enfants qui refusent l'école ont souvent une famille trop indulgente, trop protectrice, bien qu'ils éprouvent un sentiment de solitude, ils sont timides, inhibés hors du milieu familial.

Les absentéistes ont souvent une famille négligente, mais malgré une conduite perturbatrice, ils n'expriment pas plus de sentiments de violence que les adolescents d'un groupe témoin. L'auteur pense, avec Ausubel, que l'enfant équilibré accepte le rôle de "satellite" des parents et se "désatellise" à l'adolescence en remplaçant l'influence sociale des parents par celle des pairs. Chez les enfants surprotégés ou négligés, ce processus est avorté. L'enfant survalorisé par les parents reste immature et se retire progressivement des activités de ses pairs. L'enfant rejeté n'est pas valorisé pour lui même par les parents et ne peut apprécier le statut de satellite des parents, il en résulte une perte de sécurité, d'estime personnelle, d'où parfois des éclats de violence et de ressentiment. Chez l'enfant absentéiste, négligé, l'absence de relations interpersonnelles avec les parents rend difficile la maturité.

La volonté d'indépendance s'exprime d'une manière que la société ne permet pas, d'où une attitude agressive née de frustrations. L'absentéisme entre en conflit avec l'école alors que l'enfant qui refuse l'école a généralement une bonne conduite hors de la famille.

Ainsi pour M. Cooper, le concept de non satellisation est bien un modèle unificateur pour cerner le problème de l'absentéisme. Il met en relief le rôle primordial de la relation parents-enfants. Cette non satellisation provient de schémas de comportements différents qui devront amener une prise en charge également différente.

N. R.

D'après COOPER Michael.- "A model of persistent school absenteeism." In *Educational Research.*- vol. 28, n<sup>o</sup> 1, fév. 1986, pp. 14-20, bibliogr.

## L'ÉDUCATION DES ENFANTS DOUÉS

La revue québécoise *Vie pédagogique* a constitué un dossier d'étude sur le phénomène de la "douance" chez les jeunes : comment la définir, la diagnostiquer, ne pas la brimer dans le cadre du système scolaire et autant que possible en favoriser l'épanouissement grâce à une pédagogie adaptée. Ce dossier se propose de contribuer à la réflexion en cours, le Ministère de l'Éducation du Québec ayant publié en octobre 1985 un document intitulé "Les élèves doués et talentueux à l'école : état et développement".

### Objectifs

Jean Yves Robergé ouvre le débat en présentant les objectifs du document ministériel :

- ◊ susciter une réflexion collective sur les besoins et les droits de la catégorie des élèves doués ;
- ◊ "redonner sa place à l'excellence dans le système scolaire (...) dans le sens positif du terme, suivant lequel poursuivre l'excellence consiste à viser un haut degré de perfection " ;
- ◊ proposer un cadre de référence pour l'adaptation des moyens éducatifs aux différences individuelles, notamment grâce aux activités d'enrichissement, favoriser le développement pédagogique coopératif pour l'élaboration d'outils pédagogiques.

Il présente ensuite l'état de la situation : une partie de l'opinion déplore que les talents soient négligés au profit des élèves en difficulté, un autre courant se méfie au contraire de l'élitisme, les plus extrémistes refusant la notion de surdoué, comme contraire à l'égalité des chances.

### Etat de la question

Le chercheur Jérôme Poirier tente d'éclaircir les concepts qui sous-tendent l'action en faveur des élèves doués. Il évoque les théories de Thorndike, qui distingue trois types d'intelligence (abstraite, pratique, sociale), de Guilford qui attribue à la structure du cerveau en deux hémisphères la séparation des modes de pensée (pensée rationnelle, pensée intuitive), de Gardner qui considère sept formes d'intelligence (linguistique, logique, mathématique, spatiale, musicale, kinesthétique, interpersonnelle et intrapersonnelle). Définissant l'enfant doué comme celui qui est capable de performances remarquables en vertu de ses aptitudes exceptionnelles, il réfléchit sur les moyens d'identifier les dons artistiques, verbaux, scientifiques, en remarquant que les aptitudes créatrices de l'enfant sont souvent réprimées par la forme d'éducation habituelle et relèveraient d'une pédagogie différenciée.



## Bilan des actions sur le terrain

Michelle Provost dresse un bilan des actions sur le terrain qui se sont développées dans les 5 commissions scolaires du Québec depuis cinq ans (l'intérêt pour les élèves doués est récent). Elle décrit la mise en oeuvre de projets, les méthodes utilisées pour identifier les élèves doués et créateurs et pour sensibiliser les directions d'écoles, les enseignants et les familles, combattre les préjugés sur l'élitisme. La conception et la gestion des projets demeurent de la responsabilité des écoles. "Partout où ça a marché, la direction de l'école était impliquée et souvent aussi un autre membre du corps enseignant." L'identification des élèves doués se fait dans un esprit d'ouverture plutôt que de sélection ; dans certaines écoles on adresse des questionnaires aux professeurs, aux parents, aux pairs : les élèves identifiés n'ont pas toujours de bons résultats en classe et par ailleurs, certains enfants doués ne sont pas repérés ; on essaie également de distinguer les enfants qui s'ennuient en classe parce qu'ils travaillent nettement plus vite que les autres ; on évite de marginaliser les enfants en proposant des activités d'enrichissement au maximum d'élèves.

En général, les enfants sont retirés de la classe ordinaire pendant quelques heures par semaine pour éviter de constituer des classes d'élites. Les enseignants volontaires pour ces innovations sont également déchargés pendant quelques heures. Dans certains cas cependant on a regroupé des élèves d'école primaire doués, mais en situation d'échec scolaire, dans des classes spéciales et des élèves doués du secondaire en classe ou en cours spéciaux (de langue maternelle, de mathématiques) en fonction de leur rendement scolaire.

## Les projets

Quant aux projets pédagogiques et aux moyens de mise en oeuvre, ils sont très variés et ne négligent pas le bénévolat, la motivation des innovateurs (enseignants et non enseignants) étant la clé de la réussite, ces expériences exigeant beaucoup de temps et d'énergie, une planification rigoureuse. Au niveau primaire on a proposé par exemple en première et deuxième année un projet d'étude de la planète (avec exposition, vernissage). Des élèves de deuxième et troisième année ont réalisé des recherches en bibliothèque dont les résultats ont été réutilisés en classe comme matériel de lecture. Un projet tel que "génies en herbe" propose des activités artistiques avec le concours d'artistes aux enfants créatifs. Mais ces projets ne touchent que 5 % des élèves (alors que 15 à 20 % sont considérés comme doués). Au niveau secondaire, les enseignants ont proposé, et les écoles retenu, des projets tels que : le projet *informatique* avec des sous groupes d'élèves de 2ème année travaillant les uns le langage basic, d'autres les logiciels du graphisme, d'autres le traitement de texte ; le projet d'initiation à l'aviation qui a permis d'approfondir la météorologie, de dialoguer avec des pilotes et mécaniciens ; le projet d'initiation à la recherche qui a pour objectif d'apprendre les techniques de résolution de problèmes (certains élèves ont même construit des prototypes de leur invention) ; l'expérience d'une liaison informatique entre deux écoles avec un matériel électronique complet. Les élèves doués ayant eux-mêmes mis au point un système réflexif permettant la communication simultanée sur écran. De plus, on a suscité des vocations de

mentors chez des adultes ayant une expérience professionnelle à transmettre : ces adultes consacrent certaines heures à un projet qu'ils ont proposé.

Au stade actuel des expérimentations il n'est pas encore possible de tirer des conclusions définitives. Une évaluation en cours porte sur la motivation des élèves, parents, enseignants, et sur la revalorisation de l'école, mais on n'a pas encore évalué la nature et la qualité des apprentissages effectués dans les programmes de douance. Il est donc difficile de comparer l'efficacité et l'originalité des divers projets mis en oeuvre. Par ailleurs, il faudrait raffiner les méthodes d'identification des élèves doués : les résultats scolaires ne rendent pas compte des potentiels de l'intelligence "divergente", intuitive, non adaptée au "moule scolaire".

En conclusion, Luce Brossard propose de "faire l'école autrement" c'est-à-dire "accepter que tous les élèves ne fassent pas la même chose en même temps" idée nourrie depuis Freinet mais difficile à mettre en pratique car elle exige une grande maîtrise pédagogique et une rigueur organisationnelle. Dans ces conditions, les enfants doués ne seraient qu'un cas parmi d'autres. Les partisans de la pédagogie Freinet, de l'intégration, misent sur une conception qualitative de l'apprentissage dans laquelle l'interaction entre les différents élèves est nécessaire au développement social de l'enfant. **N. R.**



D'après le dossier "La douance dans l'école" in : *Vie pédagogique*, n<sup>o</sup> 41, mars 1986, pp. 17-36.

Voir aussi FELDHUSEN John.- "Education for the gifted, talented : Charting its growth and development." In : *NASSP Bulletin*, vol 69, n<sup>o</sup> 482, sept. 1985, pp. 1-11, 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'EDUCATION**

**Recherche scientifique**

DOCKRELL (W.B), éd. Royaume-Uni. Scottish council for research in education. SCRE. Edinburgh. *An Attitude of mind : twenty-five years of educational research in Scotland.*- Edinburg : SCRE, VIII-172 p., fig., bibliogr.- (SCRE publication ; 83.) ◊15◊

Les auteurs ayant participé à cet ouvrage collectif livrent leurs réflexions sur leur expérience de conduite de recherches dont les sujets couvrent de très divers aspects de l'éducation : l'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement, les programmes scolaires, l'évaluation et les programmes de formation continue des enseignants, l'analyse des "profils d'élèves", l'éducation des femmes, les "zones d'éducation prioritaires", les études de cas. A un niveau plus large, ce recueil d'articles permet une vue d'ensemble sur vingt cinq ans de recherches pédagogiques en Ecosse, son progrès, ses fondements.

MARKLUND (Inger). Royaume-Uni. Scottish council. Edinburgh. SCRE. *Formulating a national educational research programm : the case of Sweden.*- Edinburg : SCRE, 1984.- IV-39 p. ◊4◊

Historique de la recherche pédagogique en Suède de 1962 à 1984: les réformes et leur application par la Direction centrale des écoles. Description de la recherche d'une définition des priorités en matière éducative en vue de la formation d'un programme national.

**Information et documentation**

FOURNIER (Christian) ; BRITAN (Odile). *Créer une B.C.D (bibliothèque-centre-documentaire : pourquoi ? comment ?.*- Paris : Magnard, 1985.- 191 p., ill., tabl., bibliogr. (5p.).- (Pédagogie par objectifs.) ◊9◊

**B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION**

**Philosophie**

KUPPERMAN (Joël J.). *The Foundations of morality.*- London ; Boston ; Sydney : George Allen and Unwin, 1983.- 162 p.- Index.- (Unwin education books.) ◊5◊

Réflexion sur le contenu et les caractéristiques de la moralité considérée comme un outil de socialisation permettant de lutter contre le mal et de préserver la sécurité des membres de la société. Interrogation sur l'évolution historique, la notion de moralité (compatibilité de la morale d'autrefois avec l'acceptation de l'esclavage, de la punition disproportionnée des valeurs, de la sujétion des femmes).

SNYDERS (Georges). *La Joie à l'école.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986.- 328 p., bibliogr. (7 p.).- (Pédagogie d'aujourd'hui.) ◊12◊

La réflexion de l'auteur est axée autour de trois grands thèmes : la rénovation de l'école à partir des contenus culturels ; les fonctions de l'école (préparation à la vie d'adultes, au métier et don d'une joie présente capable de stimuler les élèves). Innovation de la pédagogie avec le souci constant d'étudier dans la joie.

## Histoire

HAVELANGE (Isabelle) ; HUGUET (Françoise) ; LEBEDEFF (Bernadette). CAPLAT (Guy), dir. France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Service d'histoire de l'éducation. Paris. France. Centre national de la recherche scientifique. CNRS. Paris, éd.- *Les Inspecteurs généraux de l'instruction publique : dictionnaire biographique 1802-1914.*- Paris : INRP : CNRS, 1986.- 700 p.- Index.- (Histoire biographique de l'enseignement.) ◊13◊

Description de la vie et de la carrière des inspecteurs généraux de l'instruction publique depuis la création du corps sous le Consulat jusqu'en 1914 : origines familiales et sociales, études et carrière, positions administratives.

NOEL (Emile), éd. ; CAVEING (Maurice), collab. ; DHOMBRES (Jean), collab. ; BEAUJOUAN (Guy), collab. ; MAZARS (Guy), collab. ; MARTZLOFF (Jean-Claude), collab. ; RASHED (Roshdi), collab. *Le Matin des mathématiques : entretiens sur l'histoire des mathématiques.*- Paris : Belin ; France-Culture, 1985.- 192 p., fig., tabl., bibliogr (3 p.). ◊15◊

Les seize entretiens réunis dans cet ouvrage sont tirés d'émissions diffusées par France-Culture. Ils proposent un voyage chronologique, à partir des plus anciens documents babyloniens jusqu'au Moyen-âge, permettant de suivre les méandres de la pensée mathématique, en compagnie de spécialistes, historiens des mathématiques ou mathématiciens passionnés par l'histoire de leur discipline.

## Education comparée

HAVELOCK (R.G.) ; HUBERMAN (A.M.). France. UNESCO. Paris. *Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en développement.*- Paris : UNESCO, 1980.- 410 p., tabl., bibliogr.- (Etudes et enquêtes d'éducation comparée.) ◊4◊

## C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

### Sociologie générale

MAFFESOLI (MICHEL). *La Connaissance ordinaire : précis de sociologie compréhensive.*- Paris : Librairie des Méridiens, 1985.- 260 p., tabl., bibliogr. (21 p.).- Index. ◊12◊

Description et analyse des nouvelles formes de socialité qui sont en train d'émerger : les présupposés théoriques qui ont guidé cette réflexion épistémologique. Elaboration de quelques catégories constructives du "formisme sociologique". Conséquences de ce dernier pour la compréhension de la vie quotidienne.

WEISS (Pierre). *La mobilité sociale.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986.- 128 p., tabl., bibliogr. (1 p.).- (Que sais-je ? ; 2266.) ◊4◊

Définition du concept et théories de la mobilité sociale. Dimensions et mesure de la mobilité sociale. La mobilité sociale comparée. Evolution de la mobilité sociale. Ecole et mobilité sociale. Mobilité sociale et attitudes politiques.

## Sociologie de l'éducation

BAILLEAU (Francis), dir. ; LEFAUCHEUR (Nadine), dir. ; PEYRE (Vincent), dir. *Lectures sociologiques du travail social.*- Vaucluse : CRIV ; Paris : Editions ouvrières, 1985.- 223 p.- (Politique sociale.) ◊15◊

Dans la première partie de cet ouvrage ont été rassemblées les contributions portant sur les rapports entre la sociologie et le travail social dans les domaines de la recherche et de l'enseignement. Les contributions de la deuxième partie s'attachent à observer, à analyser les luttes et les remaniements de "frontières" qui se produisent dans le champ de travail social, les stratégies de "distinction" des différentes professions présentes sur ce champ ou tentant de s'y constituer. Les contributions de la troisième partie traitent du rapport entre la définition socio-politique de "problèmes sociaux" et la structuration du champ de travail social des effets de légitimation des structures et des pratiques du travail social, de connaissances des caractéristiques réelles des populations "clientes" ou "cibles" de ce travail.

DELAMONT (Sara). *Interaction in the classroom.*- 2e ed.- London ; New York : Methuen, 1983.- 160 p., bibliogr.- Index.- (Contemporary sociology of the school.) ◊14◊

Cet ouvrage présente un modèle théorique pour la compréhension des interactions se produisant dans la classe ; il est issu des conceptions de sociologues et psychologues "interactionnistes symbolistes" qui utilisent la méthode d'observation participante (comme en ethnographie) plutôt qu'une méthode expérimentale avec tests, mesures, etc. La relation élèves-professeur est vue comme un processus de négociation ("rendre et donner" dans un contexte de réalités quotidiennes constamment redéfinies. L'observation est située dans le temps (la classe n'est pas un monde statique) et tient compte de la "carrière" (prise au sens large de l'évolution des statuts individuels) des élèves et du professeur, ainsi que des caractéristiques organisationnelles de l'école et de la classe étudiées.

FINCH (Janet). *Education as social policy.*- London ; New-York : Longman, 1984.- IX-283 p., bibliogr. (7 p.).- (Social policy in modern Britain.) ◊13◊

L'éducation a été un outil de reconstruction sociale après la guerre. Cet ouvrage examine donc l'éducation dans une perspective d'assistance sociale fournie par l'Etat. Les différentes idéologies politiques montrent que les politiques sociales sont des actions du gouvernement destinées à engendrer certains changements.



Elles constituent un mécanisme de résolution des problèmes sociaux en identifiant les besoins puis en essayant de trouver les moyens de les satisfaire, mais aussi un outil de contrôle d'un ordre social.

**TOMLISON (Sally).** *Home and school in multicultural Britain.*- London : Batsford academic and educational, 1984.- 144 p., tabl., bibliogr. (12 p.).- Index.- (Education in a multicultural society.) ◊11◊

L'auteur s'efforce de clarifier les problèmes que pose l'éducation d'une communauté pluri-ethnique et les rapports entre les parents de minorités raciales et l'école, les enseignants. J. Tomlison examine l'environnement socio-familial des parents et des élèves minoritaires ainsi que leurs attentes en matière d'éducation, le point de vue des enseignants, à travers la littérature traitant du multiculturalisme. Les prestations actuelles du système scolaire et les besoins futurs, de cette population, les relations entre l'école et les familles sont étudiées.

### Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

**BOURGUIGON (Odile) ; RALLU (Jean-Louis) ; THERY (Irène).** ROUSSE (Louis), préf. France. Institut national d'études démographiques. INED. Paris. & France. Ministère de la justice. Paris. *Du divorce et des enfants.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.- 247 p., tabl.- (Travaux et documents ; 111.) ◊11◊

La première partie de l'ouvrage porte sur une question préalable : combien d'enfants de moins de 17 ans, en France, ont à un moment donné, traversé le divorce de leurs parents ? Parmi tous ces enfants, quel pourcentage vit avec un seul parent et quel pourcentage réside dans la nouvelle famille du parent gardien remarié ? Dans une deuxième partie, Irène Théry s'interroge sur la notion d'intérêt de l'enfant et en montre les ambiguïtés, mais aussi la signification régulatrice. Après avoir fait le bilan des études menées aux Etats-Unis, O. Bourguigon analyse les résultats d'entretiens réalisés auprès de 40 adolescents, en 1984. L'objectif en était : Est-il possible "d'économiser" pour l'enfant, pendant et après le divorce, certains effets qui ne seraient pas inhérents à la rupture elle-même, mais aux circonstances qui l'entourent, aux maladresses des acteurs, aux hésitations de la pratique judiciaire ?

**CRABBE (Brigitte) ; DELFOSSE (Marie-Luce) ; GAIARDO (Lucia) ; VERLAECKT (Ghislaine) ; WILWERTH (Evelyne).** *Les Femmes dans les livres scolaires.*- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985.- 320 p., bibliogr.- (Psychologie et sciences humaines ; 145.) ◊11◊

Les auteurs ont analysé des manuels et des ouvrages de référence actuellement utilisés pour les cours d'histoire, de littérature, d'histoire de l'art et des sciences dans l'enseignement scolaire en Belgique. Il apparaît que dans l'ensemble, ces manuels accordent une place extrêmement réduite aux femmes. Quelles sont les

causes de ce phénomène : indifférence ? rejet ? occultation ? solides préjugés ? Les auteurs formulent des propositions pour que la place que les femmes ont occupé et occupent réellement dans la société soit reconnue dans les livres scolaires : quels sont leurs apports, leurs créations ? Ils s'interrogent aussi sur l'influence que le sexisme des manuels scolaires peut avoir sur les élèves du secondaire, filles et garçons.

France. Ministère de la culture. Paris & France. Ministère de la justice. Paris. *La Culture en prison : quel enjeu ?*.- In : *Actes du colloque de Reims*.- Paris : La Documentation française, 1986.- 200 p., ill. ◊15◊

Les droits culturels en prison et les moyens de leur exercice, l'architecture carcérale et les lieux de l'exercice des droits culturels. Le développement de la lecture. La communication avec l'extérieur dans sa dimension culturelle, les pratiques culturelles et l'insertion professionnelle. La place des personnels pénitentiaires dans l'intervention culturelle.

JOUET (Josiane). CELLE (Nicole), collab. *La Communication au quotidien : de la tradition et du changement à l'aube de la vidéocommunication*.- Paris : La Documentation française ; CNET-ENST, 1985.- 238 p., tabl.- (Collection technique et scientifique de télécommunications.) ◊11◊

Cet ouvrage repose sur l'analyse des résultats d'une enquête sur les pratiques de communication des Français dont l'objectif était de repérer des indicateurs de comportement favorables à la télévidéocommunication. La première partie s'est attachée à chercher des indicateurs d'innovation à travers l'usage des nouvelles technologies de communication, les pratiques de recherche de renseignements et les modalités de communication et de sociabilité locales. La seconde partie porte sur les usages des mass-media qui se situent entre des comportements de consommation traditionnelle et des comportements favorables à l'adoption des nouveaux services. La troisième partie, fondée sur les résultats d'une analyse des correspondances met à jour des profils de groupes sociaux producteurs de conduites de communication spécifiques.

## Sociologie du travail

MARTIN (Claude). France. Mission recherche expérimentation. MIRE. Paris. *Les Recherches actions sociales : miroir aux alouettes ou stratégie de qualification*.- Paris : La Documentation française, 1986.- 135 p., tabl., bibliogr. (6 p.).- Index.- (Documents affaires sociales.) ◊21◊

L'auteur se propose de mettre en lumière ce que faire de la R. A. dans le secteur social peut signifier pour les divers acteurs qui en sont les protagonistes. Il évoque les évolutions globales de ce secteur au niveau des politiques sociales et, en particulier, le rôle joué par l'Etat dans le domaine des interventions sociales. Il fait une analyse critique des travaux réalisés dans le secteur social entre 1971 et 1983 dans une optique de R. A. En fonction d'un certain nombre de variables (types de producteurs, d'objets, de commanditaires, finalités...), il veut déceler les principales tendances qui s'expriment dans ce mode de faire, caractériser la configuration du champ de recherche choisi, à savoir l'action et le travail social. Réinscrivant ce phénomène de la R. A. dans l'ensemble des flux idéologiques et sociaux, il veut mieux saisir les conditions qui président à faire de ces pratiques des enjeux d'actualité.

### **Anthropologie, ethnologie**

CANET (Claude), éd. France. Université de Toulouse-le-Mirail. Toulouse-le-Mirail. France. Equipe de recherche et d'études des situations interculturelles. Toulouse, collab. & France. Fédération des oeuvres laïques. Paris, collab.- *L'interculturel en éducation et en sciences humaines.*- In : *Colloque national.*- Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail ; ERISI ; FOL, 1986.- 2 vol., 759 p., bibliogr.- Index.- (Travaux de l'Université de Toulouse-le-Mirail ; A/36.) ◊15◊

Processus d'apprentissage et d'enseignement de la langue écrite en situation interculturelle. Facteurs psycho-sociologiques liés à une pédagogie interculturelle -Formation des formateurs et alphabétisations- Pathologie et psychopathologie dans les situations interculturelles -Imaginaire, création et situations interculturelles- L'interculturel et le quotidien, intégration et vie associative. L'interculturel et le quotidien, représentations et préjugés -La personne en situation interculturelle, identité et corps- Changements de la famille en situation interculturelle -Les femmes et les situations interculturelles- Les cultures régionales de l'hexagone : l'exemple de l'occitan- Le champ interculturel : vers des problématiques.

## **E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION**

### **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent**

BAUDONNIERE (Pierre-Marie), dir. *Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans : les grands courants méthodologiques actuels.*- 1985.- *Comportements*, n° 3, 223 p., bibliogr. ◊15◊

Les douze contributions que comporte cet ouvrage, rendent compte de la diversité des intérêts historiques qui cohabitent pour tenter de comprendre le développement de l'enfant humain dès les premières heures de la vie et au cours des toutes premières années. Le rythme cardiaque - L'habituatation - L'activité orale du nourrisson comme indice du comportement - Visual exploration and relative fixation time in early infancy - Activités manuelles et développement cognitif. Le nourrisson face à un objet et à une personne. L'objet à moyen d'étude des compétences à communiquer - L'expérimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux des jeunes enfants en groupe. L'ethologie sociale de l'enfant-Conscience de soi et méthode des doubles perceptifs.

CHATEAU (Jean). *L'Humanisation ou les premiers pas des valeurs humaines.*- Bruxelles : Pierre Mardaga, 1985.- 256 p.- Index.- (Psychologie et sciences humaines ; 151.) ◊4◊

L'auteur analyse les trois types de valeurs qui, pour lui, constituent comme le trépied du psychisme infantin : - les actes libres (surtout dans le jeu) - les consignes formelles d'ordre - les attachements premiers (la mère et le sourire) et il montre comment, dans une inévitable dépendance mutuelle, s'organisent à partir de là les bases des valeurs particulières que connaît plus tard l'adulte à travers les institutions sociales.

DELAY (Jean). LEIF (Joseph), collab. *Psychologie et éducation : le petit enfant et les enjeux éducatifs.*- Paris : Nathan, 1985.- vol. 5, 336 p., ill., bibliogr. (3 p.).- Index. ◊22◊

Cet ouvrage sur la psychologie du petit enfant et ses répercussions éducatives fait la synthèse d'importants travaux récemment parus. Il décrit des "péripiétés et vicissitudes" du devenir infantin, les étapes de la constitution du moi et l'intégration à la société.

LE CAMUS (Jean). *Les Relations et les interactions du jeune enfant : étude éthopsychologique de son développement.*- Paris : ESF, 1985.- 184 p., tabl., bibliogr. (7 p.).- Index.- (La Vie de l'enfant.) ◊22◊

Quand et comment le jeune enfant en vient-il à identifier le partenaire humain et à interagir avec lui ? Faisant le bilan de travaux récents (Spitz-Lorenz, Bowlby-Harlow, Stern, Montagnier...), l'auteur sort du cadre dyade mère-enfant pour aborder le problème beaucoup moins connu des interactions comportementales avec des partenaires humains autre que la mère (père éducatrice et auxiliaire de puériculture, compagnon de jeu). Se plaçant à la confluence de la psychologie et de l'éthologie il établit les fondements théoriques et méthodologiques, à partir de quatre grandes étapes dans le cheminement de ces deux disciplines : l'observation naturaliste - le constructivisme - la convergence ethnopsychanalytique - la convergence ethosociale, et des références issues de sa pratique actuelle.

## Perception

FRANCES (Robert). *Le développement perceptif*.- 2ème éd. rev. et corr.- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.- 367 p., tabl., bibliogr. (25 p.).- Index.- (Psychologie d'aujourd'hui.) ◊22◊

L'auteur décrit ici quelques aspects du développement perceptif. L'évolution perceptive est mise en rapports avec toutes les autres fonctions psychologiques : attention, habitude, motricité, langage, affectivité primaire ou secondaire. Cette évolution est étudiée à propos de tâches perceptives ou d'aspects très divers de la fonction : il s'est agi tantôt de discriminations ou d'évaluations sensorielles, tantôt d'identifications d'objets ou de mots écrits en fonction du temps ou de l'intensité lumineuse des présentations : de changements dans la capacité d'appréhension spatiale ou temporelle, le degré d'ambiguïté de certaines images... Son analyse a visé, pour chacune des expériences à faire le départ entre elle et les acquisitions de toute sorte qu'elle implique et qui la conditionnent.

MOCH (Annie). *La Sourde oreille : grandir dans le bruit*.- Toulouse : Privat, 1985.- 204 p., tabl., bibliogr. (13 p.).- (Epoque.) ◊22◊

Cet ouvrage fait le bilan des travaux les plus récents, français et étrangers, relatifs aux effets du bruit sur les enfants de la vie foetale à l'adolescence. L'auteur s'est intéressée aussi bien aux méfaits du bruit sur la santé des enfants qu'aux aspects positifs du son (découverte de l'environnement sonore, éveil musical...). Elle propose des mesures concrètes : contrôle systématique de l'audition à l'école, atténuation du bruit dans les cantines ; elle lance des actions de prévention et de formation, afin de favoriser un espace sonore adapté au mode d'expression des enfants, en évitant les ambiances sonores préjudiciables. A noter également de nombreuses références relatives aux effets du bruit sur les enfants prématurés et sur l'apprentissage à l'école, à l'utilisation du "walk-man" et à la signification des activités bruyantes des jeunes.

## Processus d'acquisition, activités cognitives

CARON-PARQUE (Josiane). *Le Dessin du cube chez l'enfant : organisations et réorganisations de codes graphiques*.- Berne ; Francfort-s-Main ; New York : Peter Lang, 1985.- 264 p., ill., bibliogr (5 p.).- (Publications universités européennes ; UI, 166.) ◊11◊

Cet ouvrage a pour objet d'appréhender les processus cognitifs sous-jacents à la production de dessins d'enfants, en l'occurrence le cube ; il porte sur les procédés de codage et plus encore sur l'articulation de ces procédés, son objectif est d'ouvrir la voie à une étude plus générale du fonctionnement des représentations.

KUTNICK (Peter). *Relating to learning : towards a developmental social psychology of the primary school*.- London ; Boston ; Sydney : G. Allen and Unwin, 1983.- XII-127 p., tabl., ill., graph, bibliogr. (4 p.).- Index. ◊23◊

En préface l'auteur annonce ses objectifs : développer et appliquer les recherches en cours, les théories et les pratiques concernant le développement de l'enfant et aussi mieux cerner les interactions entre l'enfant et l'école primaire. L'introduction présente le contexte théorique des recherches sur le développement cognitif. Les chapitres suivants font le point sur les résultats des recherches sur l'évolution sociale des enfants d'école primaire (entrevues et observations approfondies de 175 élèves et de personnels enseignants et dirigeants). La conclusion rassemble les résultats et en tire des suggestions pour une restructuration des écoles primaires dont l'influence sur le développement intellectuel de l'enfant en Occident est fondamentale.

WILLIAMS (Linda V.). TROCME (Hélène), trad. *Deux cerveaux pour apprendre : le droit et le gauche.*- Paris : Editions d'organisation, 1986.- 201 p., graph., bibliogr. (9 p.). ◊4◊

Après avoir exposé les dernières recherches dans le domaine du fonctionnement des deux hémisphères cérébraux, l'auteur explore les implications pédagogiques de ces recherches, passe en revue les problèmes de l'apprentissage et propose des techniques pédagogiques compatibles et cohérentes avec les aptitudes reconnues du cerveau.

## Personnalité, affectivité

BRU (M.) ; CARVALHO (A.) ; CLANET (C.). France. Université de Toulouse-le-Mirail. *Regards sur la personne.*- In : *Actes des journées d'études.*- Toulouse : Université de Toulouse-le-Mirail., 1986.- 269 p. ◊15◊

Trois approches de la notion de personne (lexicale, psychologique, systémique). Les regards psychologiques : le behaviorisme, le constitutionnalisme, la psychanalyse ; la perspective génétique et les références à la psychopathologie ; l'influence des institutions sur les comportements individuels ; la notion de personne dans les grandes religions.

HUTEAU (Michel). *Les Conceptions cognitives de la personnalité.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.- 339 p., tabl., bibliogr. (20 p.).- Index.- (Psychologie d'aujourd'hui.) ◊22◊

Les objectifs et les limites de la psychologie de la personnalité ; les deux grandes origines de cette psychologie cognitive de la personnalité : la "cognitivation" des théories dynamiques et la "personnalisation" des théories cognitives, portée et limites de l'explication en psychologie cognitive de la personnalité : invariants cognitifs et affectivo-motivationnels.

PERRON (Roger). *Genèse de la personne.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.- 256 p., bibliogr. (12 p.).- (Le Psychologue ; 96.) ◊22◊

Comment se développe une personne ? Qu'est-ce qui fait que Pierre est Pierre ? Pourquoi, fonctionne-t-il ainsi, comment son histoire et son développement propres l'ont-ils conduit à être ce qu'il est ? Qu'est-ce qui fonde en lui le sentiment d'être une personne, sous le triple signe de la cohérence, de la permanence et de l'originalité ? Rien de tout ceci n'est donné chez le nouveau-né ; c'est le résultat d'une longue histoire où s'opère un travail de différenciation-organisation. L'auteur aborde ici ces problèmes selon une perspective du développement qui vise à prendre en compte les interactions avec le milieu et les équilibres intrapsychiques, et analyse comment s'opère la progressive mise en place chez tel individu, de telle structure, de tel mode de fonctionnement, et non de tel autre.

## Psychanalyse

*Contes et divans : les fonctions psychiques des oeuvres de fiction.*- Paris : Dunod ; Bordas, 1984.- IX-227 p., bibliogr. (9 p.).- (Inconscient et culture.)  
◊15◊

La triple matière dont est tissé le conte : la réalité psychique, l'intersubjectivité, la chaîne des formations culturelles et sociales. Les fonctions du conte (outil pédagogique, moyen d'intégration sociale et modalité d'accomplissement du désir) ; le conte, oeuvre culturelle et produit social.

LINARD (Monique) ; PRAX (Irène). ANZIEU (D.), préf. *Images vidéo, images de soi ou Narcisse au travail.*- Paris : Dunod ; Bordas, 1984.- XI-242 p., bibliogr. (22 p.).- (Organisation et sciences humaines.)  
◊11◊

Le thème central de l'ouvrage est la confrontation à l'image de soi par vidéo et ses pratiques sociales en formation ; il pose les problèmes de l'articulation entre sujet et objet, être et paraître. Il analyse les comportements dans une expérience d'entraînement à l'enseignement en situation simulée de micro-enseignement.

## F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

### Psychosociologie

GERGEN (Kenneth J.) ; GERGEN (Mary M.). JUTRAS (Sylvie), trad. ; CHAMPAGNE (Claude), trad. ; HAMEL (Claude), trad. *Psychologie sociale.*- Montréal : Etudes vivantes, 1984.- XIV-528 p., ill., fig., bibliogr. (40 p.).- Index.  
◊4◊

La théorie et la recherche en psychologie sociale. La perception sociale, l'attraction interpersonnelle, le préjugé et la discrimination ; le changement des attitudes, la moralité dans la pensée, l'action sociale positive, l'agression, le pouvoir, l'influence sociale, l'échange et la stratégie, l'interaction dans les groupes, l'environnement physique et social.

MANNONI (Pierre). *La Psychologie collective.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1985.- 128 p., fig., bibliogr.- (Que sais-je ? ; 2236.)  
◊4◊

PAICHELER (Geneviève). *Psychologie des influences sociales : contraindre, convaincre, persuader.*- Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1985.- 247 p.,

L'auteur analyse les différentes manifestations des processus d'influence sociale en mettant en évidence leur ligne de rupture et de continuité ; il met d'abord l'accent sur les processus, le déroulement de l'influence, puis sur ses effets, et enfin sur les liens unissant l'influence au "sens", c'est à dire aux ensembles de significations, de codes sociaux qui rendent possible l'exercice de modalités d'influence spécifiques à des moments déterminés.

RAVEN (John). *Competence in modern society : its identification, development and release.*- London : H.K Lewis, 1984.- VIII-251 p., tabl., bibliogr. (4 p.).- Index. ◊11◊

Après une introduction détaillée, l'auteur présente la somme de recherches effectuées sur les divers schémas de conduite efficace sur les aptitudes, les motivations des citoyens et plus particulièrement des divers participants de l'administration de la société (à des degrés de responsabilité différents). Une enquête préliminaire conduite en Ecosse, sur la qualité des connaissances des compétences, des comportements des personnes responsables s'était révélée peu rassurante. Les facteurs permettant de développer un comportement compétent sont identifiés. Une nouvelle façon de concevoir la compétence et d'en évaluer les composantes est suggérée, (styles de conduite de pouvoir, d'accomplissement...). Les derniers chapitres présentent les questionnaires qui ont pour but d'évaluer les types d'organisation efficaces pour la créativité et l'initiative individuelle et d'aider à l'orientation du personnel.

TURKLE (Sherry). *Les Enfants de l'ordinateur.*- Paris : Denoël, 1986.- 318 p., bibliogr. ◊14◊

Etude de l'impact de l'ordinateur sur l'individu ou les rapports entre technologie et culture ; l'ordinateur instrument : d'une véritable révolution culturelle, étend son influence à la vie sociale, à la psychologie, aux systèmes de valeur, à l'idée que l'homme se fait de la pensée, de l'intelligence, et donc de lui-même selon l'auteur, ce rôle psychologique, initiatique, est fondamental.

## G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

### Sémiologie et communication

MOLES (Abraham A.). ROHMER (Elisabeth), collab. ; LISLE (E.), préf. *Théorie structurale de la communication et société.*- Paris : Masson, 1986.- 295 p., fig., tabl., bibliogr. (6 p.).- Index.- (Collection technique et scientifique des télécommunications.) ◊12◊



Cet ouvrage constitue une réflexion approfondie sur la mutation en cours d'une société façonnée par les techniques de télécommunications. Enrichissant l'approche conceptuelle par des exemples concrets et de nombreux graphiques, l'auteur propose une méthode d'analyse de l'interaction communicative puis une sociologie des communications montrant comment celles-ci innervent le groupe social et son environnement. Il met en évidence le rôle que devra jouer dans le futur l'ingénieur en communication, ainsi que l'importance du "coût généralisé" de la communication dans le budget des particuliers. Il étudie enfin l'impact, sur l'éducation et la culture, de la prolifération des stocks d'information et d'une sur-opulence de la communication.

## **Psycholinguistique et pathologie du langage**

CICOUREL (Aaron V.) ; JENNINGS (Kenneth H.) ; JENNINGS (Sybillyn H.M.) ; LEITER (Kenneth C.W.) ; MACKAY (Robert) ; MEHAN (Hugh) ; ROTH (DAVID R.). *Language use and school performance.*- New-York ; San Francisco ; London : Academic press, 1984.- IX-365 p., tabl., bibliogr.- Index.

◊11◊

## **H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE**

### **Corps humain**

France. UNICEF. Comité français. Paris. *Maîtrise du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant.*- In : *Colloque organisé par le groupe consultatif du Comité français pour l'UNICEF.*- Paris : Flammarion médecine-sciences, 1985.- 366 p., bibliogr. (14 p.).

◊22◊

Les contributions de ce colloque sont regroupées autour de trois thèmes : - les approches neurobiologiques de la compétence de la main, de l'expression des performances gestuelles dans le jeune âge, le rôle éventuel de la main dans le développement psychologique du petit enfant - le jeu et l'outil, les rapports entre les expressions culturelles et les différentes cultures (Inde, Vietnam, Maghreb, Afrique tropicale) - la comparaison entre communication verbale et communication gestuelle, les implications de l'usage des nouveaux outils de communication et d'action sur le développement des pouvoirs de la main et des performances gestuelles chez les "nouveaux enfants".

### **Santé, éducation sanitaire**

KAMINSKI (Monique) ; BOUVIER-COLLE (Marie-Hélène) ; BLONDEL (Béatrice). *Mortalité des jeunes dans les pays de la Communauté européenne (de la naissance à 24 ans).*- Paris : Doin : INSERM, 1985.- XVIII-311 p., tabl.- Index.- (Grandes enquêtes en santé publique et épidémiologie.)

◊11◊

C'est l'ensemble des données de mortalité de la naissance à l'âge de 24 ans, par sexe et cause, dans les dix pays membres de la Communauté européenne de 1960 à 1980, qui est le fondement de cet ouvrage. Une part importante est consacrée à la comparabilité des données à tous les niveaux : recueil des renseignements sur les décès, définition des causes, délimitation des populations concernées, calculs usuellement effectués. L'analyse des statistiques de mortalité proprement dite a été organisée autour de deux périodes bien distinctes de la mortalité des jeunes : - la mortalité infantile et ses composantes ; - la mortalité de 1 à 24 ans. Deux causes de décès font l'objet de chapitres particuliers : le syndrome de la mort subite inexpiquée du nourrisson et les accidents chez les adolescents.

## K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

### Description des systèmes d'enseignement

COLEMAN (James S.) préf. ; MEYER (Raymond), trad. ; HEINRICHS-GOODWIN (Adriane), trad. Allemagne RF. Max Planck institute for human development and education. Berlin. *Between elite and mass education : education in the Federal Republic of Germany.*- Albany : State University of New York press, 1983.- XVIII-348 p., bibliogr. (16 p.)- Index, trad. de l'allemand.

◊13◊

Traduction à l'usage des étrangers d'un ouvrage de vulgarisation sur l'évolution des politiques d'éducation de l'après guerre en fonction de diverses influences, notamment celle des Etats Unis, et sur le système d'enseignement actuel en RFA. Les problèmes d'égalisation des chances, d'éducation précoce d'intégration de redressement du niveau scolaire, d'expansion des études secondaires et universitaires sont étudiés à travers les réponses proposées par le système éducatif allemand souvent dans la ligne de pensée américaine. Les quatre types d'écoles secondaires - Gymnasium, Realschule-Hauptschule, Volksschule sont décrites et leurs objectifs discutés.

France. Organisation de coopération & de développement économiques. OCDE. Paris. *Les Réformes de l'enseignement en Italie.*- Paris : OCDE, 1985.- 118 p.- (Examens des politiques nationales d'éducation.)

◊4◊

PLASKOW (Maurice), éd. *Life and death of the schools council.*- London ; Philadelphia : The Falmer Press, 1985.- XII-197 p., bibliogr.- (Falmer special.)

◊4◊

Histoire de la création des "Schools Council", conseil scolaire britannique chargé de planifier les programmes scolaires et les examens ; ses travaux innovateurs, sa participation aux grands bouleversements sociaux et éducatifs (création d'un système d'éducation secondaire obligatoire et démocratique) dans les années 1964 à 1984 ; son rôle d'intermédiaire conciliateur entre les gouvernements locaux et le gouvernement central. Réflexion sur les causes de sa disparition.

## Politique de l'enseignement ,

SAVARY (Alain). ARDITTI (Catherine) collab. *En toute liberté.*- Paris : Hachette, 1985.- 235 p. ◊5◊

## Législation de l'enseignement

CHEVENEMENT (Jean-Pierre), préf. France. Ministère de l'éducation nationale. Paris. *Les Lycées demain : orientations 1986.*- Paris : CNDP, 1986.- 254 p., tabl. ◊7◊

## Administration et gestion de l'enseignement

BEATTIE (Nicolas). *Professional parents : parent participation in four western european countries.*- London ; Philadelphia : The Falmer press, 1985.- VII-289 p., tabl., bibliogr.- Index. ◊13◊

Cet ouvrage décrit l'évolution de la participation parentale à la vie scolaire et à l'organisation de l'éducation en France, Italie, Allemagne Fédérale, et Grande Bretagne notamment à partir des années soixante. Dans cette étude comparative, les motivations des groupes de pression apparaissent comme divergentes, parfois contradictoires, tandis que les gouvernements considèrent cette réforme peu coûteuse et satisfaisante pour les esprits démocratiques. De ce processus de participation peuvent naître des déceptions dues aux contraintes matérielles qui limitent l'action parentale mais aussi l'espoir d'une distribution plus libérale de l'autorité en matière de système éducatif.

## L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

### Elémentaire et préscolaire

France : Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires.*- In : *Colloque INRP. Direction des écoles.*- 1986.- 504 p., graph. ◊15◊

Les fonctions de l'école ; L'évolution des enseignements dispensés par l'école hier et aujourd'hui ; Quels contenus d'enseignement ? ; Vers la réussite de tous Processus éducatifs et sociaux ; La démarche d'éveil ; L'éducation aux droits de l'homme ; La continuité pédagogique pour les enfants de 5-8 ans ; Articulation école-collège ; Comment organiser une école non ségrégative ; Le travail en équipe : équipe pédagogique ; la formation initiale et continue des maîtres, les mouvements pédagogiques.

### Enseignement secondaire

PAIR (Claude). *Rue du Bac : une nouvelle donne pour l'école.*- Paris : Syros, 1986.- 249 p., bibliogr ( 2 p.). ◊5◊

Trois ans d'observation et de réflexion au poste de directeur des lycées sous le ministère Savary inspirent à l'auteur un projet pour l'enseignement secondaire qui, plutôt qu'une nouvelle réforme, propose des objectifs à atteindre en laissant une marge d'autonomie à chaque niveau : celui de la région, de l'établissement scolaire, de l'équipe pédagogique de chaque classe ou groupe de classes. Ce projet basé sur des expériences et des résultats concrets, a pour objectif premier la réussite de l'ensemble des élèves.

## **Education des adultes, formation continue**

FURTER (Pierre). France. UNESCO. Paris. *L'Articulation de l'éducation scolaire et de la formation extra-scolaire : problèmes relatifs au développement coordonné de l'éducation scolaire et non scolaire.*- Paris : UNESCO, 1984.- 82 p., tabl., bibliogr. (10 p.). ◊4◊

L'auteur établit un bilan des expériences qui, depuis une dizaine d'années, ont été menées pour améliorer les rapports entre les diverses formes d'éducation et de formation (éducation des adultes, éducation non formelle, parasystémique, formation continue) qui existent dans un contexte donné dans les états membres de l'UNESCO. Il insiste sur les aspects administratifs de gestion et de planification. Il est important d'inventorier et d'identifier tous les acteurs sociaux en cause, de reconnaître leurs différents points de vue et leurs intérêts, de déterminer le rôle, la légitimité et le pouvoir selon lesquels ces divers acteurs sociaux cherchent à influencer la formation dans leurs territoires respectifs.

## **M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT**

### **Les enseignants**

PARE (André) ; LAFERRIERE (Thérèse). Canada. Centre d'intégration de la personne. Sainte Foy. *Inventaire des habiletés nécessaires dans l'enseignement au primaire.*- Sainte-Foy (Québec) : Centre d'intégration de la personne, 1985.- 107 p. ◊9◊

## **N - ORIENTATION, EMPLOI**

### **Orientation scolaire et professionnelle**

VINCENT (Françoise). France. Université de Paris I. Centre d'éducation permanente. Paris, éd. *Les Tuteurs en entreprises.*- Paris : Centre d'éducation permanente de l'université de Paris, 1983.- XII-169 p.- (Travaux et publications du centre d'éducation permanente de l'université de Paris I ; 1) ◊11◊

### **Emploi**

International. Organisation de coopération et de développement économique. OCDE. Paris. *Politiques novatrices en faveur des jeunes.*- Paris : OCDE, 1985.- 143 p., tabl. ◊4◊

Le problème du chômage des jeunes dans les pays de l'OCDE : données statistiques, analyse des causes, critères d'évaluation des solutions envisagée : les attentes des jeunes de l'âge adulte et du travail ; les interventions des pouvoirs publics ; les conclusions soumises au conseil de l'OCDE par le comité de la main d'oeuvre et des affaires sociales sur l'action à entreprendre en faveur des jeunes.

RANNOU (Janine). France. Centre d'études & de recherches sur les qualifications .CEREQ. Paris. *L'Emploi et les formations dans l'audiovisuel : questions sur les relations formation-emploi.*- Paris : CEREQ, 1985.- 46 p., tabl.- (Formation, qualification, emploi : documents de travaux.) ◊4◊

Analyse des professions de l'audiovisuel et de leur évolution dans le cadre des mutations technologiques actuelles. Données chiffrées disponibles sur les secteurs et les professions de l'audiovisuel. Cinq propositions de B.T.S. émanant de groupes de travail.

SOISSON (Jean-Pierre) ; MARTEL (Jean-François de) ; REMOND (Bruno). BARRE (Raymond) ; préf. *L'Enjeu de la formation professionnelle.*- Paris : Fayard, 1986.- 315 p., tabl., bibliogr. (10 p.). ◊4◊

En s'appuyant sur un certain nombre de données, l'auteur replace le problème de l'emploi et de la formation professionnelle dans le contexte actuel (crise économique, mutations technologiques, etc.) ; il présente des orientations à adopter et de nombreuses propositions, en soulignant les missions de l'état, des conseils régionaux, des entreprises et des forces sociales.

## O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

### L'établissement scolaire

France. Centre national de documentation pédagogique. CNDP. Paris. Centre régional de documentation pédagogique. CRDP. Amiens. In : *Les projets d'établissement : présentation et analyse d'une expérience (1982 - 1985).*- 1985.- n°5, 171 p., tabl., bibliogr. (2 p.). ◊4◊

Présentation de P.A.E et de projets d'établissement mis en place dans des collèges, lycées, CPPN, CPA et SES de l'académie d'Amiens.

PAQUETTE (Claude). *Le projet éducatif.*- Victoriaville (Québec) : Editions NHP, 1979.- 174 p., tabl. ◊31◊

### Vie de l'élève

GOMEZ (Florent). WITTEWER (Jacques), préf. *Le Repas au collège.*- Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux, 1985.- 222 p., bibliogr. (6 p.). ◊11◊

Le repas, s'il est un acte nutritionnel, engage aussi des phénomènes sociaux, psychologiques et relationnels profonds. Ce sont des derniers, et plus particulièrement ceux liés à la commensalité au collège que cet ouvrage analyse. L'auteur distingue deux parties différant par la nature des relations qu'elles sondent : une première partie axée sur l'étude des aspects relationnels. La commensalité scolaire agit sur la relation élève-parents favorisant la marche des enfants vers l'autonomie affective, elle est influencée par le statut socioéconomique des parents et le statut scolaire des enfants. La deuxième partie est centrée sur les aspects psycho-relationnels. Le repas scolaire est un phénomène vécu par un sujet et dont il a des perceptions plus ou moins floues, ce sont ces perceptions et le discours qui en découle qui sont analysés ici.

### **L'environnement pédagogique**

*L'École de l'ouverture : réflexions et expériences à Rennes.- Les cahiers de Rennes, 1986, n<sup>o</sup>1, 175 p., ill.* ◊4◊

Ce rapport, commandé par la Mairie de Rennes, avait pour objectif de recenser les actions existant en matière d'ouverture de l'école, de les analyser, permettre leur mise en valeur et proposer des projets d'actions nouvelles, en déterminant les moyens d'action nécessaires.

### **P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION**

#### **Pédagogie**

LERBET (Georges). *Approche systémique et production du savoir.*- Maurecourt : Editions Universitaires UNMFREO, 1984.- 272 p., ill., bibliogr.- Index. ◊11◊

Exposé sur l'analyse systémique et sur les démarches qu'elle permet ; les recherches effectuées sur le complexe personne-savoir ; l'alternance pratique-savoir ; la personne, producteur de savoir ; pratiques et stratégies de production des savoirs ; l'apprentissage conçu non seulement comme consommation, mais aussi production de savoir.

SAFFRANGE (François), préf. HAMELINE (Daniel), préf. *Libres regards sur Summerhill : l'oeuvre pédagogique de A.S Neill.*- Berne : Francfort-s-Main ; New-York : Peter Lang, 1985.- 215 p.- (Exploration ; Pédagogie : histoire et pensée.) ◊4◊

La vie et l'oeuvre de Neill ; sa philosophie, son engagement d'éducateur, sa critique de l'école traditionnelle et nouvelle : Vers l'impossibilité d'éduquer. Les principes fondamentaux de la pédagogie summerhillienne et les représentations de l'enfance sur lesquelles elle se fonde. Critique de Summerhill du point de vue psychologique, pédagogique et politique.

#### **Organisation pédagogique**

BERQUE (Jacques). France. Centre national de documentation pédagogique. CNDP. Paris. *Rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques*

Berque au ministre de l'Education nationale.- In : *Rapport d'un groupe de réflexion animé par le professeur Jacques Berque au ministre de l'Education nationale.*- Paris : La Documentation française ; CNDP, 1985.- 120 p., tabl.

◊23◊

Après avoir dressé un bilan critique des structures mises en place pour la scolarisation des enfants d'origine étrangère, immigrés ou migrants (mise à niveau en français, introduction d'un enseignement des langues et cultures d'origine, information et formation des enseignants), le groupe de réflexion a examiné plusieurs faces de l'effort à entreprendre : agir sur et par l'environnement scolaire, adapter l'éducation, travailler à une meilleure formation des personnels, solidariser des cultures à l'ensemble français.

LEGRAND (Louis). *La Différenciation de la pédagogie.*- Paris : Editions du Scarabée ; CEMEA, 1986.- 181 p., bibliogr. (5 p.).- (Pédagogies nouvelles.)

◊22◊

A la lumière des apports de la psychologie génétique, l'auteur pose les problèmes suscités par la diversité scolaire et esquisse les voies méthodologiques de leur solution ; il montre comment différencier par les contenus, par les méthodes, parle de l'interdisciplinarité et du groupement des élèves d'une façon très concrète, directement applicable par les enseignants.

## Curriculum et programmes d'enseignement

TAYLOR (Philip H.). RICHARDS (Colin M.), éd. *An Introduction to curriculum studies.*- Windsor (Berks.) : NFER-Nelson, 1985.- VII-199 p., ill., bibliogr.- Index.

◊21◊

Les auteurs présentent les conceptions des programmes et les objectifs de leur étude : la recherche théorique sur les programmes se fonde soit sur le langage technologique de l'entreprise, soit sur le langage de la politique des relations humaines et utilise soit une approche systématique, "rationnelle", soit une approche "naturaliste", la première aboutissant à des prescriptions pratiques la seconde à une description et si possible à une prévision. Ils examinent ensuite les actions de transformation et de développement de programmes ainsi que leur évaluation et les différentes formes de recherche sur le curriculum.

TOZEFZON (Eddy O.I.), éd. Pays-Bas. National institute for curriculum development. SLO. Enschede. *Coordinating curriculum policy and practice : the innovative role of the dutch national institute for curriculum development. An aera symposium.*- Enschede : SLO, 1986.- 237 p.

◊14◊

Ces quatre articles s'efforcent de montrer comment l'Institut hollandais du développement SLO programmes (slo) dispense un savoir sur les programmes qui vise à améliorer la qualité de l'éducation : les processus de création d'un tel champ de connaissance sont exposés. Des exemples de projets de développement de programmes sont présentés : pour un système à venir d'éducation secondaire 1er cycle polyvalent, pour un programme scientifique d'enseignement secondaire 1er cycle. Les problèmes d'évaluation du travail de tels instituts sur les programmes sont analysés. La seconde partie de l'ouvrage donne des informations de base sur le système éducatif hollandais, le schéma des projets de développement de programmes du SLO et les travaux de recherche sur les programmes dirigés par la Fondation pour la recherche pédagogique (S.V.O).

## Evaluation

BLAT-GIMENO (José). France. Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture. UNESCO. Paris. *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre : étude comparée internationale.*- Paris : UNESCO, 1984.- 128 p., tabl., bibliogr. (22 réf.).- (Etudes et enquêtes d'éducation comparée.) ◊13◊

La notion d'échec scolaire : étendue et caractéristiques du problème : les facteurs déterminants du succès ou de l'échec scolaire (facteurs externes, personnels, facteurs internes) ; les conséquences de l'échec, moyens de le combattre et de le prévenir. La rénovation pédagogique ; l'action scolaire et extra-scolaire ; les nouvelles technologies éducatives.

MAGER (Robert F.). BELLION (Brigitte), trad. *Comment mesurer les résultats de l'enseignement.*- Paris : Bordas, 1986.- 162 p. ◊9◊

PAQUETTE (Claude), éd. Canada. Centre d'intervention et de formation. CIF. Montréal. *Des pratiques évaluatives.*- Victoriaville (Québec) : Editions NHP, 1984.- 432 p., bibliogr. ◊15◊

Cet ouvrage présente diverses pratiques évaluatives qui peuvent s'appliquer dans les milieux éducatifs et sociaux. Il ne s'agit pas d'un inventaire, mais de diverses options exposées lors d'un colloque tenu à Montréal en 1984 : l'évaluation créative ; l'évaluation de la qualité de l'apprentissage scolaire ; l'évaluation anthropopédagogique ; l'évaluation ouverte et participative ; l'évaluation des apprentissages ; la recherche-action ; l'objectivation assistée ; l'évaluation de programme ; l'évaluation dans un système intégré de gestion de programme.

PLAISANCE (Eric), éd. Suisse. Département de l'instruction publique. Service de la recherche sociologique. Genève. France. Université René Descartes. Paris. Centre National de Recherche Scientifique. Equipe de sociologie de l'éducation. Paris.- *L'Echec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques.*- In : *Actes du colloque franco-suisse.*- Paris : CNRS, 1985.- 213 p., tabl. ◊15◊



Cet ouvrage rassemble les textes issus d'une rencontre de travail entre deux équipes de recherche en sociologie de l'éducation, l'une suisse, l'autre française, qui ont orienté leurs recherches vers des domaines peu explorés : Sociologie de la lutte contre l'échec scolaire (les enseignants et lutte contre l'échec scolaire, l'école et le milieu local) - Echec scolaire, pratique pédagogique et curricula (curriculum et différenciation de l'enseignement, pratiques pédagogiques et différenciation sociale...) - Filières d'apprentissage et de formation professionnelle : sanction de l'échec ? (l'échec des filles dans l'enseignement agricole, échec scolaire et formation professionnelle.) L'échec scolaire tel que l'analysent la sociologie et les autres sciences humaines.

## **R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE EDUCATIVE**

### **Communication audiovisuelle**

CRUZ (Guy). PEZET (Robert), collab. France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Vidéodisque inter-actif appliqué à l'initiation et à la sensibilisation aux techniques de fabrication.*- Paris : INRP, 1986.- 164 p., graph., ill., bibliogr. (1 p.).- (Rapports de recherches ; 1986/1.)      ◊11◊

Ce document traite de la réalisation d'un système audiovisuel (vidéodisque et micro-informatique) et des réflexions qui se sont développées à cette occasion, concrétisées par une recherche conventionnée INRP-Musée de la Villette. Evaluation du système et lignes d'évolution qui se dessinent pour cette ligne de produits.

JACQUINOT (Geneviève). *L'Ecole devant les écrans.*- Paris : E.S.F., 1985.- 135 p.- (Science de l'éducation.)      ◊22◊

L'auteur dresse un bilan des nombreuses expériences éducatives audio-visuelles auxquelles elle a participé tant sur le plan national qu'international. Elle souligne les nouvelles perspectives offertes par l'articulation des techniques audio-visuelles et de l'informatique.

## **S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)**

### **Enseignement des langues et de la littérature**

BARR (Jennifer E.). *Understanding children spelling.*- Edinburgh : Scottish council for research in education, 1985.- VIII-51 p., bibliogr. (2 p.).      ◊9◊

BERTHOUD (Anne-Claude). *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde: étude des verbes déictiques allemands.*- Berne ; Francfort-s-Main : Peter Lang, 1982.- 232 p., ill., bibliogr. (8 p.).- (Publications universitaires européennes.)      ◊12◊

BESMAINOU (Remi) ; CANAMAS (Christine). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Le Tour de la grammaire arabe en 80 pages : quelques notions sur la langue arabe, à l'usage des enseignants des français qui ont des élèves arabisants dans leurs classes.*- Paris : INRP, 1985.- 83 p., tabl., graph.      ◊9◊

ELLIS (Rod). *Classroom second language development : a study of classroom interaction and language acquisition.*- Oxford ; New-York ; Toronto : Pergamon Press, 1984.- IX-233 p., bibliogr. (11 p.).- Index.- (Language teaching methodology series.) ◊11◊

L'auteur évoque les résultats de trois années d'investigation sur le déroulement de l'apprentissage d'une seconde langue au collège : acquisition des connaissances grammaticales et sémantiques et capacités à communiquer dans cette langue. Cet ouvrage étudie qualitativement l'apprentissage linguistique. L'auteur analyse les rôles joués par les diverses sortes d'interaction en classe et par la pédagogie elle-même dans l'acquisition d'une seconde langue. Il propose un modèle d'acquisition d'une seconde langue qui tient compte de la nature variable du "langage de l'apprenant" et qui explique cette variabilité en termes de processus discursif et en termes de différences individuelles dans le développement linguistique.

FIJALKOW (Jacques). *Mauvais lecteur, pourquoi ?*.- Paris : Presses Universitaires de France., 1986.- 200 p.- (Pédagogie d'aujourd'hui.) ◊22◊

Ce livre se veut un bilan des recherches françaises et étrangères effectuées depuis près de 100 ans dans le domaine des difficultés de l'apprentissage de la lecture. Les modèles théoriques de ces recherches sont d'ordre biologique, psychologique, socio-familial et institutionnel. De ces travaux, l'auteur tire chaque fois les conséquences professionnelles et ouvre des perspectives de recherche.

GOLDENSTEIN (J.P). *Pour une lecture-écriture : littérature et pédagogie.*- Bruxelles : De Boeck ; Paris : T. Duculot., 1985.- 219 p., bibliogr.- (Formation continue.) ◊9◊

HUTIN (Raymond). Suisse. Département de l'instruction publique. Service de la recherche pédagogique. Genève. *Essais d'évaluation de la lecture en 1P-2P : contribution au renouvellement de l'enseignement du français.*- Genève : Département de l'instruction publique, 1985.- 257 p., fig. ◊9◊

Etude portant sur l'approche de l'écrit et l'apprentissage de la lecture au cours des deux premières années de l'enseignement obligatoire en Suisse ; présentation d'un certain nombre d'instruments d'évaluation susceptibles de stimuler la réflexion sur l'ensemble du problème ; considérations générales sur les résultats observés.

LAE (Jean-François) ; NOISETTE (Patricia). France. Ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale. Mission recherche expérimentation. MIRE. Paris. *Je, tu, il, elle apprend : étude documentaire sur quelques aspects de l'illettrisme.*- Paris : La Documentation française, 1986.- 69 p., bibliogr. (3 p.).- (Documents affaires sociales : le point sur.) ◊23◊

Les auteurs ont choisi de prendre les travaux les plus significatifs sur l'illettrisme pour dégager les principales thèses sur la manière dont on en parle aujourd'hui. L'ensemble de ces documents est animé par quatre préoccupations majeures : - Combien y-a-t-il d'illettrés : Qui ne sait pas quoi ? Comment et où définit-on l'illettrisme ? - La seconde préoccupation est celle de l'évaluation des problèmes que pose l'illettrisme, à la personne et à la société, problèmes éthiques, économiques ou politiques. La troisième préoccupation consiste à se demander au-delà de la simple désignation des "manques" que représente l'illettrisme, quels sont dans notre société les rapports entre l'oral et l'écrit. La quatrième préoccupation est celle des manières de lutter contre l'illettrisme, de la traduction en interventions et en méthodes pédagogiques des objectifs que l'on donne à cette lutte, mais aussi de l'image que l'on a de l'illettrisme et des illettrés.

PETITJEAN (A.), dir. ; ROMIAN (H.), dir. *Enseigner le français : recherches et perspectives.*- In : *Colloque international de didactique et pédagogie du français.* 2.- Bruxelles : A. De Boeck-Wesmael ; Paris : J. Duculot, 1986.- 221 p.  
◊22◊

Cet ouvrage dresse un bilan des recherches menées en Belgique, France, Québec, Suisse, en matière de didactique et pédagogie du français, langue maternelle ; il tente de montrer les relations entre la didactique du français et les sciences du langage, les recherches en didactique et la formation des maîtres, les recherches "institutionnelles" et les mouvements pédagogiques.

PURVES (Alan C.), éd. ; NILES (Olive), éd. Etats-Unis : National Society for the Study of Education. NSSE. Chicago. *Becoming readers in a complex society.*- In : *Eighty-third year book of the national society for the study of education.*- Chicago : The University of Chicago press, 1984.- Vol. 83, n<sup>o</sup>1, XI-312 p., fig.- Index.  
◊15◊

Panorama de la situation des citoyens américains en matière de lecture et d'utilisation de l'écrit comme outil social. Présentation des processus de lecture et de réflexion à partir d'un support écrit. Commentaires sur les programmes efficaces pour la formation de bons lecteurs et sur le développement d'une stratégie pédagogique et d'une utilisation optimale des ressources auxiliaires. Réflexion sur les objectifs et les moyens de l'évaluation des programmes d'enseignement secondaire de lecture et sur l'influence des préoccupations politiques en ce qui concerne les performances scolaires.

REMOND (Martine). *Evaluer leur savoir lire.*- Paris : INRP, 1986.- 219 p., tabl.- (Elémentaire et collèges.)  
◊11◊

Présentation des instruments d'évaluation ; l'exploration des stratégies de lecture ; description du fonctionnement et des effets des bibliothèques centres documentaires (BCD) : les pratiques familiales de lecture, (lecture des parents, résultats obtenus, le budget-temps de l'enfant, environnement écrit de l'enfant).

## Education artistique

AGOSTI-GHERBAN (Christina) ; RAPP-HESS (Christina). *L'enfant, le monde sonore et la musique.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986.- 153 p., ill., bibliogr. (3 p.). ◊11◊

Cet ouvrage est le fruit d'une dizaine d'années de recherche sur la pédagogie musicale, avec des enfants d'âge variés allant de quinze mois à treize ans, dans des secteurs d'activité divers (MJC, hôpitaux psychiatriques, écoles, conservatoires etc.). Les auteurs proposent une prise de conscience de l'environnement sonore, des paramètres du son, du silence et du mouvement corporel, en insistant sur le rôle du jeu, de l'imaginaire, du graphisme, de la voix et de la construction d'objets sonores. Ce travail les a amenées à réfléchir sur les problèmes de la pédagogie en général et de la pédagogie musicale en particulier, sur les méthodes actives et leur rôle par rapport à l'enseignement traditionnel.

## Education civique, politique, morale et familiale

Canada. Université du Québec. Trois Rivières, éd.- *L'Ecole et les valeurs.*- In : *Congrès mondial des sciences de l'éducation.*- Hauteville : Serge Fleury, 1981.- 482 p. ◊15◊

## T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

### Enseignement des sciences

BIGGS (Edith). *Teaching mathematics 7-13 : slow learning and able pupils.*- Windsor : NFER-Nelson, 1985.- 205 p., tabl., fig. ◊61◊

CIPRA (Barry). BIEZUNSKI (Michel), trad. : LEVY-LEBLOND (J.M.), préf. *Erreures... et comment les trouver avant le prof.*- Paris : Interéditions, 1985.- 110 p., fig., bibliogr. ◊9◊

France. Institut national de recherche pédagogique. Paris, éd. *Energie : un enseignement pluridisciplinaire. Recherches pratiques, secondaire, 1er et 2ème cycles.*- Paris : INRP, 1985.- 124 p., ill.- (Rencontres Pédagogiques ; 1985 ; 4.) ◊11◊

La recherche donne un certain nombre d'informations sur les conditions d'un enseignement de l'énergie : - sur le fonctionnement réel du système éducatif ; - sur l'expérimentation dans des classes d'un enseignement disciplinaire et pluridisciplinaire de l'énergie dans la perspective d'une certaine reproductibilité ; - sur des propositions d'amélioration possible (organisation et contenu des programmes, méthodes à suivre).

LIEBECK (Pamela). *How children learn mathematics : a guide for parents and teachers.*- Harmondsworth (Middlesex) : Penguin books, 1984.- 253 p., fig.- Index. ◊9◊

MARTINAND (Jean-Louis). *Contribution à la caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques.*- Paris : Université de Paris-Sud, 1982.- 220 p., tabl., bibliogr. (25 p.). ◊14◊

PERRET (Jean-François). *Comprendre l'écriture des nombres.*- Berne ; Francfort-s-Main ; New-York : P. Lang, 1985.- 291 p., fig., bibliogr. (5 p.).- (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) ◊110

Cette recherche évaluation porte sur la rénovation du curriculum de mathématique mise en oeuvre dans les années soixante dix en Suisse ; un domaine d'apprentissage a été spécialement retenu, celui de l'apprentissage de la numération écrite par les élèves de 6 à 10 ans : que comprennent réellement les élèves ? quels savoirs et savoirs-faire acquièrent-ils ? quelles sont les attentes à l'égard de l'enseignement des mathématiques modernes ?

ROBIN (Daniel) ; BARRIER (Emilie). France. Institut national de recherche pédagogique. INRP. Paris. *Enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques : le cas français.*- Paris : INRP, 1985.- vol. 1, 203 p., graph.- (Rapports de recherches ; 1985/8.) ◊110

Présentation descriptive du cas français avec un certain nombre de références à la situation internationale ; description du cadre général de l'enquête avec ses trois grands niveaux d'analyse ; l'analyse du curriculum ; les élèves : leurs résultats et leurs opinions (l'enquête s'est déroulée durant l'année scolaire 1981-1982).

## **Informatique et enseignement**

DELAHAYE (Jean-Paul). NIVAT (Maurice), préf. *Outils logiques pour l'intelligence artificielle.*- Paris : Eyrolles. 1986.- 246 p., fig., ill., bibliogr. ◊90

GILIS (D.). France . Institut national de recherche pédagogique. INRP. Direction de programme 1 "Didactiques, enseignements généraux". Paris. *Projet DIDAC : étude de faisabilité concernant la réalisation et le fonctionnement de banques d'épreuves et de ressources didactiques informatisées.*- Paris : INRP, 1985.- 77 p., fig., bibliogr. (1 p.) ◊110

L'objectif du projet DIDAC consiste à mettre à la disposition d'un public d'utilisateurs - concernés directement ou indirectement par les problèmes pédagogiques et/ou didactiques posés par l'enseignement des disciplines - une banque informatisée de données didactiques dont le contenu porte sur les connaissances, les savoirs faisant l'objet d'apprentissage explicite aux différents niveaux du cursus scolaire obligatoire. Divers problèmes sont envisagés : qui prend en charge l'élaboration des épreuves destinées à alimenter la banque ? qui saisit ? quels sont les coûts de conception et de fonctionnement ? quels matériels choisir ?

## **U - EDUCATION SPECIALE**

### **Education spécialisée, prévention et rééducation**

CERVONI (Annie) ; CHARBIT (Catherine). *La Pédagogie dans les institutions thérapeutiques.*- Paris : Presses Universitaires de France, 1986.- 176 p., bibliogr. (2 p.).- (L'Éducateur ; 93.) ◊110

Les deux auteurs témoignent de leur expérience d'enseignantes en milieu psychiatrique. Elles analysent la nature et la portée de l'apport pédagogique par rapport au projet thérapeutique institutionnel, les relations entre l'école et l'hôpital psychiatrique. Elles abordent une dimension essentielle de leur travail : la gestion du groupe classe, afin d'évaluer l'impact des symptômes psychopathologiques sur la vie collective et la distance qui sépare l'institution thérapeutique de l'école extérieure. A partir d'exemples concrets, elles dégagent les limites dans lesquelles se situe le champ d'action de l'enseignant et définissent sa place dans le projet thérapeutique.

## X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

### Politique et actions culturelles

DAUDRIX (Jean-Marie). *La Discothèque de France : une aventure culturelle. Entretien avec un bibliothécaire.*- Paris : Discothèque de France, 1985.- 123 p., ill. ◊61◊

CACERES (Benigno), dir. ; VERDIE (Minelle), collab. *Guide de l'éducation populaire.*- Paris : La Découverte, 1985.- 361 p., bibliogr. ◊9◊

### Loisirs

RICHTER (Noé). *La Lecture et ses institutions : prélude 1700-1830.*- Le Mans : Bibliothèque de l'université du Maine, 1984.- 95-XIII p., bibliogr. (3 p.).- Index. ◊13◊

*Le Rôle éducatif du musée.*- *Museum*, 1984, n<sup>o</sup> 144, pp. 173-236, ill. ◊4◊

Ce numéro présente, tout d'abord, trois études de cas de musées d'art, en France, en Israël et en Union Soviétique, dans lesquels les approches pédagogiques représentent toutes "l'apprentissage du musée plutôt qu'un apprentissage tout court". Prendre conscience de l'environnement architectural, tel est le projet analysé par une étude de la raison d'être des expositions qui tendent à expliquer au peuple du Sénégal sa propre tradition architecturale et par un article traitant d'un programme suédois destiné à sensibiliser les enfants immigrés à leur nouvel environnement urbain. Un exemple américain fait découvrir l'utilisation des micro-ordinateurs en vue de réaliser une alliance entre le musée et l'éducation dans le développement de la communauté.

*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

CARDINET (J).- Du test de signification au coefficient d'assurance.- *Les Sciences de l'Éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp. 25-37.

Description et avantages de "l'approche par la généralisabilité" fondée sur les marges d'erreur et sur le coefficient d'assurance.

POURTOIS (J.P), DESMET (H).- La recherche en éducation : épistémologie et instrumentation.- *Les Sciences de l'Éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp 19-23.

Synthèse d'une communication qui sera développée dans un ouvrage à paraître. Les conceptions épistémologiques en sciences de l'éducation ont évolué, de la méthode expérimentale caractérisée par la rigueur, l'objectivité et la quantification, vers une démarche plus qualitative et plus relative dans la mesure où elle prend en compte des facteurs humains susceptibles d'influencer l'observation des faits ou leur quantification.

SIMON (J.), TALLET (D), GROSSETI (M).- Hétérogénéité des enseignants sur la question de l'intégration scolaire : méthode des "nuées dynamiques" et analyse factorielle des correspondances appliquées à un questionnaire d'enquête sur l'intégration scolaire des enfants handicapés.- *Les Sciences de l'Éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp 47-56.

Les résultats obtenus par cette méthode sont parallèles à ceux de l'AFC, ce qui confirme la validité de la méthode, dont on décrit par ailleurs les avantages.

VANDENPLAS-HOLPER (C).- Observation systématique et évaluation de l'activité individuelle et interindividuelle dans des recherches relatives à l'éducation sociocognitive de l'enfant.- *Les Sciences de l'Éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp. 71-85.

A partir des recherches utilisant l'observation systématique des enfants en groupes ou individuellement, on évoque les problèmes méthodologiques que rencontrent les démarches empruntées, et le rôle que celles-ci peuvent jouer dans la formation des enseignants.

## B ◊ HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

GAULUPEAU (Y).- L'histoire en images à l'école primaire. Un exemple : la révolution française dans les manuels élémentaires (1870-1970).- *Histoire de*

*l'éducation*, n<sup>o</sup> 30, 1986, pp. 19-52.

A partir d'un corpus constitué par les images (2600) appartenant à la totalité des manuels d'histoire de l'école primaire, on étudie l'évolution des grands thèmes révolutionnaires. Une comparaison entre les manuels de l'école laïque et ceux d'origine confessionnelle montre que les différences se sont estompées dans le temps, les seconds perdant leur caractère contre-révolutionnaire.

OSTENC (M.).- L'éducation en Italie pendant le fascisme : bilan et perspectives de recherches.- *Histoire de l'éducation*, n<sup>o</sup> 30, mai 1986, pp. 13-27.

L'histoire de l'école italienne entre les deux guerres reste essentiellement celle des directives ministérielles, des programmes et des horaires. Pour pénétrer au coeur du fait éducatif, il serait intéressant de l'étudier en fonction de l'économie, de la société et des mentalités.

## C ◊ SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION, ANTHROPOLOGIE

CLANET (C.).- L'interculturel : de quoi parlons-nous ? *Les dossiers de l'éducation*, n<sup>o</sup> 9, 1986, pp. 9-14.

Essai de définition des situations interculturelles qui ne sont pas uniquement des relations inter-ethnique ; les alternatives traditionnelles du pouvoir sont soit la marginalisation, soit l'assimilation à la culture dominante. Le dépassement de ces comportements implique un changement de mentalité chez les éducateurs, et une autre conception de la personnalité humaine.

L'illusion biographique.- *Actes de la recherche en sciences sociales*.- n<sup>o</sup> 62-63, juin 1986, pp. 3-114.

Ce numéro comporte d'une part des considérations épistémologiques sur les histoires de vie : considérations générale pour la contribution de Pierre Bourdieu ; ou études particulières comme une analyse comparative de différents types de témoignages de rescapés d'Auschwitz-Birkenau, ou comme une approche historique et sociologique de la confession. Il comporte d'autre part divers récits de vie : fils de pasteur, militant, ouvrier, etc.

TUNIDIS-DURANA (B.), DURAND (J.C.).- L'interculturel à l'école : représentations et préjugés inter-éthniques.- *Les Dossiers de l'Education*, n<sup>o</sup> 9, 1-III-1986, pp 41-46.

La culture classique d'une part, l'anthropologie physique du XIXe d'autre part, ont créé des stéréotypes relatifs aux autres ethnies. Pour une véritable société interculturelle, il est nécessaire que les enseignants modifient leur représentation des enfants de migrants.

VASQUEZ (A.).- Se nourrir de nostalgie : la conduite alimentaire à l'école, aspect de la socialisation des enfants étrangers.- *Enfance*, 1986.1, pp. 61-74.

Dans une centaine d'entretiens semi-directifs individuels, portant sur des problèmes scolaires et d'identité, menés avec des enfants étrangers, on a analysé séparément les



aspects concernant la nourriture à la maison et à l'école, qui représente pour ces enfants le modèle du "manger français" On constate un surinvestissement affectif autour de la nourriture du pays d'origine permettant d'éclairer des aspects souvent négligés du processus de transculturation. Cela replace sous un nouvel éclairage le rôle de la cantine scolaire dans la socialisation des enfants étrangers. (Résumé de la revue.)

## **E ◊ PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION**

### **Histoire, tendances et méthodes de la psychologie**

AMIGUES (R.), BASTIEN (C.).- Les activités de résolution de problèmes : problèmes posés par l'analyse des chroniques.- *Les Sciences de l'Éducation*, n° 1-2, 1986, pp. 39-45.

Contrairement aux méthodes classiques de la recherche expérimentale, qui analysent les performances finales en fonction du facteur étudié, la méthode des "chroniques" consiste à étudier les démarches au cours de leur déroulement jusqu'à la résolution du problème. Cette démarche, inspirée de la théorie du traitement de l'information, pose encore des problèmes méthodologiques, mais ouvre des voies nouvelles dans le domaine de la recherche sur l'acquisition des connaissances, et dans celui de ses applications à la conception d'aides pédagogiques.

CUVELIER (J.).- Le dépistage psychologique scolaire des cas problèmes avec le test des trois personnages.- *Bulletin de psychologie*, n° 376, vol. 39, n° 11-15, 1985-1986, pp. 601-605.

Utilisé dans l'enseignement secondaire belge pour déceler les difficultés et corriger les erreurs d'orientation, ce test est particulièrement apprécié pour sa souplesse d'utilisation et pour son caractère économique.

LA GARANDERIE (A.de).- Binet interroge Marguerite et Armande : les fruits d'hier et d'aujourd'hui.- *Le Binet Simon*, vol. 86, n° 2, 1986, n° 607, pp. 10-29. La psychologie d'Alfred Binet perçue par l'auteur des "Profils pédagogiques" qui situe sa propre théorie par rapport aux types psychologiques identifiés par l'auteur de l'"étude expérimentale de l'intelligence".

Le test des trois personnages de Madeleine Backés : utilisation dans la recherche.- *Bulletin de psychologie*, n° 376, vol. 39, n° 11-15, 1985-1986, pp. 482-728.

Ce numéro fait le point des recherches utilisant le test projectif des trois personnages. Une première partie orientée vers les problèmes méthodologiques est suivie des applications dans trois secteurs : recherche clinique dans les domaines de la santé ; recherche en clinique individuelle et sociale ; contribution aux études de culture comparée.

### **Processus d'acquisition, activités cognitives**

AUGE (C), LEHALLE (H.).- Effets de "signification" et conservation du volume.- *Enfance*, n° 1, 1986, pp. 43-51.

Menée auprès de 69 élèves de 6e (11-12 ans), cette recherche comparait la conservation du volume avec deux types de matériels : liquide et solide granuleux. Les résultats montrent plus de "conservant" pour le matériel liquide, mais beaucoup d'entre eux raisonnent en poids ; alors que pour le solide granuleux, les enfants raisonnent plus en volume. Ce résultat intéressant sur le plan du fonctionnement de la pensée, devrait aussi être pris en compte en ce qui concerne l'évaluation du développement cognitif.

Jugement et langage, hommage à Georges Noizet : actes du colloque d'Aix-en-Provence, 18-19 oct. 1984 : compréhension et production de textes.- *Bulletin de psychologie*, n<sup>o</sup> 375, vol. 39, n<sup>o</sup> 7-10, mars-mai 1986, pp. 377-424.

Deux contributions sont regroupées sous la rubrique "compréhension et production de textes"

- "Le rôle du titre sur le temps de lecture et le rappel de trois types de textes" par M.F. Ehrlich et H.Tardieu.

- "Restitution orale ou écrite d'un récit lu, entendu ou présenté en images" par A. Piolat, G. Denhière et al.

Jugement et langage, hommage à Georges Noizet : actes du Colloque d'Aix-en-Provence, 18-19 oct. 1984 : Systèmes de réponse.- *Bulletin de psychologie*, n<sup>o</sup> 375, vol. 39, n<sup>o</sup> 7-10, mars-mai 1986, pp.333-347.

Sous la rubrique "Systèmes de réponses" sont regroupées trois communications :

- "Connaissance et stratégies de traitement dans la résolution de problèmes" par C. Bastien.

- "Pour une problématique des répertoires de réponse dans l'étude des jugements absolus" par J.M. Fabre.

- "Traitement de l'énoncé et résolution de problème" par J.F. Richard.

VANDENPLAS-HOLPER (C.).- avec la collab. de Michelle PIERRET et Robert CHAPEAUX.- L'apprentissage de la mesure spontanée dans des groupes verticaux restreints : évaluation de l'efficacité des séances d'apprentissage.- *Enfance*, n<sup>o</sup> 1, 1986, pp. 24-41.

Cette recherche est inspirée par les travaux de Piaget et de son équipe sur les stades du développement de la mesure spontanée. Ces travaux sont rappelés ainsi que les recherches postérieures. L'objectif était de mettre au point un instrument d'évaluation des situations d'apprentissage destinées à stimuler le développement de la mesure spontanée, et transposable en milieu scolaire. On cherchait aussi à vérifier l'hypothèse de la diffusion de l'apprentissage à l'intérieur de l'établissement scolaire, à des groupes n'ayant pas pris part aux séances d'apprentissage.

VEZIN (J.-F).- Apprentissage de texte et acquisition de connaissances : note de synthèse.- *Revue française de pédagogie*, n<sup>o</sup> 75, avr.-mai 1986, pp. 81-104.

Synthèse des travaux récents concernant l'apprentissage à partir d'un texte. On considère trois principales directions de recherche :

- 1) les activités constructives au cours de l'apprentissage d'un texte : activité de structuration-intégration, et activité inférentielle ;
- 2) le rôle des contextes dans l'activité constructive : connaissances antérieures, représentations, attitudes de l'élève ;
- 3) les différentes possibilités de guidage qui peuvent aider l'apprentissage d'un texte.

VEZIN (L.).- Les illustrations, leur rôle dans l'apprentissage de textes.- *Enfances*, n° 1, 1986, pp. 109-126.

Revue de la littérature récente traitant des diverses fonctions de l'illustration dans l'apprentissage d'un texte : représentation plus concrète, motivation, explication, mémorisation.

### **Personnalité**

GAGLAR (H.).- La représentation de soi chez l'écolier de 9 ans présentant des troubles graves des apprentissages scolaires.- *Psychologie scolaire*, n° 56, 1986, n° 2, pp.31-50.

Les recherches montrent qu'il existe une relation entre l'image de soi et les performances scolaires. Cette étude montre le rôle que peuvent jouer certaines techniques de rééducation dans la revalorisation de l'image de soi chez des enfants de 9 ans qui ressentent négativement leur mise à l'écart dans des classes spéciales.

### **Psychanalyse**

MOSCONI (N.).- De l'application de la psychanalyse à l'éducation.- *Revue française de pédagogie*, n° 75, avr.-mai-juin 1986, pp. 73-79.

Après avoir distingué les deux sens du mot "application" : application technique des connaissances à une pratique, ou application comme transfert d'une connaissance théorique à un autre domaine d'objets, l'auteur montre comment l'application de la psychanalyse à l'éducation peut s'entendre dans les deux sens, et comment la pratique et la science (appliquée) ainsi définies s'articulent entre elles.

### **F ◊ PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION**

LA HAYE (A-M. de).- Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes.- *Enfance*, n° 1, 1986, pp. 75-89.

Une étude de type sociométrique, appliquée à 479 élèves de classes terminales, a montré que les sujets de fratrie mixte (opposés aux sujets de fratrie non mixte) dévalorisent plus le sexe féminin lorsqu'il s'agit du sexe d'un enfant, et le valorisent plus lorsqu'il s'agit du sexe d'un parent. Phénomène non lié au sexe, et interprété comme résultat d'une plus grande prégnance des stéréotypes liés au sexe dans les familles mixtes.

PRAGNERE (M.), ALEGRE-PRAGNERE (H.).- La représentation de l'école dans le projet de l'enfant.- *Les Dossiers de l'Education*, n° 9, 1-III, 1986, pp 27-39.

Synthèse d'entretien avec des élèves de maternelles de différents milieux (y compris enfants immigrés et tsiganes) où l'on a tenté de cerner la représentation de l'école et l'apprentissage scolaire, la représentation de l'éducation et des apprentissages familiaux, le projet de l'enfant et la stratégie envisagée pour sa réalisation.

REVEYRAND (O.).- L'école-écran : adaptation aux difficultés des enfants des migrants. Données psycho-culturelles face aux données sociologiques. *Les Dossiers de l'Education*, n° 9, 1-III-1986, pp. 15-26.

L'enfant de migrant à l'école et dans la famille : les repères identitaires : identité groupale, valeurs scolaires, mécanismes psychologiques employés par les individus en situation "interculturelle" : cohésion familiale et modèles parentaux proposés, connaissance de la langue maternelle, perception négative ou non de la migration. Les travailleurs sociaux entre autres disent prendre en compte ces phénomènes culturels complexes pour une approche plus complète. L'enfant de migrant doit se situer par rapport à deux groupes : famille et école. Son univers ? à des repères : identité groupale, échec ou réussite scolaire, apparition de mécanismes psychologiques en réponse à ce hiatus entre deux cultures, prise en compte des modèles familiaux proposés. La connaissance de la langue maternelle, la perception négative ou non de la migration influencent aussi l'enfant dans son adaptation ; Ces phénomènes complexes doivent être pris en compte par les travailleurs sociaux.

## **K ◊ POLITIQUE ET STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT**

IMBERT (F.).- Innovation et temporalité.- *Revue française de pédagogie*, n° 75, avr.-mai-juin 1986, pp. 53-59.

Typologie de l'innovation pédagogique à travers trois cas de figure : juxtaposition de l'élément novateur, rejet de celui-ci, ou transformation du système. Dans tous les cas, c'est la question de la temporalité qui est posée, qu'elle soit une fois pour toutes achevée, ou qu'elle soit ouverte au temps de la création.

LEGRAND (L.).- Les conditions institutionnelles d'un système scolaire unifié.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n° 1, 1986, pp 53-60.

Devant l'hétérogénéité des niveaux des élèves entrant au collège, l'auteur affirme la nécessité d'un système scolaire unifié et précise les conditions institutionnelles de sa réussite : un large pouvoir donné aux établissements pour adapter programmes et structures aux conditions locales, pour la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée.

## **M ◊ PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT**

### **Les enseignants**

BONORA (D.).- Structures des représentations des enseignants à l'égard des objectifs pédagogiques.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n° 1, 1986, pp 85-93.

Soixante quinze professeurs de sciences naturelles de terminale ont répondu à un

questionnaire envoyé par la poste. Ils devaient ordonner une liste d'objectifs selon l'importance qu'ils leur attribuaient. Ils devaient aussi situer ces objectifs sur des échelles correspondant à des critères d'utilité. Ils avaient enfin à se prononcer sur les finalités de leur enseignement, sur leurs conceptions scientifiques et pédagogiques et sur leur pratique didactique. Le traitement des données par l'analyse factorielle des correspondances a permis d'isoler trois systèmes de représentations cohérents, définissant trois types de professeurs.

ISAMBERT-JAMATI (V.).- Ecole et collège : quelles distance aujourd'hui entre les enseignants ?.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 1, pp. 45-51.

Au cours d'une petite enquête dans la région parisienne, des instituteurs et des professeurs de collège ont été interrogés sur leurs relations à propos du passage CM2-6e. Les données recueillies montrent que chacune des deux catégories d'enseignants ignore les caractéristiques professionnelles de l'autre. Elles permettent cependant d'entrevoir un rapprochement, l'étanchéité sociale n'étant plus complète.

LUMBROSO (M.) et BOURDONCLE (R.).- Les attentes et les comportements de formation continue des enseignants du second degré et leurs déterminants.- *Revue française de pédagogie*, n<sup>o</sup> 75, avr.-mai-juin 1986, pp. 35-52.

Enquête nationale sur les différents types de formation suivies, sur les comportements actuels, et sur les attentes futures. Si l'ensemble des résultats montrent un fort consensus sur les priorités à accorder aux formations sur les contenus de l'enseignement et sur les techniques nouvelles, ils font apparaître aussi une grande diversité suivant les situations personnelles et professionnelles (sexe, âge, niveau d'études initial, catégorie, matière enseignée, type d'établissement, lieu de l'établissement).

VANDENBERGHE (R.).- Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation.- *Revue française de pédagogie*, n<sup>o</sup> 75, avr.-mai-juin 1986, pp. 12-76.

L'enseignant joue un rôle central dans l'innovation en éducation, c'est pourquoi pour mener à bien un projet éducatif, il est indispensable d'analyser ce rôle et donc de chercher à comprendre les attitudes des enseignants envers les propositions de changement. Pour ce faire, on a étudié : les préoccupations des enseignants en ce qui concerne un projet novateur ; ainsi que les demandes qu'ils formulent en matière de formation continue.

XYPAS C.).- Rénovation du système scolaire et résistance des enseignants.- *Les sciences de l'éducation*, 1985, n<sup>o</sup> 4, pp. 81-98.

L'auteur décrit les dernières réformes pédagogiques mises en oeuvre par le précédent gouvernement au niveau de l'enseignement secondaire. Il met en évidence leur originalité et leur cohérence. Il analyse ensuite les modalités de recrutement, d'évaluation et de promotion des enseignants, et montre qu'elles sont difficilement compatibles avec les mesures préconisées.

## Formation des enseignants

ANANI (V.).- Essai de contribution à la recherche en Sciences de l'éducation et à la formation professionnelle des enseignants : une expérience en évaluation.- *Les sciences de l'éducation*, 1986, n<sup>o</sup> 1-2, pp. 113-147.

Les comportements d'évaluation d'enseignants en cours de formation professionnelle sont étudiés en fonction :

- de la compétence des enseignants (compétence scientifique et compétence pédagogique),
- des devoirs évalués (valeur de chacun et ordre de succession),
- des types d'intervention du formateur.

HUBERMAN (M.).- Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants.- *Revue française de pédagogie*, n<sup>o</sup> 75, avr.-mai-juin 1986, pp. 5-15.

L'inefficacité du modèle classique de la formation professionnelle continue des enseignants amène à proposer une conception alternative. Empruntée au champ de recherche appelé "la perspective D et U" (diffusion-utilisation des connaissances), cette conception fait référence à des cadres conceptuels ayant pour origine, entre autre la théorie de la communication, la sociologie de la connaissance, les théories de l'influence personnelle et du changement d'attitude, la psychologie cognitive, etc. Le modèle proposé n'est pas particulièrement coûteux car il réorganise des composantes déjà en place.

GAROCHE (F.).- L'analyse paradoxale : trialectique et système. Méthodologie de formation et d'évaluation.- *Revue française de pédagogie*, n<sup>o</sup> 75, avr.-mai-juin 1986, pp. 27-33.

"Ce travail est issu d'une pratique de formateur et d'un croisement théorique entre des éléments de l'approche systémique de Palo Alto et la logique des antagonismes (trialectique) de Lupasco" La méthodologie proposée pour la formation des enseignants et pour l'évaluation du système de formation est destinée à transformer les situations paradoxales vécues en situations moteurs des apprentissages.

## Personnels non enseignants

BEUSCART-ZEPHIR (M-C), NAUDY (P.), BEUSCART (R.).- Etude de la représentation du métier de conseiller d'orientation chez des élèves de terminale.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 2, 1986, pp. 115-136.

Les estimations, sur un différenciateur sémantique, de neuf métiers dont celui de conseiller d'orientation, ont été traitées par l'analyse des correspondances. Les résultats montrent une image stéréotypée du conseiller d'orientation, métier altruiste et de faible statut social.

DANVERS (F.).- Histoire des services d'orientation dans l'académie du

Nord : 1922-1980.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.15, n<sup>o</sup> 2, 1986, pp. 137-151.

"L'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'Académie de Lille représente une étude de cas exemplaire pour démontrer l'inadéquation entre ce que le système scolaire produit et ce que la société exige" Cette étude s'appuie notamment sur l'analyse biographique des pionniers de l'orientation, sur les bilans d'activité des cabinets d'orientation, sur les comptes rendus de congrès nationaux.

PEYLET-CARABALONA (M.), MULLET (E.).- Analyse multivariée des jugements d'un expert singulier II.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 2, 1986, pp. 99-113.

L'objectif de cette étude est de comprendre comment un conseiller d'orientation se fait une "première idée" des causes d'échec d'élèves de 6e, en consultant leurs dossiers. Les outils utilisés sont des échelles de jugement auxquelles le conseiller fait correspondre certains indices. La théorie des facteurs de causalité sert de cadre théorique à l'interprétation.

## O ◊ VIE ET MILIEU SCOLAIRES

ROYER (P.).- Développement biologique de l'enfant et passage à l'enseignement secondaire.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 1, 1986, pp. 5-16.

Les aspects biologiques du développement au moment de l'entrée au collège : croissance, puberté, pathologie, sont représentés ici. Il est impossible de décrire un modèle simple tant sont importantes les différences individuelles dues au sexe, au milieu culturel, à l'adaptation sociale, etc.

ZAZZO (B.).- L'entrée au collège : des écoliers de bonne volonté.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 1, 1986, pp. 17-28.

Si l'entrée au collège constitue pour les écoliers un changement des conditions d'apprentissage, et demande une réadaptation, c'est aussi pour eux une promotion qu'ils affrontent avec espoir et bonne volonté. C'est ce que montre l'auteur à partir de données recueillies fin CM2 et début 6e au moyen d'une enquête par questionnaire. Les mêmes questions posées aux enseignants mettent, par ailleurs, en évidence une concordance avec les objectifs et les valeurs des élèves.

## P ◊ METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

### Travail en groupe

RAPEGNO (G.).- Eléments conceptuels et méthodologies pour l'observation du travail de groupe dans un cadre scolaire.- *Les sciences de l'éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp 87-96.

Présentation du travail de mise au point d'une méthode d'enregistrement et d'une méthode d'analyse pour l'étude de la conduite d'élèves travaillant en groupe.

## Curriculum et programmes d'enseignement

Les axes paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires : une revue de leur évolution depuis 20 ans.- *Les Sciences de l'Education*, 1985, n<sup>o</sup> 4, pp. 3-34.

La conception de l'évaluation s'est considérablement élargie durant les 20 dernières années. Elargissement qui s'est appliqué dans un premier temps aux objets de l'évaluation : de l'apprentissage des élèves à l'ensemble du curriculum ; dans un second temps à la méthode : de sommative pour évaluer un produit fini, elle est devenue formative pour évaluer ce produit au cours de son élaboration. La conception de l'évaluation est par ailleurs étroitement liée à celle du développement du projet. L'article tente, à travers une revue de littérature, de dégager les axes paradigmatiques de cette double évolution ; les paradigmes considérés relevant non seulement de la connaissance mais aussi de l'action. L'évolution apparaît alors comme le passage d'une approche dominée par la technologie (recherche, développement, diffusion), à une approche plus "écologique" accueillant entre autres méthodes celles de l'anthropologie.

## Evaluation

FLELLER (A.), SAINTIGNY (N.), SCHAEFFER (R.).- L'évolution du niveau intellectuel des enfants de 8 ans sur une période de 40 ans (1944-1984).- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 1, 1986, pp. 61-83.

Quarante années après la première enquête de l'INED (1944) sur le niveau intellectuel des écoliers français, on a administré le test donné à l'époque (test Mosaïque de GILLE) à un échantillon représentatif de 500 enfants de 8 ans. La comparaison des résultats des deux enquêtes fait apparaître une importante progression de la moyenne des scores (+ 1,6 écart-type). On observe d'autre part une interaction avec le sexe (les filles progressent un peu plus que les garçons) et l'origine sociale (la différence inter-génération est plus forte pour les enfants d'agriculteurs). Ces résultats sont expliqués par les modifications profondes qu'a connues la société française depuis la dernière guerre. Des conséquences méthodologiques et sociologiques en sont tirées. (Résumé de la revue.)

Jugement et langage, hommage à Georges Noizet : actes du Colloque d'Aix-en-Provence, 18-19 oct. 1984 : Evaluation.- *Bulletin de psychologie*, n<sup>o</sup> 375, vol. 39, n<sup>o</sup> 7-10, mars-mai 1986, pp. 301-331.

Sous la rubrique "évaluation" sont regroupées quatre contributions abordant divers aspects de l'évaluation en milieu scolaire :

- "Vers une modélisation des processus de jugement dans l'évaluation" par J.P. Caverni et M. Gonzalez.
- "Etude différentielle d'agrégation d'information dans l'évaluation" par E. Drozda-Senkouska.
- "Des critères fonctionnent-ils comme opérateurs cognitifs lors de la saisie d'indices d'évaluation ?" par V. Dutter.



- "Représentation et traitement différencié des indices d'évaluation chez les enseignants du français" par M. Gadmer.

LEVASSEUR (J.).- Les objectifs de savoir et savoir-faire en français et mathématiques au CM2 : résultats des élèves et attentes des professeurs.- *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 15, n<sup>o</sup> 1, 1986, pp. 29-43.

Il existe un écart important entre d'une part les attentes formulées par le maître, concernant la réussite des élèves dans la maîtrise de certains objectifs à atteindre en fin de CM2, et d'autre part les réussites effectives des élèves au début de la 6e. Les enfants semblent surtout en difficulté dans les exercices qui demandent de réinvestir leurs connaissances dans des situations nouvelles, ce type d'exercice étant moins pratiqué dans les classes. Les données utilisées sont celles du dispositif national d'évaluation mis en oeuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale (1979-1983).

Milieux socio-économiques et potentiel d'apprentissage : étude au Québec et en Turquie.- *Enfance*, n<sup>o</sup> 1, 1986, pp. 91-108.

120 garçons et filles de 7-8 ans québécois et un groupe équivalent d'enfants turcs ont d'abord été soumis à des tests traditionnels qui se sont montrés discriminants par rapport aux deux pays et aux deux niveaux socio-économiques définis dans chacun de ces pays. Par contre, la mesure du potentiel d'apprentissage (défini comme "l'habileté à apprendre et à tirer profit d'une expérience adéquate" n'a été affectée ni par le pays, ni par le milieu, ce qui justifie son application dans l'évaluation plutôt que les tests traditionnels qui apparaissent comme culturellement biaisés.

NOIZET (G.) et CAVERNI (J.P.).- La notation en classe terminale et au baccalauréat : données d'une étude monographique et effet d'interventions expérimentales.- *Les Sciences de l'Éducation*, 1985-4, pp. 35-77.

Une première recherche a consisté en une analyse a posteriori des notes obtenues par les candidats au baccalauréat, et des notes obtenues par ceux-ci au cours de l'année scolaire. Les résultats font apparaître une cohérence entre les deux ensembles de notes. Une seconde recherche de type expérimental, menée en situation réelle d'examen, cherchait à mesurer l'effet sur la notation de certaines informations communiquées à l'examinateur : d'une part la connaissance du livret scolaire, d'autre part celle de la note d'écrit avant l'interrogation orale. Il semble, d'après les résultats, que l'examinateur informé se comporte de manière à être cohérent avec les évaluations antérieures.

TOURNEUR (Y.).- Analyse de quelques dysfonctionnements du système scolaire.- *Les Dossier de l'Éducation*, n<sup>o</sup> 9, 1-III-1986, pp. 85-102.

Étude des facteurs qui sont générateurs à l'école de l'échec scolaire : critiques institutionnelles, inadéquation des programmes, uniformités des interactions maîtres-élèves. Les critères d'évaluation sont aussi sources d'inégalité ; de plus, l'attitude des enseignants varie selon l'appartenance sociale des élèves.

## **R ◊ MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE**

MAILLEUX (Ph.).- Difficultés liées à l'élaboration des dispositifs expérimentaux en application pédagogiques de l'ordinateur.- *Les Sciences de l'Éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp. 97-111.

Les dispositifs expérimentaux élaborés pour évaluer les effets pédagogiques de L'ordinateur rencontrent des difficultés spécifiques à ce moyen d'enseignement. Ces difficultés sont passées en revue.

## **S ◊ ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)**

### **Enseignement des langues et de la littérature**

Jugement et langage, hommage à Georges Noizet : Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 18-19 octobre. 1984 : Lecture.- *Bulletin de psychologie*, n<sup>o</sup> 375, vol. 39, n<sup>o</sup> 7-10, mars-mai 1986, pp. 425-438.

Sous la rubrique "lecture" on trouve trois contributions :

- "Analyse-t-on le mot de gauche à droite ?" par P. Courriou.
- "Comment le regard explore un mot isolé" par J. Kevin, O'Regan et J. Pynte.
- "Étude de la lecture en auto-présentation segmentée" par C. Coeffe et D. Zagar.

PRETEUR (Y.), TELLERIA JAUREGUI (B.).- L'empan de copie comme un des indicateurs de l'acquisition de la langue écrite chez des enfants de 5-8 ans : premiers résultats.- *Psychologie scolaire*, n<sup>o</sup> 56, 1986, n<sup>o</sup> 2, pp. 5-29.

Cette recherche-action conduite dans deux cours préparatoires se propose de répondre aux questions : comment l'enfant copie-t-il une phrase ayant un sens pour lui ? Comment élargir son empan (champ d'appréhension en un regard sur le modèle) ? Cet empan semble être un indicateur intéressant, ayant des applications pédagogiques.

## **T ◊ ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)**

### **Biologie**

MARTY (B.).- Aspects méthodologiques de l'étude des représentations d'un concept scientifique chez des élèves de 6e.- *Les Sciences de L'Éducation*, n<sup>o</sup> 1-2, 1986, pp. 57-69.

La technique de l'analyse de similitude a permis ici de repérer les éléments qui fonctionnent dans la représentation que se font les élèves de 6e de certains phénomènes dans le domaine de la biologie.

### **Éducation physique et sportive**

ARNAUD (P). L'éducation physique en France : proposition d'analyse et d'interprétation de son histoire contemporaine.- *Le Binet-Simon*, n<sup>o</sup> 608, 1986-3, pp. 32-53.

Après un aperçu historique de l'éducation physique depuis son introduction officielle dans les programmes scolaires en 1880, on analyse les tendances de l'évolution de cette discipline au cours des 25 dernières années, par rapport aux divers courants pédagogiques et culturels qui les sous-tendent.

## **U ◊ ÉDUCATION SPÉCIALE**

Pour ou contre l'intégration scolaire.- *Le Binet-Simon*, n° 608, 1986-3, pp. 3-20. Ce dossier qui comporte quatre articles, décrit la situation actuelle des handicapés en France, le cas des déficients visuels étant spécialement évoqué. Les avantages et les inconvénients de l'intégration (qui s'oppose à la ségrégation) scolaire sont discutés.



**SOUTENANCE  
PARIS - ANNÉE 1985**

**UNIVERSITÉ DE PARIS III**

ALIKIOTI (Anne).- *Le Rôle du contenu socioculturel des méthodes du français langue étrangère dans les établissements secondaires grecs.* Thèse de 3ème cycle (N.R.) 4 décembre 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

BENCHEIKH (Kanya, née LATMANI).- *La Représentation de l'école dans la littérature française de 1870 à 1914.* Thèse de 3ème cycle (N.R.). 28 janvier 1985. Dir. de recherche : M. FAYOLLE.

DELECROIX (Michel).- *L'Open University : objectifs théoriques, technologie éducative, formation pratique et conditions de transfert à l'université éclatée.* Thèse d'Etat. 19 janvier 1985. Dir. de recherche : M. APPIA.

FRANTZ (Catherine, ép. BERTHE).- *La Pédagogie de l'anglais aux adultes dans l'optique d'une grammaire linguistique.* Réflexions sur une pratique. Thèse de 3ème cycle. 4 mars 1985. Dir. de recherche : M. ADAMCZEWSKI.

GUINHUT (Sahar née MOHARRAM).- *Etude d'un vocabulaire du tourisme et de l'hôtellerie. Application à l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.* Thèse d'Etat. 27 juin 1985. Directeur de recherche : M. GALISSON.

HERRERA (Vitelio).- *Pour une formation des professeurs de français langue étrangère à l'IUPC.* (Caracas - Venezuela). Thèse de 3ème cycle. 28 février 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

HERRERAS (José-Carlos).- *Statut de l'enseignement du français en Espagne.* Thèse de 3ème cycle (N.R.). 20 novembre 1985. Dir. de Recherche : M. GALISSON.

JAMOSSI (Lassad).- *Vingt ans de théâtre scolaire en Tunisie : évolution et perspective.* Thèse de 3ème cycle (N.R.). 10 juin 1985. Directeur de recherche : Mme GOURDON.

KHALAF (Georgette).- *Enseignement bilingue (au Liban). Problèmes et perspectives (étude linguistique).* Doctorat de 3ème cycle. 1er octobre 1985. Directeur de recherche : M. CANU.

KODJO (Christine, née LAULHE).- *Pédagogie du texte littéraire dans un pays d'Afrique francophone : la Côte d'Ivoire.* Thèse de 3ème cycle. 13 février 1985. Dir. de recherche : M. FAYOLLE.

LESCURE (Richard).- *Cultures en présence et identités culturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.* Thèse de 3ème cycle. 24 janvier 1985. Dir. de recherche : M. SAINT-LU.

MARTINENGO (Catherine).- *Etude systématique des facteurs de charge mentale au Laboratoire de langues*. Thèse de 3ème cycle. 24 janvier 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

MATSIS (Michel).- *Didactique des langues étrangères : aspects linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, méthodologiques et éducatifs*. Doctorat d'Etat. 19 juin 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

MEUDOZA (Pastor Tomas).- *L'Education formelle dans le milieu rural vénézuélien. Etude de cas des besoins éducatifs et leurs satisfactions dans la région Centre-Occidentale*. Doctorat de 3ème cycle. 13 mai 1985. Dir. de recherche : M. BRETONES.

PAPPO (Catherine).- *Le Thème de l'éducation et les dilemmes de l'homme cultivé dans les romans de Thomas Hardy*. Thèse de 3ème cycle. 6 décembre 1985. Dir. de recherche : M. TEYSSANDIER.

PERIN (Sylvie).- *L'Apport d'information et la relation enseignement/apprentissage dans un cours d'espagnol pour adultes débutants*. Thèse de 3ème cycle. 28 février 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

ROJAS FORERO (Miguel).- *Le Fait divers dans trois pays (France, Colombie, Angleterre). Analyse comparative de discours et applications didactiques dans la classe de français langue étrangère en Colombie*. Doctorat de 3ème cycle (N.R.). 4 décembre 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

SEQUEA ROMERO (Eunice).- *Inadéquation de l'enseignement officiel par rapport aux besoins des minorités ethniques au Venezuela*. Thèse de 3ème cycle. 15 janvier 1985. Dir. de recherche : M. SAINT-LU.

SHIELDS (Michèle).- *Le Fonctionnement d'un atelier bilingue pour les enfants d'âge préscolaires (3 à 6 ans)*. Nouveau Doctorat. 20 novembre 1985. Dir. de recherche : M. GALISSON.

SIERRA (Ana).- *L'Education des femmes rurales vénézuéliennes et leur participation dans le processus de développement du pays (Etude de cas)*. Thèse de 3ème cycle. 12 février 1985. Dir. de recherche : M. BRETONI.

SISSOKO (Sénéké Moussa).- *L'Image des femmes dans cinq romans négro-africains d'expression française*. Thèse de 3ème cycle. 7 janvier 1985. Dir. de recherche : M. PAGEAUX.

TAVARES (Maria, née SOUZA BARROS PUPO).- *Le Jeu, enjeu d'une formation. Théâtre et éducation au Brésil*. Thèse de 3ème cycle (N.R.). 20 septembre 1985. Dir. de recherche : M. BERNARD.

## UNIVERSITÉ DE PARIS V

ATTHNARD (Kokon Mathias).- *Evolution des aspirations des jeunes. Etude longitudinale*. Thèse de 3ème cycle. 13 novembre 1985. Dir. de recherche : M. CHOMBART DE LAUWE.

ALoudat (Violette, née DAGHER).- *Acculturation : cas des libanais en*

France. Thèse de 3ème cycle. 11 mars 1985. Dir. de recherche : C. CAMILLERI.

ANDRIANANAIVO-RAZAFIMANJATO (Victorine, née RAZAFINDRAMAKA).- *Image de soi et adaptation scolaire. Certains aspects de l'image de soi chez les enfants de 8 à 10 ans en situation de difficulté scolaire. Cas des enfants d'Antananarivo.* Thèse de 3ème cycle. 12 décembre 1985. Dir. de recherche : Mme GRATIOT-ALPHANDERY.

AURORE (Clarisse George, née DURAGRIN).- *Trajet scolaire d'enfants antillais en France.* Thèse de 3ème cycle. 7 janvier 1985. Dir. de recherche : Mme STAMBAK.

BASSIS (Colette, née ROUZAUD).- *Processus de recherche des enfants dans une démarche d'auto-construction du savoir en géométrie (CM1) : des polygones aux carrés.* Thèse de 3ème cycle. 21 mai 1985. Dir. de recherche : G. SNYDERS.

BAY (Hamideh, née MOHEBBI).- *Une introduction à l'histoire de l'éducation en Iran. De l'empire perse à la fin de la dynastie Quadyar.* Thèse de 3ème cycle. 29 novembre 1985. Dr de recherche : M. LE THANH KHOI.

BEN ABDALLAH (Martine, née PRETCEILLE).- *Vers une pédagogie interculturelle. Approche conceptionnelle, épistémologique et méthodologique.* Thèse de 3ème cycle. 13 novembre 1985. Dir. de recherche : L. PORCHER.

BELLO (Maria, née MARCANO).- *Variations morphologiques et groupes sociaux chez les enfants d'âge scolaire au Vénézuëla (ville de Valencia).* Thèse de 3ème cycle. 28 novembre 1985. Dir. de recherche : A. COBLENTZ.

BERTON (Ana Maria, née DELGADO-BRANDO).- *Peut-on à travers la problématique des écoles techniques fédérales (Ecole Fédérale de Bahia y comprise), trouver la réponse à la question : est-il possible de présupposer l'éducation brésilienne comme proposition d'une véritable raison humaine.* Thèse de 3ème cycle. 3 décembre 1985. Dir. de thèse : LE THANH KHOI.

BIDEAUD (Jacqueline, née GUENOT).- *Etude des développements de notions logiques élémentaires. L'apport des expériences d'apprentissage.* Doctorat d'Etat. 19 juillet 1985. Dir. de recherche : M. OLERON.

BIH (Emile).- *Les Motivations et les projets concernant la formation professionnelle continue chez des salariés ivoiriens.* Thèse de 3ème cycle. 6 novembre 1985. Dir. de recherche : M. LEON.

BOBET (René).- *La Personnalité de l'enfant épileptique.* Thèse de 3ème cycle. 4 juillet 1985. Dir. de recherche : M. BEAUCHESNE.

BONORA (Denis).- *Les Représentations des professeurs à l'égard des objectifs pédagogiques dans l'enseignement des sciences naturelles.* Thèse de 3ème cycle. 29 octobre 1985. Dir. de recherche : M. REUHLIN.

BORNENS (Marie-Hélène).- *Etude génétique de la lecture de séquences d'images et applications pédagogiques.* Thèse de 3ème cycle. 4 février 1985. Dir. de recherche : M. PIERRAULT- LE BONNIEC.

BOWNEB (Khenussi).- *Musulmans français de la seconde génération.* Adapta-

- tion, phénotype et représentation de soi. Thèse de 3ème cycle. 7 juin 1985. Dir. de recherche : M. RAVEAU.
- CHAUCHE (Michèle, née KEROB).- *L'Image de l'adolescente dans le roman français contemporain*. Thèse de 3ème cycle. 9 déc. 1985. Dir. de recherche : G. LANGOUET.
- CHINES (Danièle).- *Education reçue. Education donnée. L'autorité parentale dans le quartier des Pâquerettes à Nanterre*. Thèse de 3ème cycle. 25 janvier 1985. Dir. de recherche : M. SNYDERS.
- CHOUKROUN (Georgette, née BENSIMON).- *Transposition du Cid par des élèves de quatrième. Analyse linguistique et sémiotique*. Nouveau Doctorat. 25 juin 1985.
- DE GUSMAO BASTOS (Laura PULQUERIA).- *Les Rapports entre la télévision et le public enfantin au Brésil*. Thèse de 3ème cycle. 7 novembre 1985. Dir. de recherche : M. LAUTMAN.
- DOMALAIN (Gérard).- *La Place de la pratique pédagogique dans la formation des étudiants en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Thèse de 3ème cycle. 25 octobre 1985. Dir. de recherche : M. LEON.
- DOMINGUEZ MUJICA (Carmen Luisa).- *Dialogue adulte-enfant : un essai de compréhension*. Doctorat de 3ème cycle. 17 mai 1985. Dir. de recherche : M. FRANCOIS.
- DUTTER (Valérie).- *La Saisie des indices dans les processus d'évaluation des connaissances : deux paradigmes temps réel*. Thèse de 3ème cycle. 14 novembre 1985. Dir. de recherche : M. BONNET. M. CAVERNI.
- FARID (Georges).- *Analyse lexicale, syntaxique et textuelle de récits d'enfants de 11/12 ans à partir d'une bande dessinée*. Thèse de 3ème cycle. 26 juin 1985. Dir. de recherche : M. FRANCOIS.
- GADMER (Monique).- *Représentations d'indices d'évaluation chez les enseignants de français : caractéristiques grammaticales et gravité des incorrections de langage*. Thèse de 3ème cycle. 9 juillet 1985. Dir. de recherche : M. REUHLIN.
- GOUANZE-MIAFFO (Gaston).- *Approche anthropologique de l'éducation traditionnelle chez les Bamileke de l'ouest- Cameroun*. Thèse de 3ème cycle. 2 octobre 1985. Dir. de recherche : M. ZAHAN.
- GRILLON (Françoise, née LECRET).- *La Vigilance et ses variations lors d'une tâche de longue durée : le cas de la conduite automobile*. Thèse de 3ème cycle. 11 déc. 1985. Dir. de recherche : M. ROUBERTOUX.
- GUEDNAOUI (Mina).- *Délinquance cachée et éducation familiale chez les jeunes filles immigrées maghrébines*. Thèse de 3ème cycle. 6 juin 1985. Dir. de recherche : Mme ISAMBERT-JAMATI.
- HILAL (Jilali).- *Attitudes et représentations de la science dans la jeunesse marocaine menant des études scientifiques*. Thèse de 3ème cycle. 2 juillet 1981. Dir. de recherche : V. ISAMBERT-JAMATI.



HORTA (José Silverio Baia).- *Régime autoritaire et éducation. Le cas du Brésil (1930-1945) étudié à la lumière du cas de l'Italie (1922-1943)*. Doctorat d'Etat. 14 décembre 1985. Dir. de recherche : Mme ISAMBERT-JAMATI.

KABAJELE (Mputu).- *Pourquoi et comment préserver les traditions dans la formation scolaire et extra-scolaire dans un milieu ouvert de la société zairoise : l'enfant de 6 à 12 ans chez les Luba du Kasai*. Thèse de 3ème cycle. 27 juillet 1985. Dir. de recherche : M. DUMAZEDIER.

KHAN SHĀGHAGHI (Ahmad Ali).- *La migration iranienne. Enfants des migrants et adaptation culturelle*. Thèse de 3ème cycle. Dir. de recherche : M. RAVEAU.

LAAROUCI (Michèle, née VATZ).- *Les Pratiques et conceptions éducatives des parents maghrébins immigrés en France, leur impact sur les femmes de la seconde génération*. Une étude comparative sur les régions de Tours en France et de Rabat au Maroc. Thèse de 3ème cycle. 5 février 1985. Dir. de recherche : M. CAMILLERI.

LEFRANC (Robert).- *De l'audiovisuel aux systèmes multimédia d'enseignement*. Le cas des systèmes français d'enseignement supérieur à distance. Doctorat d'Etat. 19 déc. 1981.

LEGAULT (Lise).- *Investigation des facteurs cognitifs et affectifs dans les blocages en mathématiques*. Doctorat d'Etat. 17 mai 1985. Dir. de recherche : M. SNYDERS.

LELIEVRE (Claude).- *Développement et fonctionnement des enseignements post-élémentaires dans la Somme de 1850 à 1914*. Mise à l'épreuve des théories relatives aux appareils idéologiques d'Etat. Doctorat d'Etat. 23 mai 1985. Dir. de recherche : M. SNYDERS.

LENNON (Oscar).- *Différences socio-culturelles, élimination scolaire et dépendance culturelle au Chili*. Thèse de 3ème cycle. 16 déc. 1985. Dir. de recherche : M. LE THANH KHOI.

LORENZO (Bernadette, née LESCOFFIT).- *La Fonction de l'image du corps et de l'objet mathématique*. Thèse de 3ème cycle. 6 déc. 1985. Dir. de Thèse : M. LEMAIRE.

LOUIS.- *Réalités et perspectives d'avenir des moyens audiovisuels dans l'enseignement supérieur malgache : l'enseignement à distance*. Thèse de 3ème cycle. 18 déc. 1985. Dir. de recherche : M. PORCHER.

MAILLARD (Fabienne).- *Apprentissages. Etude comparative de populations d'apprentis-ouvriers en LEP*. Thèse de 3ème cycle. 27 nov. 1985. Dir. de recherche : M. MAFFESOLI.

MENDEZ (Carmen, née BELANDRIA).- *L'Audiovisuel et l'enseignement universitaire au Vénézuéla*. Pratiques personnelles et pédagogiques. Thèse de 3ème cycle. 18 nov. 1985. Dir. de recherche : M. PORCHER.

MENDIAGUE (Francis).- *Les Instituteurs et le travail dans la région de Béchar en Algérie*. Thèse de 3ème cycle. 7 mars 1985. Dir. de recherche : Mme ISAMBERT-JAMATI.

METTON (Michelle, née GRANIER).- *Le Préadolescent dans la ville : son espace de vie en région parisienne*. Thèse de 3ème cycle. 19 déc. 1985. Dir. de recherche : M. SNYDERS.

NARBAITS-JAUREGUY (Maïté).- *Le Psychologue scolaire face aux enfants en difficulté*. Thèse de 3ème cycle. 21 juin 1985. Dir. de recherche : M. DORON.

ORTEGA PIERRES (Maria Del Carmen Susana).- *L'Anticipation visuelle dans l'étude de l'objet permanent chez le bébé de quatre à neuf mois*. Thèse de 3ème cycle. 1er juillet 1985. Dir. de recherche : M. BLOCH.

PIERRE (Catherine, née MATHEY).- *L'Orientation ou le temps de la persuasion. Pratiques de classement et d'évaluation au sein d'établissements scolaires*. Thèse de 3ème cycle. 31 oct. 1985. Dir. de recherche : M. LANGOUET.

PIV-ENGLANGER (Henriette).- *Modalités d'organisation des déplacements du regard et maîtrise de tâches de lecture*. Thèse de 3ème cycle. 31 janvier 1985. Dir. de recherche : S. NETCHINE.

PLOIX (Hélène, née HOUSSET).- *Alphabétisation : enjeu interculturel*. Thèse de 3ème cycle. 20 déc. 1985. Dir. de recherche : F. RAVEAU.

RATRIMOARIVONY (Mamy Vololona, née RAKOTONDRAINIBE).- *Relation entre la société et l'éducation avant la colonisation dans la province de l'Imérina à Madagascar*. Thèse de 3ème cycle. 1er mars 1985. Dir. de recherche : M. LE THANH KHOI.

RAZANATSOAZAKA (Olga).- *L'Éducation avant la colonisation en pays Bet-simisaraka*. Thèse de 3ème cycle. Dir. de recherche : M. LE THANH KHOI.

ROGER (Michel).- *De l'enseignement programmé à la programmation des actions didactiques*. Thèse de 3ème cycle. 20 déc. 1985. Dir. de recherche : M. LEON.

SHESKO (Joseph, David).- *Contribution à l'étude du langage graphique : les deux personnages chez l'enfant psychotique*. Thèse de 3ème cycle. 31 janvier 1985. Dir. de recherche : M. WIDLOCHER.

SOREL (Maryvonne).- *Propositions pour une formation de formateurs de jeunes*. Etude des caractéristiques des publics jeunes et des publics formateurs : formateur de formateur de jeunes. Thèse de 3ème cycle. 9 oct. 1985. Dir. de recherche : M. CAMILLERI.

STAVROU (Lambros).- *Aspects psychologiques et sociologiques du changement social et de l'idéologie de l'éducation en Grèce (1750-1821)*. Thèse de 3ème cycle. 8 juillet 1985. Dir. de recherche : M. STAHL.

TANO (Jean).- *Activités de jeux et développement cognitif*. Doctorat d'Etat. 7 octobre 1985. Dir. de recherche : M. REUCHLIN.

VERNET (Pierre).- *Langues, éducation et société*. Thèse de 3ème cycle. 8 janvier 1985. Dir. de recherche : M. FRANCOIS.

VEUILLET (Danielle).- *Le Devenir des enfants d'un service de guidance infantile. Médicalisation de l'échec scolaire*. Thèse de 3ème cycle. 24 janvier 1985.

Dir. de recherche : Mme STAMBAK.

VILLALOBOS-BERNAL (Herwelinde).- *L'Investissement des débuts du langage par la mère et le développement du langage chez l'enfant.* Thèse de 3ème cycle. 20 juin 1985. Dir. de recherche : M. FERRON.

YURDUSEV (Sermin, née ONDER).- *Problème de scolarisation des enfants de travailleurs immigrés turcs.* Doctorat de 3ème cycle. Dir. de recherche : M. LEON.

## UNIVERSITÉ DE PARIS VII

AL AKKIS.- *Les automatismes dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.*- Université de Paris VII, 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. ADDA.

BELEGDE André.- *Activités sportives et désintégration du système éducatif traditionnel en République Centrafricaine.*- Université de Paris VII, 24 octobre 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. FOUGEYROLLAS.

BUTLEN Denis.- *Apport de l'ordinateur à l'apprentissage des écritures multiplicatrices au cours élémentaires.*- Université de Paris VII, 12 juin 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. ROBERT.

CASANOVA-PARRA MOSQUEDA.- *Résultat d'une observation sur la notion de variable chez les étudiants mexicains au 2ème cycle secondaire et à l'École Normale Supérieure à Mexico et étude critique des manuels.*- Université de Paris VII, 13 juin 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. REVUZ.

DHUIN Claudine.- *Compréhension de l'estimation statistique chez les étudiants de gestion économique appliquée.*- Université de Paris VII, 29 octobre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. GAUTHIER.

DJAMENT Daniel.- *Une expérience d'enseignement des mathématiques dans un cours préparatoire d'une zone d'éducation prioritaire.*- Université de Paris VII, 30 octobre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. REVUZ.

HAOUAM Zakia.- *Etude comparée de l'enseignement pré-scolaire en Algérie et en France.*- Université de Paris VII, 5 juillet 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. LURCAT.

KAMGNAN FOSSO Célestin.- *Les problèmes soulevés par l'application pratique de l'enseignement au Cameroun.*- Université de Paris VII, 29 novembre 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. PREVOST.

KHEDER-DHIEB Dihem.- *Interférences de l'arabe et du français sur l'apprentissage de l'anglais dans le second cycle secondaire tunisien.*- Université de Paris VII, 13 juin 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. ARNAUD.

MAHDI.- *Les redoublements à l'Université de Bagdad.*- Université de Paris VII, 24 septembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. ANSART.

MOKNI Tareck.- *Quelques problèmes mal posés dans l'enseignement de la grammaire anglaise.*- Université de Paris VII, 24 septembre 1985.- Thèse de 3ème

cycle.- Directeur de thèse : M. GAUTHIER.

NADEAU Marie.- *Etude comparative de l'emploi de la syntaxe à l'écrit chez les adolescents français et québécois des milieux favorisés et défavorisés.*- Université de Paris VII, 19 décembre 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. BOUTET.

OLIVERA MURILLO-CARINO M.- *L'étude des fonctions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.*- Université de Paris VII, 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. LACOMBE.

OUTALEB Mustapha.- *Transmission des modèles culturels dans l'enseignement primaire en Algérie (1963-1978).*- Université de Paris VII, 19 décembre 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. ANSART.

PEZARD Monique.- *Une expérience d'enseignement de la proportionnalité aux élèves instituteurs.*- Université de Paris VII, 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. REVUZ.

PIGEASSOU Charles.- *L'entraînement sportif dans le système éducatif. Analyse d'une organisation originale : la section sports-études.*- Université de Paris VII, 22 novembre 1985.- Thèse d'Université.- Directeur de thèse : M. FOUGEY-ROLLAS.

ROGALSKI-MURET Jeanine.- *Acquisition de la bidimensionnalité combinatoire espace-mesure chez les élèves d'âge scolaire et pré-scolaire.*- Université de Paris VII, 1985.- Thèse d'Etat.- Directeur de thèse : M. REVUZ.

## UNIVERSITÉ DE PARIS VIII

BENITEZ Carlotta.- *La créativité, une utopie à l'école.*- Université de Paris VIII, 18 novembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. LOBROT.

BREGIROUX François.- *Psychologie et sport : un espace possible.*- Université de Paris VIII, 16 décembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de recherche : G. VIGARELLO.

DIMAS Georges.- *Les lycéens grecs ont la parole.*- Université de Paris VIII, 18 juin 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. LOBROT.

EBANDA Joseph.- *Immigration, racisme, violence. L'autopsie sociale d'un détonateur de la tolérance à l'intolérance et à la haine raciale.*- Université de Paris VIII, 14 janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : R. LOURAU.

GAUDICHE Yolande ep. ZOMMER.- *Utilisation d'une technique de vidéo-simulation pour l'apprentissage de la relation soignant-soigné. Résultats d'une expérience.*- Université de Paris VIII, 27 février 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : G. VIGARELLO.

GUIGNOT Françoise ép. MAILLE.- *Les blocages de l'adulte en formation d'anglais (la difficulté d'apprendre).*- Université de Paris VIII, 11 juin 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : G. BERGER.

KELLER Jean-jacques.- *L'évolution des dynamogrammes chez les pré-adolescents.*- Université de Paris VIII, 28 janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. TRAN THONG.

LALA Bevarrak.- *L'ethnocide bantou (Glava). La politique de rééducation* Université de Paris VIII, 9 novembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : R. LOURAU.

LAZRAK Fatima, ép. BOUHAYA.- *La prise de conscience des fonctions psychiques chez l'adolescent marocain.*- Université de Paris VIII, janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. TRAN THONG.

MONCALVES da FONTE Roger.- *Approche pédagogique et éducative de classe de découverte à partir d'une étude sur l'association intercommunale vacances, voyages, loisirs.*- Université de Paris VIII, 25 mars 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse G. VIGARELLO.

MULLER Jean-Louis.- *Aspects de la pauvreté et du sous- prolétariat en France.*- Université de Paris VIII, 7 octobre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. LOBROT.

NACIMENTO da LUZ Glancia ép. PIRES.- *Evolution de la relation entre le jeu et le travail chez l'enfant.*- Université de Paris VIII, 4 novembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. TRAN THONG.

NOUGUE-SANS Maryvonne.- *Les emplois précaires et les diplômés de l'enseignement supérieur. Stratégies, représentations du travail et vécus de la précarité.*- Université de Paris VIII, 8 juillet 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Direc

PORTELANCE Colette.- *la suggestopédagogie. Pour une pédagogie des communications inconscientes et de l'approche multidimensionnelle.*- Université de Paris VIII, 13 juin 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de Thèse : M. LOBROT.

RABO Arouna.- *Evolution des projets de réformes éducatives au Niger. Vers une généralisation de l'enseignement des langues à l'école primaire.*- Université de Paris VIII, 30 septembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : G. BERGER.

ROUSTEL François.- *Transformation paternelle et message oedipien dans la relation éducative en milieu ouvert.*- Université de Paris VIII, 4 mars 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de Thèse : M. LOBROT.

SINANIDOU Maria.- *L'enfant modèle en Grèce contemporaine.*- Université de Paris VIII, 20 juin 1985.- Thèse cycle.- Directeur de thèse : M. LOBROT.

SUSINA Jacques - *Initiation à la poésie dans une classe (vers une pédagogie de la poésie).*- Université de Paris VIII, 15 avril 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : M. LOBROT.

TARACENA Elvia ep. RUEDA.- *Le behaviorisme au Mexique et l'enseignement de la psychologi : analyse d'un cas.*- Université de Paris VIII, 5 février 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : G. BERGER.

WALLON Philippe.- *Le dessin spontané d'animaux chez l'enfant de scolarité primaire.*- Université de Paris VIII, 1er juillet 1985.- Thèse de 3ème cycle.-

Directeur de thèse : S. TOMKIEWICZ.

## UNIVERSITÉ DE PARIS X

BEJI Mohammed.- *L'animation culturelle en Tunisie, identification et diagnostic.*- Université de Paris X, 10 janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FERRY.

DE LA ROSA VASQUEZ.- *La formation des formateurs d'une entreprise produisant des biens et des services en informatiques.*- Université de Paris X, 23 avril 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FILLOUX.

FERRANDI Raymonde.- *Rapport au scolaire et organisation du temps chez les élèves de terminale gabonais : apports ethno- psychologiques.*- Université de Paris X, 10 octobre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FERRY.

GOLD Marie-Pierre.- *L'orientation scolaire au Luxembourg.*- Université de Paris X, 21 novembre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de recherche : M. FERRY.

HOUSSOU Moïse.- *Modèles pédagogiques et adaptation de l'école au milieu : l'expérience du Bénin.*- Université de Paris X, 24 juin 1985.- Thèse d'Etat.- Président du Jury : M. JODELET.

MIAKALOVBANZA Benoît.- *L'évolution des déficients intellectuels au Congo : analyse et propositions.*- Université de Paris X, 24 avril 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FERRY.

NOEL Françoise.- *Famille...je vous aime ! la référence familiale dans l'éducation en internat des enfants cas sociaux.*- Université de Paris X, 22 octobre 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FILLOUX.

SECK-FALL Mme.- *La formation des enseignants du premier degré au Sénégal.*- Université de Paris X, 28 janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FERRY.

YOUNES Abdelfattab.- *Structure d'inspection et relation inspecteurs-inspectés : le cas de l'école primaire en Tunisie.*- Université de Paris X, 17 janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Président du Jury : M. FERRY.

## UNIVERSITÉ DE PARIS XIII

EFFROY Jacques.- *L'Inspecteur de l'Académie en résidence départementale. Hier, aujourd'hui, demain.*- Université de Paris XIII, 9 octobre 1985.- Thèse d'Etat.- Directeur de thèse : J. POINSSAC-NIEL.

ELKHAROUA Abdellah.- *Technologie éducative et enseignement de la psychopédagogie dans les Centres de Formation du Maroc. Le cas de l'E.N.S.*- Université de Paris XIII, 23 janvier 1985.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : J. POINSSAC-NIEL.

FERSTADT Nora.- *Contribution à l'évaluation formative des matériels audiovisuels didactiques.*- Université de Paris XIII, 4 juin 1984.- Thèse de 3ème cycle.- Directeur de thèse : J. POINSSAC-NIEL.

# ASTER

recherches en didactique des sciences expérimentales

**Aster** est une nouvelle publication périodique des équipes en didactique des sciences expérimentales de l'INRP, qui répond à un double objectif :

- fournir, sous forme d'articles de synthèse, des résultats de recherches en didactique des sciences,
- proposer des outils aux enseignants engagés dans des innovations, dans des actions de formation, ou simplement soucieux de renouveler leur pédagogie.

**Aster** souhaite établir des passerelles utiles entre la production de nouveaux savoirs sur l'enseignement des sciences, issus de la recherche, et la mise au point d'instruments utiles pour transformer les pratiques de classe.

**Aster**, lieu de dialogue entre praticiens et chercheurs, évoluera progressivement en fonction des besoins nouveaux qui apparaîtront et s'exprimeront.

N° 1 (1985) : Apprendre les sciences	55 F franco
N° 2 (1986) : Eclairages sur l'énergie	55 F franco
N° 3 (1986) : Explorons l'écosystème	55 F franco

## Autres publications de l'équipe de recherche Aster :

### **Formation scientifique et travail autonome.**

Collection "Collèges, collèges ...", 223 p., 1985.  
60 F franco.

### **Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales.**

Collection "Rapports de recherches", 227 p., 1985.  
70 F franco.

Adresser les commandes accompagnées du titre de paiement à  
INRP, Service des publications, 29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05.

Catalogue gratuit sur demande.



institut national de recherche pédagogique

## RÉFÉRENCES DOCUMENTAIRES

La collection *Références documentaires* publie des listes commentées de documents (livres, articles, films, diapos ) sur des thèmes liés aux programmes scolaires, à l'actualité ou aux problèmes d'éducation  
 Les numéros Z3102 à Z3131 sont en vente, soit par correspondance (écrire à : CNDP - BP 150 - 75224 Paris cedex 05), soit au comptoir de la librairie nationale du CNDP - 13, rue du Four - 75270 Paris cedex 06  
 Ceux précédés d'un astérisque (\*) : Z3112, Z3120, Z3132 et les suivants, sont en vente aux deux adresses indiquées ci-dessus, ainsi que dans les points de vente des CRDP et CDDP

RÉF.	TITRES PARUS	PRIX FRANCO AU 01-09-1986
	1 <i>Enfants et éducations</i> . Filmographie 1982 (épuisé).	
Z3102	<i>L'Enfant maltraité en milieu familial</i> Bibliographie 2 <sup>e</sup> édition mise à jour 1983	28 F
Z3103	<i>Les Jeunes et l'emploi</i> . Bibliographie 1982.	20 F
Z3104	<i>Le Conte</i> Bibliographie 1982	28 F
Z3105	<i>Les Droits de l'Homme</i> Filmographie 1983.	37 F
Z3106	<i>Louis Aragon</i> Bibliographie 1983	20 F
Z3107	<i>Informatique et enseignement</i> . Bibliographie 1983	28 F
Z3108	<i>L'Éducation du jeune consommateur</i> . Inventaire analytique des productions du C N D P 1983	28 F
Z3109	<i>La Mère, le père dans la littérature</i> Bibliographie 1983	28 F
Z3110	<i>Guillaume Apollinaire</i> Bibliographie. 1983	28 F
Z3111	<i>25 titres pour étudier l'image et le son</i> . Bibliographie 1983.	20 F
*Z3112	<i>L'Apprentissage de la lecture</i> Bibliographie. Réédition avec mise à jour 1986	47 F
Z3113	<i>Les Maîtres d'école, les instituteurs dans la littérature</i> . Bibliographie 1983	28 F
Z3114	<i>L'Évaluation pédagogique</i> Bibliographie 1983 Additif 1986	28 F
Z3115	<i>L'Alimentation à l'école élémentaire</i> (Éducation nutritionnelle et restauration scolaire) 1983	28 F
Z3116	<i>La Bande dessinée</i> Références et suggestions pédagogiques 1984 Mise à jour 1986	37 F
Z3117	<i>La Pologne</i> . Bibliographie 1984	28 F
Z3118	<i>L'Éducation physique à l'école élémentaire</i> Bibliographie 1984	28 F
Z3119	<i>Environnement et qualité de la vie</i> Inventaire analytique des productions du CNDP 1984	47 F
*Z3120	<i>S'informer sur l'éducation</i> . Éléments pour une bibliothèque de base Reédition avec mise à jour 1986	55 F
Z3121	<i>La Relation d'aide en éducation : pédagogie de soutien, pédagogie différenciée, équipe éducative</i> tutorat Bibliographie 1984	47 F
Z3122	<i>Le Conseil de classe</i> . Bibliographie 1985.	28 F
Z3123	<i>Les Ressources énergétiques</i> . Bibliographie 1985	37 F
Z3124	<i>Information sexuelle</i> Bibliographie Filmographie 1985	28 F
Z3125	<i>Pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes</i> Sources et ressources documentaires 1985	47 F
Z3126	<i>L'Expression corporelle</i> Bibliographie 1985	20 F
Z3127	<i>Éducation au développement : des outils pour l'enseignant</i> 1985	47 F
Z3128	<i>Les Grands-Parents, la vieillesse et la mort dans les livres pour enfants</i> Bibliographie 1985	47 F
Z3129	<i>Médias et éducation</i> Bibliographie 1985	47 F
Z3130	<i>Pour une éducation aux droits de l'Homme</i> Ressources documentaires commentées 1985	47 F
Z3131	<i>Les Femmes</i> Bibliographie 1985	37 F
*Z3132	<i>La Prison</i> Bibliographie 1986	28 F
*Z3133	<i>L'Intoxication par les drogues</i> Bibliographie 1986	28 F
*Z3134	<i>Du plaisir des mots au plaisir des mets</i> . (La « nourriture » dans la littérature pour les enfants) Bi- bibliographie 1986	37 F
*Z3135	<i>Arts plastiques au collège</i> (Réflexions et pratiques) Bibliographie 1986	37 F
*Z3136	<i>L'Imagerie scientifique</i> (Fabrication-Classification-Utilisation) Bibliographie 1986	37 F
*Z3137	<i>La Meteorologie</i> . Bibliographie 1986	37 F
*Z3138	<i>Dix années de techniques audiovisuelles dans l'enseignement (1976-1985)</i> Bibliographie 1986	47 F



## DEMANDE D'ABONNEMENT

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

M., Mme ou Melle.....  
Etablissement (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

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



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