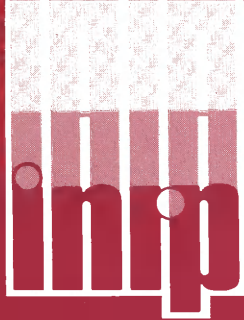


1990



N° 21

21

Perspectives documentaires en éducation

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

N° 21

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

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

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

Rédaction

Rédacteur en chef : **Jean Hassenforder**

Rédactrice en chef adjointe : **Christiane Étévé**

Secrétaire de rédaction : **Anne-Marie Galopeau**

Équipe de rédaction : **Georgine Auvinet, Mathilde Bouthors, Monique Caujole, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Danielle Dagorn, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, Nelly Rome**

Édition & Fabrication

Maquette et composition de la partie bibliographique : **Philippe Champy**

Informatique : **Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé**

Maquette de couverture : **Jacques Sachs, Philippe Champy**

Saisie : **Liliane Attali, Josette Callé, Ide Feuillette**

Composition et impression : **Instaprint, Tours**

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données **EMILE1** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél.: (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- De la philosophie à l'éducation, et retour...*
par Michel Soëtard 7

Itinéraires de recherche

- Un regard d'ailleurs : l'élaboration d'une approche interprétative
en sociologie de l'éducation*
par Agnès Henriot-van Zanten 19
- Cour-Cheverny – Los Angeles, via Alger et Vincennes*
par Alain Coulon 29

Chemins de praticiens

- Lire et écrire pour comprendre son action*
par Jean-François Inisan 43
- Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique
d'une réconciliation annoncée*
par Gérard Mlékuz 53

Repères bibliographiques

- Les cartes de concepts dans la recherche cognitive
sur l'apprentissage et l'enseignement*
par François V. Tochon 87

Communication documentaire

- Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants
Quelle information ? Quelles ressources ?*
par Georgette Pastiaux-Thiriart et Jean-Marie Berbain 107

Innovations et recherches à l'étranger

- La crise de l'éducation aux États-Unis : pour une restructuration
complète des écoles publiques* 125
- Aide à l'apprentissage de la lecture : tutorat par les parents ou
les pairs (Grande Bretagne)* 131
- Plan de prévention contre l'échec scolaire en zone urbaine défavorisée
Première étape : lecture et langage (États-Unis)* 137
- par Nelly Rome

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 145
- Adresses d'éditeurs 187
- Summaries 189



1

ÉTUDES

DE LA PHILOSOPHIE A L'EDUCATION, ET RETOUR...

Michel Soëtard

Il est assurément difficile de démêler, dans un itinéraire intellectuel, ce qui peut être attribué à une lecture, à l'effet d'une rencontre ou tout simplement à des situations vécues dans l'air du temps.

C'est sans doute vrai en éducation plus qu'ailleurs, dans la mesure où celle-ci s'impose à la réflexion de l'homme comme *problème* dans les temps de rupture culturelle, à des époques où le livre est plutôt contesté : Socrate n'a rien écrit, et pourtant son attitude d'éducateur continue à nous interroger par-delà tous les ouvrages philosophiques. Et il faut bien admettre que plus d'un d'entre nous ne se serait jamais risqué sur le terrain de l'éducation sans la rupture de l'*idéologie française* dont les événements de mai 68 furent le symptôme le plus spectaculaire : les savoirs constitués, comme les institutions qui les portaient, perdaient d'un coup leur légitimité sociale, et c'est naturellement que l'on allait à la source des maux, dont on espérait en même temps confusément qu'elle serait celle de la régénération possible : l'éducation. De cette période, je garde le souvenir d'une lecture qui me terrassa sur mon chemin de Damas universitaire : *Du savoir et des hommes* de Daniel Hameline¹, et ma sensibilité a longtemps résonné de l'immense bouillonnement d'idées et de questions vécues au contact de l'auteur et d'autres compères en jeu dialectique, dans le cadre fou des "universités pédagogiques d'été" ; la vérité se lisait alors sur les murs plutôt que dans les livres.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

Mais j'étais dans le même temps à l'école sévère d'un homme qui m'a appris ce que philosopher signifiait, et qu'en particulier la violence et le refus de philosopher restaient encore une forme de reconnaissance de la nécessité de faire oeuvre de philosophe : Eric Weil. Car, répétait-il inlassablement au milieu du tourbillon, il s'agit encore et toujours de comprendre, et la pensée, dans cet effort, n'échappe pas au système, à la circularité². L'ouverture, la mise en question, si elle reste une attitude décisive lorsqu'il s'agit de prendre acte des brisures du réel, du conflit des discours, des formes multiples de l'altérité, ne peut jamais tenir lieu de pensée, et le questionnement à n'en plus finir finit toujours par se perdre dans l'infinie diversité du réel. La raison a son ordre, le réel le sien : celui-ci peut bousculer celui-là, mais l'esprit n'échappe pas alors à la nécessité de reconstruire selon ses exigences propres. Car il est dans sa nature de vouloir *com-prendre*.

Cependant, croyant, je n'ai jamais pu vraiment me résoudre au discours de l'identité. La reconnaissance du caractère unique de l'autre - qui n'est pas seulement "l'autre de la raison" - dans sa relation à Dieu en même temps que dans sa liberté essentielle m'a régulièrement empêché d'adhérer sérieusement au discours totalisant qui fait d'autrui le simple moyen de vérifier le bien-fondé de ce que je pense. La lecture d'Emmanuel Levinas et de *Totalité et infini* vint conforter mon intuition : la réduction de l'Autre au Même, du multiple à la Totalité n'est-ce pas le ressort par excellence de la violence qui méconnaît l'expérience d'autrui ? Mais c'était encore trop de philosophie ! Mes sources les plus vivifiantes restent ici les *Confessions* d'Augustin, ainsi que son admirable *De Magistro*³. Quant à l'indispensable intelligence de l'attitude de foi, je l'ai finalement trouvée dans la théologie de Karl Barth et dans sa façon de maintenir, en pleine cohérence avec le message évangélique, une "distance infinie et qualitative" entre le ciel et la terre, Dieu et l'humanité, le Christianisme et la civilisation, et de mettre en garde contre toute compromission avec la prétention "humaniste" d'exprimer le dessein divin par le mouvement de l'histoire ou dans la matière d'une expérience⁴.

Mais je restais insatisfait dans ma quête d'un fondement de l'éducation. Celle-ci ne présupposait-elle pas en effet que la nature fût jusqu'à un certain point sensée ? Or tout accorder à la foi, c'était priver l'action humaine de tout support, comme de tout accorder avec les philosophes à la présence accomplie du sens en ce monde ou dans un autre. Il suffirait ici de savoir, là de croire : le pédagogue hégélien comme le barthien n'ont aucune prise réelle sur le développement de la nature humaine. Tout le problème restait d'articuler la reconnaissance d'un déploiement effectif

de la nature humaine avec celle d'une liberté essentielle qui permettrait d'échapper à toute forme de déterminisme ; il s'agissait d'instrumenter l'action en direction d'autrui, mais en se gardant de transformer l'être éduicable en simple objet de cette action, que ce fût sous le couvert d'une technique, d'une science ou d'une philosophie.

Regardant autour de moi, je ne trouvai rien qui pût combler mon attente. La réflexion philosophique était entrée dans une crise sans précédent, où elle tentait de se survivre en éclats médiatiques : elle entretenait le culte de sa propre mort, et l'effondrement de son statut privilégié au sommet de notre *idéologie française* semblait inéluctable. Quant à la production dans le champ des "sciences de l'éducation", abondante et non dépourvue d'intérêt dans la mise en question de vérités jusque-là tenues pour évidentes, elle donnait trop souvent l'impression de cette "écrivainerie" en laquelle l'auteur des *Essais* - un autre ouvrage hautement pédagogique pourtant construit sur le refus de la pédagogie - voyait le symptôme d'un "siècle en trouble". Sur le fond, c'était fort peu de philosophie et beaucoup d'idéologie, comprenez : des systèmes d'idées qui s'élaboraient à propos de l'éducation, sans trop s'interroger sur les présupposés qui les portaient et sur la validité de ceux-ci eu égard à la spécificité de l'objet qui était en perspective : l'*homo educandus*. J'admirais le sérieux scientifique de certains travaux inspirés par les modèles des sciences humaines et qui s'appuyaient (comment auraient-ils pu faire autrement ?) sur la seule considération positive de la nature humaine, mais une question m'empêchait de les prendre tout à fait au sérieux : la conscience éducative n'était-elle pas née historiquement d'un refus de réduire l'homme à ce qu'il est en fait ?... Il me plaisait de voir par ailleurs cette rupture à l'oeuvre dans maints brillants essais critiques, mais je gardais l'impression que leurs auteurs prenaient plutôt prétexte de la réalité pour se faire plaisir à eux-mêmes : Illich est passé, l'école demeure. C'était, en tout cas, un spectacle hautement pittoresque que celui du joyeux affrontement entre les "réalistes" et les "critiques" au sein de la jeune société des "sciences de l'éducation".

On aurait pu attendre des philosophes qu'ils s'attellent à ce qui reste leur tâche en temps de crise : penser les contraires. Mais il était dit une fois pour toutes que la contradiction, c'était le statut des "sciences de l'éducation" (on oubliait seulement qu'en posant un tel principe, on excluait son... contraire, à savoir le désir d'unité qui anime la pensée humaine depuis l'origine). La position était si peu tenable que les philosophes entrant en "sciences de l'éducation" ne quittaient leur défroque platonicienne que pour revêtir le costume bigarré de l'herméneuticien

qui construit sur le principe d'unité entre le fait humain et son sens (une harmonie qui m'a d'ailleurs toujours paru suspecte dans la mesure où l'observateur du fait est le même qui décide du sens). Ces incohérences et ces alliances contre nature me faisaient apprécier d'autant le travail de salubrité épistémologique entrepris par Georges Snyders, Olivier Reboul et, plus récemment, par Nanine Charbonnel dans son décuplant essai *Pour une critique de la raison éducative*⁵ : je regrettais seulement que les uns et les autres se contentent de lancer des mises en garde et des anathèmes du haut de leur position facile de philosophie pure (entachée, en l'occurrence, de l'impureté de leur contradiction mutuelle), alors qu'on était en droit d'attendre d'eux une réflexion de fond sur les rapports entre la philosophie et l'éducation, où la seconde ne serait pas une nouvelle fois le simple terrain d'application de la première. Mais le risque (socratique) reste sans doute trop grand pour une tradition de pensée dont le présupposé de base reste la réalité d'un savoir absolu, fût-il constitué par sa propre négation.

Tel était mon état d'esprit, lorsque Weil me jeta dans les bras de Pestalozzi. J'en connaissais à peine le nom à l'époque, et la moisson des études en français fut vite faite : un long article du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson et une biographie de Guillaume parus au début de ce siècle, un chapitre de Meylan dans *Les grands pédagogues* de Château ; J. Ulmann s'était intéressé à la dimension philosophique de sa démarche dans son gros ouvrage *La nature et l'éducation* paru en 1964... En revanche, la littérature en langue allemande se révélait très abondante : tout au long du XIX^e et du XX^e siècles, pratiquement tous les acteurs et les penseurs de l'éducation n'avaient cessé, dans l'aire culturelle germanophone, de s'inspirer de lui pour l'interpréter, le compléter ou le critiquer ; c'est, dans les histoires de la pédagogie, le nom le plus cité. Je découvrais dans le même temps la réalité d'une *pensée éducative* qui avait développé sa marche propre dans l'histoire de notre culture, et que l'on ne pouvait réduire à une émanation de la philosophie ou des sciences humaines, encore qu'elle entretînt avec ces deux domaines des relations privilégiées. Mais ce fut surtout pour moi le lieu de vérifier cette autre conviction de Montaigne, à savoir que l'on ne trouve dans une étude, fût-elle doctorale, que ce que l'on en attend soi-même, que la lecture ne fait jamais que résonner des questions qui travaillent le lecteur : c'est à un "maître intérieur" qu'une oeuvre parle.

Or Pestalozzi me faisait vivre une autre époque de turbulence sociale - dont la nôtre n'était peut-être que l'écho assourdi - marquée par la fin du naturalisme, la percée du principe de liberté et l'avènement de l'ère

industrielle. Il me permettait de suivre, comme en laboratoire, la mise en oeuvre, puis l'éclatement historique d'un projet éducatif qui prétendait former dans un même mouvement des citoyens actifs, pleinement insérés dans la société du travail, et des enfants pleinement disposés à rendre grâce de leur sort à leur "père bienfaiteur" comme à leur Père céleste : *labora et ora* ! L'échec du Neuhof consommé, je voyais alors Pestalozzi s'engager, aussi à la lumière du développement des événements de 1789 en France et à travers l'Europe, dans une réflexion qui finissait par poser l'existence d'un fossé insondable entre l'ordre de la nature, soumis au mécanisme de ses lois, et l'ordre de la liberté, qui n'est absolument pas de ce monde : seule une *foi* était capable de jeter le pont entre ces deux "univers". Et ce qu'une philosophie, désormais livrée à l'incohérence des intérêts mondains, n'était plus capable de comprendre, l'éducation était en position de le réaliser, dès lors qu'elle restait ouverte sur l'infinie possibilité de l'homme de se constituer, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il doit être, "en oeuvre de soi-même" ⁶.

Il me plaisait alors de voir Pestalozzi scruter inlassablement la nature humaine pour en déceler les mécanismes et en saisir les lois de fonctionnement de la façon la plus positive, mais inverser totalement le mouvement lorsqu'il se trouvait en présence de l'enfant : ce qui importait, c'était bien le développement de sa nature la plus particulière sur fond de liberté, en aucun cas la vérification du bien-fondé d'une loi ou d'une technique d'apprentissage. Le maître d'Yverdon avait, dans son rapport instrumenté aux enfants, une façon de retenir son pouvoir pour faire vivre le leur, une manière de tout remettre - lois, techniques, savoirs d'éducation - à la disposition de leur force essentielle et de son libre développement, sans jamais se substituer à elle, et sans jamais perdre de vue l'exigence formelle d'un ordre hors duquel la nature se perd dans le caprice, que je voyais d'un coup, à la suite de bien d'autres qui revenaient subjugués par la pratique pédagogique d'Yverdon, la réalisation d'une synthèse enfin cohérente entre l'ordre de la nature, absolument respecté pour lui-même, et l'ordre de la liberté, non moins systématiquement visé dans toute la pureté de sa forme, dans la volonté de faire réellement de l'autre "une oeuvre de soi-même" ⁷.

Pestalozzi me faisait ainsi apparaître l'éducation comme un projet certes social de bout en bout, mais fondamentalement *moral*. Le salut n'était plus à attendre de la constitution d'une "belle société" : le monde social était désormais livré à l'insatisfaction des intérêts démultipliés, condamné aux soubresauts et aux secousses révolutionnaires, sans espoir qu'aucune Révolution ne puisse jamais le "remettre sur ses pieds". Des politiques, on

peut seulement espérer qu'ils soient suffisamment habiles pour en écarter la violence. La mutilation sociale du désir devient un fait inéluctable, l'homme est condamné à vivre en ce monde une situation de contradiction avec soi-même et de guerre de tous contre tous, que seule l'action éducative, l'action comprise en son ressort intime comme une éducation, est désormais capable de surmonter. Il s'ensuit que l'éducateur, et plus particulièrement celui qui a en charge la première rencontre du désir avec le *nomos* social chez l'enfant, dans le but de lui faire produire cette *auto-nomie* qu'appelle sa nature, doit être au clair sur le sens de sa démarche, qu'il lui faut comprendre en particulier que ce n'est pas une simple affaire de technique, de science, ni même de savoir philosophique, mais de mise en oeuvre réfléchie des moyens que l'homme s'est donné au fil de son histoire, au service de la *volonté* de faire surgir une autre liberté. L'éducation est en définitive affaire de responsabilité, de décision libre pour la liberté, dont aucun savoir ne peut rendre raison⁸.

Il restait à *penser* Pestalozzi, y compris cet impensable qui était au fond de sa démarche et s'exprimait dans son action, faute de quoi les pédagogues devraient se condamner à tout jamais d'un "venez et voyez !". Et que donnait-il d'ailleurs à voir aux visiteurs du château d'Yverdon, sinon un noeud de contradictions qui le faisait apparaître aux yeux de Herbart comme un habile mécanicien de l'éducation, à ceux de Fröbel comme un grand coeur maternel, à ceux du pasteur Niederer comme un profond croyant ?... Il s'agissait de lui faire produire cette *théorie pédagogique* qui était visiblement à l'oeuvre chez lui, vers laquelle il ne cessait de faire signe en clamant la cohérence de sa démarche, mais qu'il se révélait incapable de construire, tant restait vive sa sensibilité aux tensions contraires que l'action éducative doit assumer. Et quel registre de discours utiliser pour exprimer cette théorie ? Celui du savoir positif n'y suffisait évidemment pas, mais la philosophie, elle-même livrée à la contradiction des intérêts qui portaient ses constructions, s'avérait impuissante à rendre compte d'une attitude qui était pourtant sa propre raison d'être : quel sens a votre système de liberté, objectais-je volontiers à Weil, si je ne parviens pas à le réaliser dans *un autre devenir de liberté*, si je ne m'en fais pas l'éducateur à partir de *cette* autre nature capable de *se faire* libre ? A quoi sert en définitive de construire une nouvelle fois le discours de la liberté, dès lors qu'il s'agit essentiellement de *faire libre* ?...

Pestalozzi me fit revenir vers Rousseau, son "maître à rêver". J'avais une connaissance universitaire et philosophique de l'oeuvre du Genevois, dominée par l'interprétation politique du *Contrat social*. Le pédagogue d'Yverdon, qui avait en permanence sur sa table de chevet les ouvrages

de son compatriote suisse, me le fit découvrir pour ainsi dire "de l'intérieur", comme un être vivant d'abord des tensions et des contradictions que son oeuvre déployait à profusion sans vraiment les résoudre, sans même essayer de les résoudre. Il marquait la plus haute estime pour l'*Emile*, qu'il tenait pour "le centre de mouvement de l'ancien et du nouveau monde en fait d'éducation", mais l'interprétation qu'il en donnait rompait avec tout ce que j'avais pu lire à son propos : là où les commentaires classiques y voyaient une démarche naturaliste, "humaniste", privilégiant la connaissance de l'enfant, le respect de son développement, l'assimilation progressive des données de l'expérience et son intégration harmonieuse dans l'univers social, Pestalozzi, sans nier ces principes, insistait dans le même temps sur l'éducation de la volonté à la faveur du heurt formateur contre les obstacles, sur les ruptures qui creusent régulièrement la relation entre le gouverneur et son pupille, sur l'affrontement à nu des égoïsmes. D'une façon tout à fait inattendue pour moi, il faisait réapparaître le *problème du mal* au coeur de l'ouvrage de 1762, et je prenais, à la lecture des *Solitaires*, la mesure de l'échec pratique d'une telle formation pourtant présentée comme un modèle par son théoricien ⁹.

Kant n'était pas loin. De l'aveu même de Pestalozzi, Fichte avait été frappé de voir à l'oeuvre dans son action les principes du philosophe de Königsberg. Il me fallait alors revenir vers l'auteur des trois *Critiques*, dont on sait quel rôle devait jouer la lecture de l'*Emile* dans l'évolution de sa pensée : il en avait oublié sa rituelle promenade quotidienne. Kant - non pas le Kant taillé sur mesure par l'idéologie française, mais celui des *Problèmes kantians*, qui, insiste Weil, "se veut métaphysicien, quoique métaphysicien d'une espèce nouvelle" ¹⁰ - avait superbement mis en philosophie la césure entre le monde de la nature, entièrement soumis au déterminisme et à ses lois, et le monde de la liberté, où nous restons absolument maîtres de nos décisions. Conscient du problème ainsi posé à la pensée philosophique, qui est systématique ou n'est pas, il s'était efforcé, dans la *Critique du jugement*, de jeter un pont entre le monde du fait et celui du sens : c'est la finalité, observable dans la nature, et sans laquelle l'oeuvre d'éducation ne serait pas possible. Mais Weil insiste bien sur l'idée que l'indication de ce passage n'entraîne pas de nouvelle compromission de la liberté avec le donné naturel, ce qui ruinerait le principe d'autonomie : la liberté reste transcendante, la nature demeure mécanisme ; la finalité ne fait qu'introduire une *condition* de réalisation de la liberté en ce monde, en aucun cas une règle, elle ne peut fonder une action.

Pestalozzi ne sentait pas autrement dans la mise en oeuvre de sa Méthode, et l'*Emile*, malgré toutes les apparences, restait construit sur deux mondes non réconciliés, celui de la raison et celui de la volonté. Je me trouvais ainsi en présence d'un véritable *noeud gordien* de l'éducation que Rousseau avait habilement noué dans son ouvrage de 1762, dont Kant avait fait le thème de sa réflexion philosophique, et que Pestalozzi avait, avec une naïveté philosophique à peine feinte, tranché dans sa pratique pédagogique. Mais il restait encore et toujours à comprendre une action dans laquelle le Genevois s'était bien gardé de s'engager, qui devenait à proprement parler impossible dans l'univers du philosophe de Königsberg (la liberté, à moins de se renier elle-même, ne peut opérer le passage sensible par l'éducation...), mais que le pédagogue d'Yverdon n'avait pas craint d'empoigner à bras le corps. Après tout, depuis que l'homme se pense, il y a de l'éducation...

L'étude de la problématique pestalozzienne et de l'intense discussion qui s'était développée à Yverdon entre les partisans d'un leadership philosophique de la Méthode (Niederer) et les partisans d'un leadership didactique (Schmid), comme l'observation du problème que n'avait cessé de poser la démarche de l'éducateur d'Yverdon aux constructeurs de l'idéalisme allemand, à Fichte en particulier, me conduisaient à retrouver, dans la pensée de l'époque, une ligne de réflexion qui tentait de réunir par une philosophie de l'éducation les deux bords de la faille kantienne. Une conviction commune portait en effet les Fröbel, Herbart, Schleiermacher, qu'ils avaient acquise au contact direct de l'action et des ouvrages de Pestalozzi : l'éducation est la nouvelle Idée qui porte notre monde, il convient de la placer en clef de voûte d'un nouveau système.

J'examinais leurs constructions et je remarquais vite que leurs artisans, lorsqu'il s'agissait de donner un contenu à cette Idée, sombraient eux-mêmes dans les contradictions du constructivisme idéaliste : Fröbel ne voulait plus entendre parler que de *Vie*, Herbart que de *Science de l'éducation*, Schleiermacher que de *Praxis sensée*, mais lorsqu'ils passaient à l'action ou que l'on essayait de penser leur système dans la perspective de l'action, on voyait régulièrement la liberté s'engloutir dans l'interprétation métaphysique qu'ils en donnaient. Là où Pestalozzi était resté un croyant d'éducation, ils s'en faisaient les théologiens vite tentés par l'intolérance.

En suivant l'évolution de la pensée éducative allemande au XX^e siècle, j'observais qu'elle ne cessait au fond de se débattre avec le problème posé par Kant : ce problème ne faisait en vérité que s'exacerber dans l'opposition entre l'experimentalisme d'un Brezinka et le projet émancipatoire d'un

Mollenhauer, et cela sur fond de philosophie plus que jamais impuissante à penser la contradiction ¹¹. Des incursions dans la pensée éducative italienne m'ont mis en présence des mêmes positions et des mêmes oppositions, dans un contexte qui reste plus idéologique ¹². Et que l'on ne pense pas trop vite que notre positivisme français, si habile à couper, dans une publication de textes traduits (déjà un événement en soi !) de Comenius ou de Fröbel, ce qui serait à mettre au compte de "spéculations creuses" ou de "divagations subjectives", nous met à l'abri de telles aventures métaphysiques ! Nous restons en effet, en éducation comme ailleurs, les héritiers de Kant et du problème qu'il nous a légué. Notre Ecole est herbartienne, mais lorsque, fatiguée de son concept, elle en appelle à la "vie" pour renouer avec la liberté, elle est guettée par l'aventure fröbelienne ; et lorsque la *praxis* devient pour elle le critère du sens, l'illusion de Schleiermacher se profile... Le problème est que, projeté d'un absolu dans un autre et régulièrement piégé par une réalité qui n'admet pas de se laisser mutiler au nom d'une Idée, le pédagogue concret ne sait plus vraiment en quel sens il doit agir, et s'il doit faire autre chose que fonctionner...

Il vient alors interroger Socrate, comme ces jeunes gens d'Athènes orphelins de la "cité de nature". Mais le sage à figure de Silène ne peut lui indiquer d'autre voie que la compréhension de sa propre démarche à partir des pôles contraires qui l'animent, et la mise en oeuvre d'une action qui ne se laisse enfermer dans aucun d'entre eux et prenne le risque de la liberté autonome. C'est ce qu'aucune philosophie, elle-même prise dans la contradiction, ne peut dire. C'est ce qu'une théorie de l'éducation peut exprimer.

Voilà où j'en suis de ma route déjà longue. Elle réclame d'être poursuivie en marge de l'agitation éducative de ce siècle finissant, dans un inlassable travail critique et dans un oeuvre de construction qui, au bout du compte, rendent honneur à la philosophie. Car l'éducation peut elle aussi prétendre à l'*universitas* du savoir.

Michel Soëtard

*Professeur de Philosophie de l'éducation et d'Histoire des idées pédagogiques
aux Universités catholiques de Lille et d'Angers.*

Notes

- 1 Paris, Gauthier-Villars, 1971, 258 p.
- 2 *Logique de la Philosophie*, Paris, Vrin, 2^e éd. revue, 1967. Introduction.- Voir aussi "Philosophie et réalité", compte rendu de la séance de la Société Française de Philosophie publié dans *Eric Weil. Derniers essais et conférences*, Paris, Beauchesne, 1982, p. 23-57. - On pourra lire ici la belle Thèse de G. Kirscher sur *La philosophie d'Eric Weil*, précisément sous-titrée "systématicité et ouverture", Paris, PUF, 1989, 414 p.
- 3 Ce dernier texte est accessible dans une nouvelle traduction de B. Jolibert aux Ed. Klincksieck, coll. "Philosophie de l'Education", Paris 1988, 83 p.
- 4 L'oeuvre de référence est ici le *Commentaire de l'Épître aux Romains*. Si l'on ne veut pas se risquer dans sa *Dogmatique* en 26 volumes, on pourra se reporter au *Karl Barth* d'Henri Bouillard en 3 vol., Paris, Aubier, 1957.
- 5 Berne, P. Lang, 1988.
- 6 C'est toute l'oeuvre de Pestalozzi qu'il faudrait citer, depuis les *Écrits sur le Neuhof* jusqu'à l'admirable *Chant du Cygne* de 1826, en passant par *La Veillée d'un solitaire* (1780), les *Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797) et les écrits sur la Méthode. Le document autobiographique qui thématise le plus nettement chez Pestalozzi la rupture de l'univers naturaliste, en même temps que la redécouverte de la dimension spécifique du Christianisme comme "le plus pur et le plus noble avatar de la doctrine de l'élévation de l'esprit au-dessus de la chair", est sans doute sa lettre du 1^{er} octobre 1793 à Nicolovius, publiée dans le 3^e volume des *Sämtliche Briefe*, Zurich, Orell Füssli, p. 298-302. - Je me suis efforcé de suivre cet itinéraire dans *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur*, Berne, Lang, 1981, 671 p.
- 7 Ce double courant porte le mouvement dialectique de l'ouvrage de 1801 *Comment Gertrude instruit ses enfants* (éd. Castella, Albeuve, 1985), qui constitue le texte fondateur de la pédagogie allemande, et il est à l'oeuvre dans la pratique pédagogique exposée dans la *Lettre de Stans* (Ed. du Centre Pestalozzi d'Yverdon, 1985).
- 8 Les fondements de cette réflexion sont posés dans un texte d'allure philosophique, mais qui ne cesse de se renier comme tel dans des proclamations explicites (où Fichte est principalement visé) et jusque dans la structure aporétique de l'oeuvre : *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain* (1797).
- 9 Cette lecture de l'*Emile* sur fond de contradiction entre le "laisser croître" et le "faire plier la volonté" apparaît nettement dans le Journal de Pestalozzi sur l'éducation de son fils Jakob.
- 10 Paris, Vrin, 2^e éd. augmentée, 1970.
- 11 Voir l'article, complété par une bibliographie en forme d'itinéraire de lecture, que j'ai rédigé en collaboration avec Winfried Böhm dans le numéro 84 de la

Revue Française de Pédagogie (juillet-septembre 1988), p. 67-78 : "L'évolution de la pensée pédagogique allemande (RFA) depuis les années soixante" .

- 12 On pourra se reporter ici au remarquable ouvrage de Giuseppe Flores d'Arcais : *Orizzonti della pedagogia*, Pisa, Giardini Editori et Stampatori, 1989, 195 p. - Voir aussi les Actes, à paraître chez le même éditeur, d'un Colloque qui s'est tenu à Lille en janvier 1990 sur l'*Evolution des pratiques éducatives et de leur impact social dans l'Italie, la République Fédérale d'Allemagne et la France des vingt dernières années* (contributions de G. Flores d'Arcais et A. Granese, W. Böhm et M. Winkler, A. Barthélémy-Descamps, J. Houssaye et M. Soëtard). - Un ouvrage comme celui de Winfried Böhm, *Theorie und Praxis* (Würzburg, Königshausen + Neumann, coll. Internationale Pädagogik, Bd. 8, 1985, 176 p.) témoigne de la permanence de cette problématique de l'éducation dans le fond de notre culture européenne, jusque dans ses racines grecques, et de la richesse des outils que celle-ci met à notre disposition pour y répondre.

UN REGARD D'AILLEURS : L'ÉLABORATION D'UNE APPROCHE INTERPRÉTATIVE EN SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Agnès Henriot-van Zanten

Il peut paraître prématuré, dans mon cas particulier, d'évoquer déjà un "itinéraire de recherche". J'ai découvert que la Recherche existait il y a moins de dix ans, je n'ai commencé à publier qu'en 1985 et je ne fais officiellement partie du milieu des chercheurs, en tant que chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique, que depuis 1989.

Si j'ai accepté cependant de répondre à l'invitation de reconstruire mon cheminement, c'est pour deux raisons différentes. D'une part, il m'a semblé intéressant d'évoquer, à travers ma courte trajectoire, à la fois les obstacles et les encouragements que rencontre aujourd'hui un jeune chercheur dans son insertion professionnelle. D'autre part, j'ai pensé que

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

la tentative de montrer les liens entre ma position d'"étrangère" et le type de regard que je porte sur mes objets d'étude pourrait être une façon de clarifier, pour moi-même et peut-être pour d'autres, quelques-unes des dimensions de l'approche interprétative des phénomènes éducatifs.

1.- Origines, études et voyages : une ouverture sur le monde

De mon enfance au Vénézuéla, il me semble important d'évoquer quelques éléments dont j'entrevois aujourd'hui les effets sur la constitution d'un certain regard sur les autres. D'abord, je dois mentionner la situation sociale de ma famille, à la frontière entre les classes moyennes et la grande bourgeoisie d'affaires, puis mes origines ethniques : un père hollandais, une mère d'origine libanaise. Cet "entre-deux" n'a pas toujours été facile à vivre, mais il a beaucoup contribué, je pense, au développement d'une sensibilité aux différences sociales et culturelles. J'ai aussi beaucoup voyagé avec ma famille en Amérique du Nord et en Europe. A 15 ans, mes parents m'ont envoyée faire trois ans d'études en Suisse romande et à 18 ans je suis partie pour six mois à Cambridge. Je garde de cette époque d'excellents souvenirs car je n'ai pas seulement appris deux nouvelles langues, mais je suis aussi entrée en contact avec des gens très variés appartenant à différents pays et à différents milieux sociaux.

De retour au Vénézuéla, j'ai préparé une licence en langues modernes (anglais) à l'université. Il s'agissait d'un diplôme nouveau tourné vers la formation d'enseignants du secondaire. Il était assuré par des professeurs en majorité américains ou anglais et comprenait des cours de langue et de civilisation mais aussi de littérature, de linguistique, de psychologie de l'éducation... J'ai beaucoup apprécié cet enseignement ouvert sur différentes disciplines et assuré par des gens qui étaient à la fois très motivés et très exigeants. J'ai lu beaucoup d'ouvrages en éducation et notamment ceux des pédagogues que les américains appellent "les romantiques radicaux" (Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt, Jonathan Kozol...). Je m'intéressais aussi à la littérature et à la critique littéraire. Je lisais surtout de la littérature anglaise, notamment féminine (Jane Austen, Katherine Mansfield, Virginia Woolf, Doris Lessing...). Parmi mes proches amis beaucoup étaient des écrivains consacrés ou en herbe.

J'aimais aussi, depuis toujours, l'enseignement. Pendant tout mon cursus universitaire, j'ai donné des cours un peu partout, dans des écoles et des lycées, dans des établissements très populaires, voire dans les

bidonvilles de Caracas, et dans de luxueux établissements privés, chez moi et au domicile des élèves. Je voyais l'enseignement à la fois comme une activité professionnelle et comme une activité militante dont je ne me lassais pas malgré les contraintes horaires que ce choix m'imposait. Après l'obtention de la licence, j'ai trouvé un poste dans un établissement privé non catholique de très bonne réputation. Très vite, cependant, l'immersion plus définitive dans un milieu professionnel très fermé sur lui-même, la prise de conscience qu'il faudrait me résigner à appliquer des programmes mal conçus et à donner la priorité à la discipline des élèves et non pas à la transmission des connaissances, sous peine de me trouver constamment en conflit avec mes collègues et avec l'administration, m'a profondément découragée.

2.- Séjour à Stanford : initiation à la sociologie et à l'anthropologie de l'éducation

A cette époque, le gouvernement vénézuélien avait décidé d'investir une partie des richesses accumulées grâce à la flambée des prix du pétrole dans un ambitieux programme de bourses d'études universitaires à l'étranger. J'ai eu ainsi la possibilité de préparer une maîtrise à la School of Education de l'Université de Stanford en 1981. Ce fut pour moi la découverte de l'univers de la recherche et cela d'autant plus qu'un étudiant de mon niveau était déjà considéré comme un chercheur devant avoir accès à toutes les ressources de cet endroit privilégié : professeurs, bibliothèques spécialisées, équipement informatique... Ma curiosité était énorme et j'ai suivi autant de cours qu'il était possible durant les quatre trimestres d'étude de l'année universitaire. La charge de travail était impressionnante : j'ai dû écrire au moins vingt-cinq dissertations allant de cinq à vingt-cinq pages et lire au moins cinq livres par semaine !

Suivant le système américain, le choix des matières était très ouvert. Mon cursus reflète ainsi le déplacement progressif de mes centres d'intérêt. D'abord des enseignements portant sur les méthodes d'enseignement et sur l'élaboration de programmes qui correspondaient étroitement aux exigences du diplôme pour lequel j'avais obtenu la bourse, puis l'approfondissement de mes connaissances en sociolinguistique, et enfin la découverte des deux disciplines sur lesquelles s'appuie mon travail de recherche aujourd'hui : la sociologie et l'anthropologie de l'éducation. La sociologie de l'éducation, et plus généralement la recherche en éducation aux Etats-Unis, demeurait en-

core au début des années 1980 largement dominée par une approche quantitative. Les recherches sur les interactions dans la salle de classe commençaient cependant à permettre de faire le pont entre les analyses fondées sur des traitements statistiques sophistiqués et les observations plus qualitatives comme celles de Philip Jackson dans son ouvrage, *Life in Classrooms*. Je suivis avec grand intérêt deux séminaires sur ce thème.

L'anthropologie de l'éducation était une des approches les plus en vogue pendant mon séjour à Stanford. D'abord par curiosité, puis par un véritable intérêt scientifique, je suivis plusieurs des enseignements de George et Louise Spindler et notamment leur très recherché séminaire d'été : "The Ethnography of Schooling". A la lecture des travaux ethnologiques récents portant sur la classe, sur les enseignants ou sur les liens entre l'école et les communautés locales, tels ceux de John Ogbu, *The Next Generation*, de Harry Wolcott, *The Man in The Principal's Office*, ou de Ray Rist, *The Urban School*, j'ai eu le sentiment d'avoir trouvé une approche qui me convenait et que j'aurais pu décrire à ce moment comme une sorte de critique littéraire des réalités scolaires à travers le recours à la comparaison interculturelle. Je m'initiais en outre à la pratique de la recherche de façon très amusante en réalisant une petite monographie du fonctionnement d'une teinturerie à proximité de mon domicile que j'intitulai : "It all comes out in the wash !"

3.- A la découverte de la France : élaboration théorique et recherche empirique

A partir d'une connaissance très superficielle de la littérature sociologique française, j'écrivis à Viviane Isambert-Jamati depuis les Etats-Unis pour m'inscrire en doctorat en sciences de l'éducation à l'Université Paris V, une décision dont je n'ai pu que me réjouir jusqu'à ce jour. Elle m'accueillit chaleureusement et, très vite, me proposa de faire partie de l'Equipe de sociologie de l'éducation qu'elle dirigeait, m'aida à obtenir une allocation de recherche pour financer mes études et m'invita à contribuer aux enquêtes qu'elle démarrait sur les zones d'éducation prioritaires. J'hésitai car mon projet de départ, pour lequel j'avais déjà constitué une importante bibliographie en langue anglaise, était de mener des observations sur les rapports maîtres-élèves à l'intérieur des établissements scolaires. Cependant, la possibilité de m'associer à un groupe de chercheurs et d'étudier une initiative récente et originale finirent par me séduire. L'accueil des autres membres de

l'équipe y fut aussi pour beaucoup : plusieurs de ceux qui sont aujourd'hui mes collègues m'ont apporté une aide précieuse à mes débuts.

Je me sentais toutefois profondément désorientée. Si plusieurs des chercheurs que je rencontrais s'intéressaient à ce que j'avais à dire sur les recherches aux Etats-Unis, très peu semblaient connaître les travaux dont je parlais : "C'est de la psychologie sociale" me disait-on, "il faudrait voir du côté des socio-linguistes, peut-être". Déjà très sensibilisée aux différences culturelles, je compris alors pleinement l'impact des découpages disciplinaires dans la socialisation scolaire et professionnelle des individus dont parle Basil Bernstein dans son célèbre article "On the Classification and Framing of Educational Knowledge", et qui est également une des idées forces développées par Michael Young et par d'autres chercheurs de la Nouvelle Sociologie de l'Education britannique. Je décidai d'abandonner provisoirement mon optique américaine et de me plonger dans la littérature française en sociologie de l'éducation : *La Reproduction, L'Ecole capitaliste en France, L'Inégalité des chances...* Les notes de synthèse de Jean-Claude Forquin publiées dans la *Revue française de pédagogie* me furent d'un grand secours à ce moment-là parce qu'elles m'ont permis de saisir les liens entre une partie de la littérature anglosaxonne et la littérature française.

Mes angoisses dans le domaine théorique passèrent cependant provisoirement au deuxième plan quand j'entrepris mes enquêtes de terrain. Si progressivement, j'ai élaboré un projet reposant sur l'étude ethnographique des rapports entre l'école et son environnement local dans une zone rurale et une zone urbaine, avec des lignes de recherche bien distinctes - analyse des liens entre l'école et les familles, étude des relations entre les différents agents d'encadrement de l'enfance et de la jeunesse, examen de l'impact de la politique de zones d'éducation prioritaires -, cette première recherche garde pour moi encore le goût de l'aventure. Je suis partie, sans un plan très élaboré, à la découverte de la France profonde et des dysfonctionnements de son système éducatif. Je me suis heurtée à des résistances que je ne soupçonnais pas de la part de certains enseignants et de l'administration, mais j'ai été très agréablement surprise de l'accueil que m'ont réservé la plupart des familles et des informateurs locaux. Je lisais à l'époque les recherches d'ethnologues français et américains ayant travaillé sur des groupes défavorisés dans les sociétés développées comme Colette Pétonnet ou Oscar Lewis et je me sentais très proche d'eux quand j'arpentais de long en large la Z.U.P. de mon terrain urbain ou les chemins entre les fermes de ma zone rurale.

L'écriture de ma thèse de doctorat eut lieu au cours de deux étés lyonnais. J'avais déménagé de Paris pour suivre mon mari qui avait obtenu un poste de maître de conférences dans cette ville. J'ai beaucoup travaillé à articuler différentes perspectives théoriques et à produire un discours qui, comme le dit - et le pratique - l'anthropologue américain Clifford Geertz, permette de conjuguer le point de vue de l'indigène et celui de l'observateur extérieur. Cela n'est pas allé de soi, mais la rédaction antérieure d'articles portant sur ce matériel empirique, notamment pour deux ouvrages collectifs élaborés à partir des rencontres avec les chercheurs du Service de la recherche sociologique de Genève, a facilité ma tâche. Surtout, le travail de synthèse sur les "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation", réalisé avec deux collègues sociologues pour la *Revue française de pédagogie* à la demande de Jean Hassenforder, m'a beaucoup aidé à mieux situer mon approche par rapport aux divers courants de la recherche qualitative anglo-saxonne et française.

4.- Les débuts d'une carrière professionnelle : difficultés et encouragements

Après la soutenance de la thèse, qui se déroula en face d'un jury composé de Viviane Isambert-Jamati, Jean-Claude Chamboredon, Gabriel Langouët et Guy Vincent en mai 1987, commença une période d'incertitude. Pourrais-je trouver une insertion officielle dans les milieux de la recherche ? Ce n'était pas le nombre de postes mis au concours dans les établissements d'enseignement supérieur ou dans le Centre national de la recherche scientifique qui incitait à l'optimisme. Et que faire entre-temps pour continuer à faire de la recherche ? La préparation de mon projet pour le C.N.R.S. occupait, il est vrai, une grande partie de mon temps. J'avais dû élaborer un premier projet en hâte pour octobre 1987. Au cours des mois qui suivirent, j'ai beaucoup lu pour le réviser en développant une problématique bien distincte de celle de mes premières enquêtes et plus ancrée dans des courants théoriques, tout en restant dans le champ des rapports entre l'école et l'espace local.

Pendant cette période, mon intérêt pour les relations entre l'école et la ville s'est accentué. Mes connaissances dans le domaine de la sociologie urbaine ont progressé grâce à la lecture de monographies anciennes et récentes et des ouvrages de synthèse comme celui d'Ulf Hannerz, *Explorer la ville*. Je découvris peu après qu'il existait en Grande-Bretagne et surtout

aux Etats-Unis un ensemble de travaux sur le thème de l'éducation en milieu urbain. D'autre part, j'ai progressivement pris conscience des relations entre les dynamiques locales en éducation que je souhaitais étudier et les logiques d'action des classes moyennes, notamment à la lecture de l'ouvrage de synthèse sur les recherches concernant le "local", *L'esprit des lieux*, et des débats portant sur ces catégories sociales publiés dans la *Revue française de sociologie*. En même temps, mon intérêt pour l'action collective et les politiques municipales dans le domaine de l'éducation m'a conduit à regarder la littérature existante en sociologie politique, notamment celle qui concerne les théories de la mobilisation des ressources. J'ai aussi beaucoup lu sur la sociologie compréhensive et interactionniste : Alfred Schutz, Erving Goffman, Peter Berger et Thomas Luckmann...pour enrichir mon approche méthodologique.

Malgré le profond intérêt que je portais à l'élaboration de ce projet, j'éprouvais cependant, comme bien d'autres dans ma situation, beaucoup de mal à travailler sans avoir un statut officiel. Plusieurs facteurs m'ont aidée à ne pas désespérer de mon avenir et à garder des liens avec la recherche. D'une part, j'ai eu la chance de pouvoir bénéficier de contrats qui m'ont apporté un soutien financier tout en me permettant de poursuivre mes centres d'intérêt. Grâce à Paul Durning, qui s'occupait du programme "Politiques sociales, action sociale et travail social" à la Mission recherche expérimentation du Ministère des Affaires sociales, j'ai pu obtenir à la rentrée 1987 un contrat de recherche pour effectuer une revue de synthèse des travaux français et anglo-saxons sur le thème des liens entre les familles et l'école. A la rentrée suivante, j'ai pu commencer à tester quelques-unes des hypothèses de mon projet C.N.R.S. grâce au financement d'une enquête intitulée "Dynamiques urbaines et dynamiques scolaires" et dont le projet avait été élaboré en collaboration avec deux collègues lyonnais par le Commissariat général du Plan et le Plan Urbain.

Un autre facteur décisif a été mon insertion dans des réseaux de chercheurs dans mon champ de travail. Je suis toujours restée membre de l'Equipe de sociologie de l'éducation et j'ai continué à bénéficier du soutien amical de Viviane Isambert-Jamati, d'Eric Plaisance, de Lucie Tanguy et des autres membres de cette unité de recherche. Philippe Perrenoud, du Service de la recherche sociologique à Genève, m'a invitée en 1988 à faire partie du Comité "Modes et procès de socialisation" de l'Association internationale des sociologues de langue française. En outre, mes enseignements à la Faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lyon 2 m'ont donné la possibilité de rester proche des

étudiants, de maintenir un contact informel avec plusieurs équipes de sociologues et de tisser des liens avec des collègues avec qui je continue actuellement à faire des enquêtes de terrain.

5.- Perspectives : choix personnels et projets professionnels

Depuis l'année dernière, mon entrée au C.N.R.S. me permet de consacrer plus de temps aux différentes enquêtes de mon projet : "Les classes moyennes et l'école : stratégies individuelles et action collective dans l'espace urbain" ainsi qu'à des publications diverses. J'apprécie énormément l'espace-temps de réflexion et de recherche dont je dispose actuellement tout en étant très consciente de la nécessité de le protéger. En effet, celui-ci est sans cesse menacé par des contraintes professionnelles, soit celles liées aux impératifs de la recherche contractuelle - rédaction de projets et de rapports dans des délais toujours trop courts - soit celles liées à l'appartenance à un milieu scientifique - participation à des réunions, à des colloques, à des groupes de travail. Il est également à conquérir quotidiennement face aux obligations domestiques et aux exigences de l'éducation de deux jeunes enfants.

J'ai beaucoup de projets pour les années à venir. Je souhaite vivement continuer à faire des recherches de terrain car je crois profondément qu'il est indispensable de ne pas séparer la réflexion théorique et la démarche empirique. Je souhaite également contribuer à développer plus d'espaces d'échanges collectifs entre chercheurs et entre chercheurs et praticiens au delà des structures formelles existantes. En outre, j'espère que je pourrai mettre ma connaissance des langues et des recherches d'autres pays au service d'une meilleure communication avec des collègues étrangers. Cet été, j'ai pu faire un premier pas dans ce sens lors d'une mission de deux mois à l'Université de Stanford qui me donna l'occasion de renouer les liens avec mes anciens professeurs et de dialoguer avec plusieurs chercheurs travaillant en sociologie et en anthropologie de l'éducation. J'ai de nouveau ressenti, cependant, à quel point la méconnaissance mutuelle, beaucoup plus que les contraintes institutionnelles ou financières, constitue un obstacle majeur aux échanges scientifiques internationaux.

Ce retour à mon point de départ en tant que chercheur m'a aussi amenée à réfléchir aux effets de mon itinéraire sur ma pratique de recherche. J'ai été attirée par les approches ethnographiques parce

qu'elles correspondaient aux dispositions engendrées par ma socialisation familiale et mon éducation. J'ai également été attirée vers les objets de recherche sur lesquels je travaille actuellement - l'école et l'espace local, l'école et la ville - parce qu'ils renvoient à des thèmes tels que l'appartenance ou le cosmopolitisme qui me sont chers. Toutefois, je ne perçois pas ma situation particulière comme étant une condition indispensable à la mise en oeuvre d'une approche interprétative. Celle-ci comporte certes une dimension subjective qui se nourrit de l'expérience personnelle du chercheur, mais elle doit davantage au recoupement méticuleux de plusieurs sources d'information et au travail théorique visant à faire le lien entre un travail donné et le corpus de recherches qui l'a précédé. C'est dans le sens de cette construction, à la fois personnelle et objective, conceptuelle et empirique, que je voudrais orienter mes recherches dans les années à venir.

Agnès Henriot-van Zanten

*Chargée de recherches au Centre national de la recherche scientifique
Equipe de sociologie de l'éducation
C.N.R.S. / Université Paris V*

Bibliographie indicative

- Henriot-van Zanten (A.), Kherroubi (M.).- Une Initiation des élèves instituteurs à la recherche et à la sociologie de l'éducation. De la théorie à la pratique.- *Revue française de pédagogie*, n° 71, 1985, pp. 89-95.
- Henriot-van Zanten (A.).- L'École en milieu rural : réalités et représentations.- *Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985, pp. 41-46.
- Henriot-van Zanten (A.), Léger (A.).- Nouvelles perspectives dans l'étude des rapports entre l'école et le milieu local in *l'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, sous la direction de Plaisance (E.), éd. du C.N.R.S., 1985, pp. 17-24.
- Henriot-van Zanten (A.).- Ethnologie de l'éducation.- *L'Année sociologique*, vol. 37, 1987, pp. 387-402.
- Derouet (J.-L.), Henriot-van Zanten (A.), Sirota (R.).- Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement, la classe, Note de synthèse.- *Revue française de pédagogie*, n°s 78 et 80, 1987.
- Henriot-van Zanten (A.).- L'école et ses nouveaux partenaires. Enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires in *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*.- Travaux réunis par Montandon (C.), Perrenoud (Ph.), Lausanne, Réalités sociales, 1988, pp. 39-54.

- Henriot-van Zanten (A.).- Les ressources du local. Innovation éducative et changement social dans les zones d'éducation prioritaires.- *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988, pp. 23-30.
- Henriot-van Zanten (A.).- Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales, in *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, sous la direction de Durning (P.), Paris, Mire/Matrice, 1988, pp. 185-207.
- Henriot-van Zanten (A.).- *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1990.

Références bibliographiques

- BERNSTEIN (B.).- "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" in YOUNG M.F.D., ed., *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier Macmillan, 1971.
L'Esprit des lieux. Localités et changement social en France, Paris, éd. du C.N.R.S., 1986.
- FORQUIN (J.-C.).- "La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965".- *Revue française de pédagogie*, n° 48, 1979, pp. 90-100 ; n° 49, 1979, pp. 87-97 ; n° 51, 1980, pp. 77-92.
- FORQUIN (J.-C.).- "La 'nouvelle sociologie de l'éducation' en Grande-Bretagne, apports théoriques, évolution (1970-1980)", *Revue française de pédagogie*, n° 63, 1983, pp. 61-79.
- GEERTZ (C.).- *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*.- Paris, P.U.F., 1986.
- HANNERZ (U.).- *Explorer la ville*.- Paris, éd. de Minuit, 1983.
- JACKSON (P.).- *Life in Classrooms*.- New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968 (dernière éd. Teachers College Press, 1990).
- LEWIS (O.).- *Les enfants de Sanchez*.- Paris, Gallimard, 1963.
- OGBU (J.).- *The Next Generation : An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*.- New York, Academic Press, 1974.
- PETONNET (C.).- *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*.- Paris, éd. Galilée, 1985.
- RIST (R.).- *The Urban School : A Factory for Failure*.- Cambridge, Mass., The M.I.T. Press, 1977.
- WOLCOTT (H.).- *The Man in the Principal's Office : An Ethnography*.- New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973 (dernière éd. Waveland Press, 1984).

COUR-CHEVERNY - LOS ANGELES, VIA ALGER ET VINCENNES

Alain Coulon

Récit de vie ? Témoignage ? Autobiographie intellectuelle ? Archéologie des expériences de recherche ? « L'itinéraire de recherche » tient sans doute de tout cela. Il exige en tout cas de ne pas être dupe de l'illusion biographique, qui reconstruit a posteriori et met en cohérence des éléments existentiels dont on sait à quel point, en réalité, ils doivent le plus souvent leur occurrence et leur succession à des rencontres de hasard, à des lectures refoulées, à des événements historiques ou personnels imprévus.

Un itinéraire, lorsqu'il est décrit, se caractérise par l'impossibilité de retourner en arrière, l'emprunter condamne à toujours avancer. Il est toujours construit par sédimentation, et sa logique d'aujourd'hui n'est pas la même que celle qu'il aurait eue s'il avait été reconstitué hier.

Aussi faudrait-il, dans l'idéal, pouvoir le déconstruire à partir d'une position présente, en partant non pas des couches sédimentaires les plus lointaines, mais au contraire en partant des plus récentes pour explorer les plus anciennes, qui n'ont pas nécessairement généré les suivantes. Ainsi pourrait-on saisir comment le présent reconstruit le passé, car sinon, comment comprendre que des éléments que je jugeais importants il y a dix ans me semblent aujourd'hui secondaires, voire triviaux ?

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

C'est sans doute dans ce compactage logique, - qu'on pourrait appeler, du nom du sculpteur, « l'effet CESAR » : « Un jour, j'étais une automobile ! » -, que réside l'une des ambiguïtés des histoires de vie et de la méthode biographique dans les sciences humaines. Il faudrait que le parcours décrit ne soit pas lu selon une ligne, ni même selon une courbe, qui sont deux figures qui favorisent notre tendance à rationaliser la « présentation de soi », mais que l'itinéraire s'apparente davantage à une bande de Moëbius, dont la propriété d'être une surface unilatère trompe, certes, le premier regard, mais permet en revanche de dérouler le flux de l'expérience et de la vie de façon moins faussement logique que ne l'évoque irrésistiblement la notion d'itinéraire. Cette dernière implique en effet un commencement et un aboutissement, - ainsi du titre que j'ai finalement choisi - avec des étapes qui marquent des discontinuités, ou tout au moins des évolutions quasi prévisibles, objectivables, là où il n'y a peut-être qu'impulsions, positions provisoires, ruptures dont on ne prend conscience que bien plus tard, continuité temporelle de l'expérience, qui n'est pas marquée par la linéarité mais bien plutôt par un entrelac intérieur.

De plus, la notion d'itinéraire semble privilégier l'espace qui le borne, au détriment sans doute de la temporalité, qui marque fondamentalement l'expérience humaine. Aussi je proposerai une « simple » description de mon parcours de sociologue de l'éducation, dans l'esprit de WITTGENSTEIN, selon lequel, l'explication n'étant qu'une hypothèse incertaine, il faut passer à la description, qui, parce qu'elle est fondée sur une présupposition herméneutique, permet, en montrant l'ordonnement interne des choses, d'en saisir le sens.

Enseignant-chercheur, disent les textes ministériels qui définissent le statut des enseignants de l'enseignement supérieur. La recherche fait donc partie intégrante de ma fonction. Mais du statut à l'acte, il y a un pas qu'il s'agit de franchir, en mettant en place un dispositif de vie et de travail qui autorise la recherche. Car le temps de recherche, pour un enseignant du supérieur aujourd'hui, c'est d'abord ce qui reste quand on a accompli tout le reste, c'est-à-dire les cours, les directions de travaux d'étudiants, les lectures d'ouvrages et leurs comptes rendus, la participation à des réunions institutionnelles et professionnelles, les diverses tâches administratives qui peuvent être lourdes. Se soustrait encore au temps de recherche proprement dit celui consacré à la recherche de financement des projets de recherche : détecter et rédiger les appels d'offre, en assurer la frappe soi-même le plus souvent, enfin faire la queue au bureau de poste ! C'est aussi résister aux incessantes sollicitations de

toute nature : interventions dans diverses institutions, participations à des travaux de commissions ministérielles, à des jurys, etc.

La Borde

Quand après 1968, j'ai commencé à fréquenter, - en voisin -, la clinique de La Borde à Cour-Cheverny, haut lieu de la psychothérapie institutionnelle, à assister aux séminaires qu'y tenait Jean OURY, à y travailler ensuite comme stagiaire puis « moniteur » comme on disait à l'époque, je n'y faisais pas de recherches. J'y étais, tout simplement. Plus exactement, j'étais « en recherche », de moi-même sans doute, de mon devenir, d'une communauté où je trouverais un projet, mais je n'y menais pas de recherches, dans le sens où je n'y avais pas *une activité systématique de production de connaissances*. J'y travaillais, j'étais salarié, mais c'était aussi pour moi, en même temps, un lieu de formation, qui compensait celle, un peu pâle, que mes études de sociologie et de psychologie à Tours m'apportaient alors. A l'université, je suivais les cours consciencieux de Roger ESTABLET sur « les comptes de la nation », ceux difficiles de Jean DUVIGNAUD sur la « sociologie de l'art » que peu d'entre nous comprenaient, ou ceux imprévisibles de Georges LAPASSADE sur la « pédagogie non-directive » au nom de laquelle il n'enseignait jamais. Je me souviens que j'avais alors une impression d'oisiveté intellectuelle, aucun enseignant ne sollicitant vraiment notre dynamisme potentiel.

A la Borde en revanche, la pratique quotidienne de la psychiatrie institutionnelle¹, la confrontation toujours brutale à la folie, m'obligeaient à penser, à essayer de théoriser cette pratique pour mieux la mener et la comprendre. Les discussions que je pouvais avoir alors avec Félix GUATTARI, Jean-Claude POLACK, Nicole GUILLET, Jean-Pierre MUYARD, René BIDAULT, - qui allait fonder quelques années plus tard une autre clinique psychiatrique, celle de Freschines, près de Blois, où je travaillerai régulièrement jusqu'au début des années 1980 -, et avec tant d'autres encore, étaient pour moi fantastiques de nouvelles perspectives. Grâce à J. OURY notamment, je découvrais LACAN, dont je suivais de façon épisodique les séminaires à Paris. A La Borde, nous discutons des nuits entières de la perversion, de *l'objet a*, de la psychose, des rapports entre la psychanalyse et la politique, de topologie et, sans que le mot soit prononcé, de l'analyse institutionnelle, c'est-à-dire du fonctionnement, sans cesse à analyser et à remanier, des multiples instances qui étaient mises en place pour faire de l'établissement un lieu de soins psychiatriques.

La Borde était avant tout un monde de praticiens, ce qui n'excluait pas une réflexion théorique incessante qui en était au contraire une condition. Il y avait là, selon l'heureuse expression de J. OURY, davantage de « psychiatres des champs », rompus à la pratique passionnée de leur métier, que de « psychanalystes des villes » enfermés dans leur cabinet. S'était déclenchée en moi une passion d'apprendre, une passion de l'analyse, un bonheur de la découverte que je ne retrouverai que vingt ans plus tard, à l'Université de Californie à Los Angeles.

De ce passage à La Borde, outre ma formation intellectuelle dans les domaines de la psychanalyse et de la psychiatrie, j'ai notamment retenu l'idée de « l'analyse interne », c'est-à-dire l'idée que les mieux à même d'analyser le fonctionnement de leurs institutions, et de comprendre leurs pratiques, sont les acteurs eux-mêmes de l'établissement, c'est-à-dire, en l'occurrence, d'une part ceux qui y travaillent à temps plein (J. OURY a toujours considéré les sociologues, les psychologues et les analystes de passage, qui voulaient « voir » La Borde, comme des voyeurs encombrants), d'autre part les malades qui sont des observateurs attentifs et d'éminents analystes du monde qui les environne.

Alger

En 1973, j'ai été nommé assistant de sociologie à l'Université d'Alger. J'avais à y enseigner les méthodes de recherche en sociologie, tant quantitatives que qualitatives. Sans renier mon intérêt intellectuel pour la psychiatrie et la psychanalyse, j'ai alors naturellement orienté mes recherches vers mon environnement immédiat. Une évidence me sautait aux yeux : la recherche se devait de coller aux réalités du terrain, devait aider à comprendre les mécanismes sociaux, économiques et politiques qui permettraient à l'Algérie desortir du sous-développement. La curiosité inouïe des étudiants pour leurs études, pour leur devenir, pour l'élucidation de leurs relations à une société qui se voulait égalitaire, m'ont incité à étudier l'application de la réforme de l'enseignement supérieur, dont l'argument principal était la formation rapide des élites dont le pays avait besoin. J'ai conduit cette recherche dans une perspective de sociologie de l'éducation, avec parfois des références à la sociologie des institutions, à l'aide d'un appareillage méthodologique classique (entretiens, questionnaires), reposant pour une bonne part sur l'analyse quantitative des données (X^2 , tableaux croisés). J'y montrais l'application concrète de la réforme, sa pratique réelle et ses conséquences, sur la vie

des étudiants d'une part, sur les objectifs nationaux de formation d'autre part. Cette recherche devait aboutir à une thèse de troisième cycle, soutenue en 1975 à l'université de Paris VIII².

Je ne sais pas si je puis dire que ces années furent pour moi, en matière de recherche sociologique, des années d'apprentissage. « L'effet CESAR » pourrait le faire croire, mais il s'agit plutôt à mon avis de ma première expérience de recherche ayant une certaine envergure, et dont j'étais totalement responsable.

Elle était également la manifestation de l'intérêt que je portais aux questions relatives à l'enseignement supérieur, en particulier à sa fonction sociale, curiosité peut-être suscitée par mon origine ouvrière, qui ne me destinait pas, statistiquement parlant, à une carrière, ni comme étudiant, ni a fortiori comme enseignant, dans l'enseignement supérieur. Car si la sociologie de l'éducation n'est pas une science appliquée mais au contraire une science fondamentale dans la mesure où elle contribue à mettre au jour les mécanismes de l'apprentissage et de l'éducation, qui sont finalement parmi les principales caractéristiques de l'Homme, l'enseignement supérieur joue un rôle majeur dans la production et la reproduction de l'ordre social, comme l'a montré notamment Pierre BOURDIEU, depuis *Les héritiers* jusqu'à *La noblesse d'Etat*³.

Plus de quinze ans plus tard, cet intérêt ancien pour des recherches sur l'enseignement supérieur ne s'est pas démenti, et je me suis orienté, au cours des dix dernières années, vers les problèmes de l'échec et de l'abandon précoces des étudiants. Toutefois, mes références théoriques se sont, depuis ma recherche d'Alger, considérablement modifiées et enrichies, mes outils de recherche ayant eux-mêmes évolué vers les techniques d'analyse qualitative.

Vincennes

Quand je suis arrivé en octobre 1977 à l'université de Vincennes, où je fus accueilli de manière attentive et chaleureuse par Jacques ARDOINO, Guy BERGER et Michel DEBEAUVAIS, j'ai d'abord enseigné des éléments de psychothérapie institutionnelle, champ qui, bien que régulièrement cité comme précurseur de l'analyse institutionnelle, était curieusement tenu à l'écart par ceux qui se réclamaient de ce courant. J'ai poursuivi des recherches sur l'évolution de la psychiatrie française depuis les années 1930, et parallèlement, j'ai continué à avoir une pratique de terrain en psychiatrie.

Par ailleurs, j'avais été stupéfait, dès mon arrivée à Paris VIII, par l'énorme proportion d'étudiants qui échouaient : chaque année, plus de 50 % n'obtenaient aucune UV. Je me suis mis à travailler sur certains éléments statistiques concernant ces échecs et abandons. Je découvris que l'hémorragie était encore plus forte en première année, et j'arrivai à la conviction/hypothèse que le fonctionnement institutionnel particulièrement compliqué et surcodé de notre université générait des abandons massifs. Paradoxalement, notre fonctionnement, qui se voulait plus démocratique et plus moderne qu'ailleurs, entraînait une complexité des institutions internes dont la compréhension et l'appropriation devenaient un outil indispensable pour continuer ses études. *Comprendre les institutions de son environnement et apprendre à les maîtriser*, tel m'a semblé être le nouveau mot d'ordre, pendant la première moitié des années 1980, qui permettait d'analyser les abandons et les échecs des étudiants.

On aura reconnu le principe Labordien de l'analyse interne, mais je fus également influencé dans ces convictions par G. LAPASSADE et sa conception de la recherche-action, notamment parce que nous avons tous deux tenté, sans grand succès il faut bien le dire, de développer et d'implanter des pratiques d'analyse interne à Paris VIII, qui avait déménagé à Saint-Denis depuis 1980. L'analyse statistique ne pouvait évidemment pas m'aider à comprendre ces phénomènes, tout au plus permettait-elle d'en repérer la permanence et la régularité structurelle. Seules des méthodologies qualitatives étaient susceptibles de les éclairer : pratiques ethnographiques diverses, entretiens (et même, de préférence, conversations ordinaires), journaux d'étudiants, que j'ai commencé à considérer non seulement comme des informateurs, mais surtout comme des ethnographes réflexifs, décrivant de l'intérieur leur propre construction sociale de la réalité.

C'est ce que j'essayai de mettre en oeuvre dans plusieurs recherches ultérieures, influencé également, sur le plan épistémologique notamment, par Jacques ARDOINO et sa notion de multiréférentialité, qui exige une lecture plurielle d'événements éducatifs qui sont fondamentalement complexes.

Pendant cette période, je participai à deux autres recherches concernant l'enseignement supérieur :

- l'une, demandée par l'UNESCO, réalisée en collaboration avec Guy BERGER et Tania CATZ, était consacrée aux expériences de démocratisation de l'enseignement supérieur dans une cinquantaine de pays (à la fois enquête par questionnaires et monographies)⁴ ;

- l'autre, sous la direction de M. DEBEAUVAIS, étudiait les transitions dans l'enseignement supérieur⁵. J'ai étudié pour ma part la transition entre la classe de terminale et l'université, en centrant ma problématique sur la façon dont s'opère, dans la pratique, le passage du statut d'élève à celui d'étudiant. Cette préoccupation, que je situe dans le prolongement de mes découvertes antérieures sur la difficulté d'être étudiant de première année, devait déboucher sur une recherche de plus grande ampleur, que je considère comme majeure, et que j'allais présenter en tant que thèse de Doctorat d'Etat en janvier 1990 (cf. infra).

D'autre part, ces recherches et ces tentatives devaient déboucher, pour ce qui me concerne, sur une action politique : afin de contribuer à une meilleure information des étudiants, je créai à leur intention, en 1982, un service d'information et d'orientation interne à l'université, que je dirigeai pendant trois ans et qui fonctionne encore aujourd'hui. Puis je participai activement en 1983/84 à la conception et à la mise en place de la réforme des premiers cycles, que je pensais décisive pour donner aux étudiants, en même temps qu'une formation académique, les outils nécessaires à son appropriation. Mon intention était de mettre en place une formation à l'acquisition des *habitus* chez ceux des étudiants qui ne les possédaient pas « spontanément ».

Cette double activité - recherche et action militante interne - fait légitimement penser à la recherche-action. Cependant, on peut se demander si l'analyse interne n'est pas une posture ethnographique de recherche inverse de celle qu'implique la démarche de recherche-action. En effet, si la recherche-action suppose l'intervention du chercheur dans l'institution, la démarche de l'ethnographe, au contraire, exigerait en principe qu'il n'intervienne pas, afin de pouvoir observer les interactions naturelles des acteurs, c'est-à-dire la manière dont ils construisent, hors de l'intervention de l'observateur, leur monde social. Il faut en effet avoir accès au système cognitif des acteurs, et, dans le cas de l'analyse interne, construire une connaissance objective du dedans. C'est une position contradictoire, paradoxale, qu'il est difficile de tenir lors d'une recherche de terrain. Il s'agit, en définitive, de fonder et de produire une sociologie clinique, que je caractériserai par quatre propriétés : une approche qualitative, qui soit interne et phénoménologique, qui exige que le chercheur se place sur un plan micro-social, et qui reconnaisse à l'acteur une capacité d'objectivation de son monde.

C'est ainsi, à mon sens, que pourrait se profiler une sociologie de l'éducation débarrassée de son physicalisme objectiviste. Dans l'élaboration de ce programme scientifique, on aura reconnu la dette que je dois

à l'ethnométhodologie, et, dans une moindre mesure, à l'interactionnisme symbolique. Ma découverte, à partir de 1984, de l'ethnométhodologie, en particulier de l'oeuvre fondatrice d'Harold GARFINKEL⁶, a en effet profondément bouleversé ma vision de la recherche sociologique. L'attention accordée aux événements ordinaires de notre vie quotidienne, considérés comme des accomplissements continus et pratiques, l'analyse du travail que produisent les acteurs pour se reconnaître en tant que membres et par conséquent vivre ensemble en construisant constamment l'ordre social, marquent une rupture importante avec les définitions et les pratiques de la sociologie classique. Elles fondent ce que j'appelle une « sociologie des accomplissements pratiques », que H. GARFINKEL a finalement appelée « ethnométhodologie », pour laquelle non seulement les faits sociaux ne sont plus « des choses », mais les acteurs sociaux ne sont plus « des idiots culturels ».

Los Angeles

J'ai d'abord découvert l'existence du terme « ethnométhodologie » dans l'ouvrage de Jerome KARABEL et A. H. HALSEY⁷ qui recensait les grandes tendances de la recherche en éducation, et présentait brièvement, en deux pages, l'ethnométhodologie comme l'un des « courants essentiels du paradigme interprétatif » (p. 48), en montrant ses liens avec la « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne, avec la contre-culture américaine, et la recherche ethnographique en éducation.

Intrigué par cette présentation prometteuse mais succincte, j'ai commencé à explorer le champ par des lectures systématiques, et j'ai alors découvert à la fois son étendue et son importance épistémologique, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. En France en revanche, à l'exception d'une publication en 1984 par quelques chercheurs regroupés autour de Louis QUERE, il n'existait pratiquement rien sur la question⁸.

En 1985, je me rendis à la *British Library* de Londres pendant quelques semaines, afin de consulter les documents que je ne trouvais pas à Paris. Je rencontrai aussi quelques ethnométhodologues lors de leur passage à Paris, tels Don ZIMMERMAN, Aaron CICOUREL, David GOODE, Pierce FLYNN, Bennetta JULES-ROSETTE. A la fin de 1986, j'eus suffisamment de matériel et de connaissances sur le sujet pour proposer aux Presses Universitaires de France un ouvrage d'introduction à l'ethnométhodologie, qui fut accepté⁹.

En août 1987, je suis allé à Boston, où, à l'initiative de George PSATHAS, se tenait un colloque sur l'ethnométhodologie et l'analyse de conversation, qui réunissait une bonne moitié des ethnométhodologues existant dans le monde ! Je rencontrais enfin une partie de ceux que j'avais lu passionnément pendant quatre ans, notamment H. GARFINKEL, Michael LYNCH, Jeff COULTER, Egon BITTNER, ou encore Wesley SHARROCK et Dusan BJELIC. C'est lors de cette rencontre de Boston que H. GARFINKEL m'invita à venir travailler avec lui, en tant que « chercheur invité », dans le département de sociologie de l'Université de Californie à Los Angeles (UCLA) où il enseignait depuis 1954.

Ayant obtenu un semestre sabbatique pour l'année universitaire suivante, j'acceptai cette proposition, et fis donc le voyage en Californie au début de 1988, où je m'installai pour six mois avec toute ma famille près du campus de l'UCLA. Là, j'ai travaillé très fréquemment avec H. GARFINKEL, et j'ai pu suivre le dernier cours de sa carrière universitaire avant sa retraite. Je crois avoir alors vraiment saisi la force du programme scientifique de l'ethnométhodologie. Nous avons des discussions quasi quotidiennes sur la sociologie, sur l'ethnométhodologie, sur l'analyse des actions pratiques, sur la phénoménologie. Fasciné par ce dernier courant, auquel il avait été formé par KATZOFF, GURWITSCH et SCHUTZ, H. GARFINKEL m'a souvent dit la dette intellectuelle qu'il estime avoir envers MERLEAU-PONTY, et son admiration en particulier pour *Le visible et l'invisible*.

Ensemble, nous avons mené quelques expériences phénoménologiques, par exemple en utilisant des lunettes inversantes, avec lesquelles le monde apparaît à l'envers, rompant ainsi avec nos routines perceptives habituelles, dont l'analyse nécessite justement de briser la familiarité qui nous y unit normalement, dans le cours de nos situations ordinaires. Cela nous amenait à discuter de *l'importance du corps*, qui n'est pratiquement jamais considéré, dans la sociologie contemporaine, en tant qu'*organe social capable de décrire, ou plutôt d'exhiber, l'action qu'il accomplit*. Nous abordions encore d'autres domaines bizarrement mais légitimement associés au programme de recherches de l'ethnométhodologie, tels que la cartographie, l'astronomie, l'aéronautique, la recherche biologique ou l'informatique.

Cette stimulation intellectuelle était également alimentée par différents séminaires que je fréquentais assidûment, animés par d'autres ethnométhodologues avec qui je travaillais régulièrement : celui d'Emanuel SCHEGLOFF sur l'analyse de conversation, celui de Jack KATZ sur les émotions¹⁰, ou encore celui de Melvin POLLNER sur l'histoire de la

sociologie qualitative américaine. J'ai alors commencé à prendre conscience de la créativité que cet environnement, propice à la réflexion et à la recherche, provoquait en moi ; ainsi je découvris au bout d'un certain temps que j'avais au moins une idée nouvelle par jour, que j'essayais aussitôt de mettre à l'épreuve, par des conversations qui généraient à leur tour de nouvelles idées.

Je rencontrais également, au département de sociologie de l'UCLA, Robert EMERSON, grand spécialiste du « fieldwork »¹¹, ainsi qu'à Santa Barbara ou à San Diego, Don ZIMMERMAN, Thomas WILSON, George et Louise SPINDLER, Bennetta JULES-ROSETTE, Hugh MEHAN, Aaron CICOUREL, Joseph GUSFIELD, Jack DOUGLAS, Jacqueline WISEMAN, d'autres encore. Avec tous ces contacts, d'une densité et d'une richesse que je n'avais jamais connues jusqu'alors, j'ai plongé au coeur d'un « bain » ethnométhodologique et ethnographique dont je ne suis évidemment pas sorti indemne, et qui m'a procuré, outre une masse de connaissances nouvelles, d'intenses jubilations intellectuelles.

Au fur et à mesure que j'approfondissais mes connaissances dans le domaine de l'ethnométhodologie par ces discussions, ainsi que par mes lectures quotidiennes dans les opulentes bibliothèques de l'UCLA, non seulement la sociologie classique devenait étrange, mais le même phénomène se produisait également pour d'autres approches que je croyais familières, telles que la recherche-action ou, de façon plus spectaculaire encore, l'analyse institutionnelle. Influencé dans cette voie par G. LAPASSADE, j'avais pensé, avant mon séjour à l'UCLA, que l'ethnométhodologie était susceptible de renouveler l'analyse institutionnelle, de la renforcer théoriquement et pratiquement. En fait, il y a de profondes contradictions entre les deux approches, et peu de points communs. Il y a davantage de ruptures que de continuités entre l'analyse institutionnelle, telle qu'elle a pu être développée par le courant « vincennois », et l'ethnométhodologie. Ce n'est pas le lieu de développer ici leurs divergences. Indiquons néanmoins que le point de fracture principal me semble résider dans la position en définitive parsonienne, macro-sociologique, et anti-phénoménologique de l'analyse institutionnelle, qui étudie, à la différence du projet ethnométhodologique, l'action sociale déjà « consolidée », suivant ainsi la recommandation de DURKHEIM de « considérer les faits sociaux comme des choses ».

Perspectives

Ce sont les éléments théoriques de l'ethnométhodologie que j'ai essayé d'intégrer dans la recherche entreprise à partir de 1984 sur l'entrée dans la vie universitaire des nouveaux étudiants¹². Elle a nécessité, sur le plan méthodologique, que j'en adopte de nouvelles formes. Parce qu'il me fallait être témoin des phénomènes de passage à l'enseignement supérieur que je voulais analyser, il m'a fallu construire une «objectivité du dedans», afin de saisir comment un sujet se déplace dans son rapport au savoir et aux règles, en passant du statut de novice à celui de membre reconnu du groupe.

Je crois avoir montré qu'être étudiant consiste en l'exercice d'un véritable « métier », qu'il s'agit d'apprendre si l'on veut pouvoir survivre aux différentes ruptures que représente pour un individu l'entrée dans l'enseignement supérieur, et plus précisément l'entrée à l'université. J'ai essayé de mettre au jour les mécanismes qui sont à l'oeuvre dans les échecs et les abandons des étudiants, particulièrement nombreux au cours des premiers mois suivant leur arrivée à l'université, qui constitue à la fois une rupture, mais aussi une transition, avec les pratiques scolaires antérieures. J'ai appelé *affiliation* l'initiation nécessaire à ce passage, qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur.

Je pense que cette notion est utilisable dans d'autres recherches, non seulement dans l'étude d'autres phénomènes éducatifs, à chaque fois par exemple qu'on examine des apprentissages nouveaux et qu'on veut les évaluer, mais également dans d'autres domaines plus généraux qui relèvent des sciences sociales.

Je citerai ici celles des conclusions auxquelles je suis parvenu, qui sont à mon sens susceptibles d'intéresser d'autres champs que celui de l'enseignement supérieur.

J'affirme que la compétence à être étudiant s'acquiert par :

- l'apprentissage de la manipulation des règles institutionnelles et intellectuelles de l'enseignement supérieur ;
- la mise au jour et l'appropriation des allant de soi et des routines contenus dans les discours, les raisonnements universitaires et leurs règles de classement ;
- la découverte de la practicalité de la règle comme condition d'affiliation, c'est-à-dire la découverte des conditions dans lesquelles on peut transformer des instructions en actions pratiques ;

- la mise au jour d'une temporalité explicite des règles.

Ces conclusions me semblent pouvoir servir de points de départ pour d'autres recherches dans d'autres domaines. C'est ainsi que dans celui de l'enseignement et de la formation, j'ai commencé à explorer plusieurs idées, que je compte développer sous forme de recherches dans les prochaines années. Elles prennent aujourd'hui trois directions :

1 - Je mets en place actuellement (septembre 1990) une recherche sur le comportement des lecteurs de la bibliothèque de l'université de Paris VIII. Cette recherche portera notamment sur les pratiques des nouveaux étudiants en matière d'apprentissage de ce qui est pour eux une nouvelle institution, un nouvel outil, dont ils n'ont en général conscience ni de la force ni de l'efficacité, et dont ils ne savent pas se servir. Etant selon moi un instrument puissant d'affiliation intellectuelle, l'apprentissage de l'accès à l'information scientifique et technique mérite d'être étudié attentivement.

2 - Dans un autre ordre d'idées, j'ai commencé à explorer la question sociale de l'*imposture*. L'imposteur me semble en effet être celui qui, ayant parfaitement assimilé les ethnométhodes du groupe social dont il prétend se faire passer pour l'un des membres, y parvient parce qu'il a su s'affilier, c'est-à-dire identifier et naturaliser en les incorporant les allant de soi et les routines des pratiques sociales du groupe considéré. Certains faits divers relatent régulièrement ce phénomène, mais c'est aussi le cas, étudié par H. GARFINKEL, d'Agnès, ce transexuel qui doit constamment apprendre à devenir une femme, c'est-à-dire à ne pas être dévoilé en tant qu'homme grâce à l'apprentissage systématique et calculé des ethnométhodes féminines qu'il doit, au sens propre, incorporer.

De là, m'est venue l'idée d'examiner le traitement social qui est fait de la *fraude scolaire*, et, partant, de sa sanction. La question est de savoir quel traitement, de sens commun, les éducateurs et les administrateurs scolaires font du problème de la fraude scolaire, et comment elle est un phénomène interactionnellement construit.

3 - L'analyse des situations de travail peut être conduite à mon sens à l'aide de ce que j'appelle le « programme fort » de l'ethnométhodologie. Ce programme consiste à explorer et à analyser en détail l'espace qui existe entre une pratique et l'ensemble des instructions sur lesquelles elle se fonde. Il s'agit de montrer l'exhibition sociale du travail en train de s'accomplir, qui est en fait le produit de l'interprétation des règles constitutives de ce travail. Entre une règle, ou une instruction, et la pratique qui se fonde sur elle, il y a un espace quasiment inexploré par

la sociologie ou la psychosociologie, ou plus généralement par les travaux portant sur l'éducation, qui me semble extrêmement important dans la mesure où il permet d'analyser et de comprendre comment naissent, se construisent et se déroulent les actions pratiques. Cette interrogation me semble directement liée à la question des apprentissages, et donc à l'une des problématiques fondamentales des sciences de l'éducation.

Cet ensemble de recherches à venir, s'il se situe dans la problématique née de l'interrogation ethnométhodologique, me semble également prendre place dans la tradition d'autres recherches françaises en sciences humaines, en particulier dans celle de la sociologie et de la psychosociologie de l'éducation et de la formation. Il ne s'agit pas en effet pour moi d'être seulement en quelque sorte l'importateur en France de certains courants de la recherche américaine en sociologie ou en éducation, mais bien d'intégrer ces démarches dans une pensée française en sciences sociales, épistémologique et philosophique notamment, qui ne me semble pas avoir d'équivalent en Amérique. Toutefois, je sais maintenant qu'à Los Angeles, naissent d'étranges idées. La Californie n'a été qu'une étape, mais elle a marqué ma vie intellectuelle.

Alain COULON

*Professeur en Sciences de l'Éducation,
Université de Paris VIII*

Notes

- 1 Sur le mouvement de psychothérapie institutionnelle, son histoire, ses conceptions théoriques et sa pratique, on pourra consulter :
 - OURY (J.) : *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*, Paris, Payot, 1976 ;
 - MICHAUD (G.) : *La Borde... un pari nécessaire*, Paris, Gauthier-Villars, 1977 ;
 - POLACK (J.-C.), SABOURIN (D.) : *La Borde ou le droit à la folie*, Paris, Calmann-Lévy, 1976 ;
 - "Histoires de La Borde", *Recherches*, 21, mars-avril 1976.
 - 2 COULON (A.) : *La réforme de l'enseignement supérieur en Algérie : étude socio-pédagogique*, thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Paris VIII-Vincennes, 1975.
 - 3 BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.) : *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU (P.) : *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris Editions de Minuit, 1989.

- 4 *L'innovation dans l'enseignement supérieur*, Paris, UNESCO, Division de l'Enseignement Supérieur, 1983, 150 p.
- 5 *Les transitions dans le système éducatif*, Ministère de l'Education Nationale, juin 1986.
- 6 GARFINKEL (H.) : *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 1967.
- 7 KARABEL (J.), HALSEY (A. H.) : *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977.
- 8 Arguments ethnométhodologiques, *Problèmes d'épistémologie en sciences sociales*, III, Centre d'études des mouvements sociaux, EHESS-CNRS, s. d. [1984], 173 p.
- 9 COULON (A.) : *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF, [1987] 1990, 2ème édition.
- 10 Jack KATZ était alors en train d'achever son important ouvrage, qui devait obtenir en 1989 le « MEAD-COOLEY Award » : KATZ (J.) : *Seductions of Crime. Moral and Sensual Attractions in Doing Evil*, New York, Basic Books, 1988, 367 p.
- 11 EMERSON (R.) : *Contemporary Field Research*, Prospect Heights, Ill., [1983], 1988, 2ème édition, 335 p.
- 12 COULON (A.) : *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'Etat, 3 volumes, Université de Paris VIII, janvier 1990.

LIRE ET ÉCRIRE POUR COMPREN- DRE SON ACTION

Jean-François Inisan

Essayer de faire un retour sur le cheminement professionnel que j'ai eu depuis quelques années en reprenant la part des facteurs qui ont pu y avoir de l'importance, c'est mesurer une interaction complexe entre des lectures, des projets (d'action éducative, de formation, de recherche...), des personnages importants et des groupes de travail stimulants. C'est aussi avouer que la littérature pédagogique ne fut pas d'emblée le moteur de ce cheminement.

Découverte des réseaux

Au départ, en 1976, une année de CPR de Lettres consternante, laminant un certain nombre de valeurs que je pouvais avoir du fait de ma participation précédente à des groupes associatifs, syndicaux ou politiques. Les projets communs, le travail d'équipe, l'entraide, ne semblaient pas faire partie de la culture professionnelle, tant au niveau des adultes qu'en ce qui concerne le travail dans la classe. Inutile de dire qu'il ne fut jamais question de lectures professionnelles sérieuses !

Nomination dans un collège de la banlieue de Roubaix avec son cortège habituel de problèmes. Rupture de région, coupure avec la famille, les racines... Quelques années solitaires professionnellement, c'est-à-dire sans contact avec des réseaux régionaux peut-être à ce

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

moment inexistants. Ma seule lecture professionnelle pendant ces premières années fut la lecture du Français Aujourd'hui publié par l'AFEF.

Puis, devant les difficultés que rencontraient mes élèves, issus souvent des mêmes milieux sociaux que moi, ce fut le commencement de lectures, tout d'abord dans le domaine exclusif du français, en orthographe, sur les problèmes d'imaginaire et sur des problèmes de lecture, avec tout d'abord un vif intérêt pour ce qui se présentait comme outils utilisables dans des classes et une méfiance viscérale pour des articles, des attitudes ou des gens "théoriques" !!! A ce propos, il m'arrive de relire aujourd'hui avec intérêt des articles qui me révoltaient à l'époque : ils étaient beaucoup trop loin de ma manière de me poser les questions.

Peu à peu donc, je fis connaissance des travaux de Nina Catach ⁽¹⁾ pour l'orthographe par exemple, de Jean Foucambert ⁽²⁾ et de François Richaudeau ⁽³⁾ pour la lecture, de Gianna Rodari ⁽⁴⁾ sur l'imaginaire et l'écriture. Significativement ces auteurs étaient dans une zone de proximité parce qu'ils avaient suscité, directement ou indirectement, des matériels utilisables dans la pratique quotidienne. Du reste c'est bien souvent à partir d'une découverte du matériel pédagogique que je remontais vers les écrits des auteurs en question. Il m'arrivait bien sûr de pratiquer des lectures théoriques, comme "Les Structures anthropologiques de L'imaginaire" de Gilbert Durand ⁽⁵⁾, ou des ouvrages d'ethnologie... Mais, de même que mes lectures de loisirs dont il n'est pas question ici, celles-ci étaient cantonnées à ma culture personnelle. La connexion ne se faisait pas avec une culture professionnelle. Aurais-je d'ailleurs à ce moment parlé de culture professionnelle ? Sûrement pas tant j'avais alors l'impression d'un amateurisme instinctif.

Et puis peu après, en 1981, deux faits marquants :

Tout d'abord, après une inspection, un inspecteur pédagogique régional me propose deux heures d'animation au CRDP en Lettres. Je découvre un centre de ressources que j'utilisais peu : je deviens un connaisseur de la bibliothèque du CRDP dans une espèce de boulimie désordonnée. Cet appétit de lectures est amplifiée par le fait que je me trouve en contact avec un public qui demande de l'aide : ceci me demande un discours beaucoup plus armé. Je commence à mesurer l'ampleur de mon inculture. Je fais la connaissance de Jean Dornel, directeur-adjoint du CRDP de Lille, au coeur des réseaux pédagogiques existants ou en voie de constitution. Ceci sera très important pour moi.

Deuxième fait marquant : progressivement au cours des années j'avais pris une place de leader pédagogique dans l'établissement où j'ensei-

gnais. Mais, en accord du reste avec les conceptions des collègues, les travaux de notre équipe restaient internes à l'établissement. Personne, à part l'inspecteur pédagogique, n'entrait dans les collèges à cette époque. Mais, devant l'ampleur des problèmes que nous rencontrions chez les élèves, aussi bien en terme de niveau scolaire que de comportement, nous décidâmes, après bien des réticences, de demander sur l'établissement un stage CEFISEM, consacré aux élèves en difficulté : premier stage, à un moment où je refusais d'aller "perdre mon temps" dans des stages à l'extérieur (université ou école normale) à écouter des gens qui me semblaient à des "années-lumière" de ce que je vivais dans un collège. Là, c'est moi qui négocie le stage, les formateurs viennent au collège. Mon intérêt s'éveille. Découverte d'un monde de la formation moins éloigné de mes représentations basistes d'alors. Ce stage concrétise la mise en place d'un projet d'équipe sur l'établissement qui va être la base du projet de ZEP un an après. Je commence à renouer avec des valeurs d'avant le CAPES. Ainsi il pouvait y avoir une alternative à une formation conçue majoritairement alors comme formation personnelle sous forme de série d'exposés de spécialistes, qu'il s'agisse de linguistique ou de psychologie de l'enfant... Je retrouve un appétit de savoir dans la mesure où je peux également le construire et où les savoirs convoqués sont conçus comme une aide à ce que je veux, avec d'autres, essayer de construire.

Jusqu'alors, mes préoccupations professionnelles s'étaient construites progressivement uniquement autour de la didactique du français. Je crois que c'est à ce moment que je commence à m'ouvrir à une conception plus large dans deux directions :

Travaillant avec des collègues d'autres disciplines, je commence à me poser les problèmes d'apprentissage de manière plus transversale.

Ensuite, du fait de l'ampleur que commence à prendre le projet que nous mettons en place collectivement, je découvre la complexité et l'intérêt des problèmes de dynamique de groupe mais aussi institutionnels, organisationnels : lecture de Michel Crozier ⁽⁶⁾, Michaël Huberman ⁽⁷⁾, différentes approches sociologiques qui me permettent de dépasser le cadre de ma classe.

Ceci m'est d'autant plus utile que dès 1981 je fais partie de l'équipe d'appui local sur la ZEP de Hem, coordonnée par Bernard Dupuisson, psychologue scolaire. Un de mes meilleurs souvenirs professionnels ! Un repaire de basistes unis autour de la résolution des problèmes que rencontrent les gosses de la commune. A ce moment il se passe pour moi une chose assez comique : par réaction et nécessité de comprendre les

moments étonnants que nous vivons, je me mets pour la première fois à écrire un texte où j'essaie d'analyser les facteurs rendant possible la ZEP de Hem ⁽⁶⁾. En fait, je pense que cette envie d'écrire est due au fait que je veux défendre une idée qui était alors quasiment incompréhensible aux yeux de la majorité des enseignants. Nous créons un groupe de réflexion qui se met en contact indirect avec le CRESAS qui travaillait alors sur les ZEP.

En 1983, à la demande de M. Decobert, chef de la MAFFPEN de Lille, j'accepte un détachement à plein temps au collectif de formation de la MAFFPEN Nord-Pas-de-Calais. Je participe également au comité de rédaction de la revue *Recherches*, expression régionale de l'AFEF. Les années qui suivent vont être extrêmement fertiles en lectures de tous ordres pour plusieurs raisons : nécessité d'être cohérent dans des discours publics de formation, échange avec d'autres collègues stimulants, là encore, nécessité de se défendre dans un contexte difficile. Il me semble que c'est un problème de situation de communication : dès que l'on commence à avoir une parole publique, orale ou écrite, en recherche ou en formation, nécessairement vient le besoin d'une rigueur plus grande pour affiner sa pensée, défendre ses options, les faire adopter par les autres. De plus, on est davantage à la recherche d'idées nouvelles qui permettent de transformer la réalité. En ce qui me concerne, ce sont de puissants facteurs de lecture professionnelle.

Depuis 1986, j'ai redemandé un mi-temps dans un collège de banlieue en ZEP, de façon à être en accord avec mes principes et parce que je crois que, dans la position que j'occupe, à savoir celle d'un formateur en formation continuée d'enseignants, on ne peut rester fiable qu'en gardant le contact avec des classes, faute de quoi on se transforme en une nouvelle caste : avec des risques ; on vit de plus en plus sur un âge d'or de sa pédagogie ; on se dirige de plus en plus vers des idées sophistiquées qui sont inapplicables dans la réalité des établissements scolaires : on minimise de plus en plus des paramètres extrêmement importants au profit des constructions intellectuelles. Ce qui continue à m'intéresser fondamentalement, c'est la manière de faire passer une idée dans la réalité d'une classe.

Je travaille toujours par ailleurs à la MAFFPEN en tant que formateur d'une part et d'autre part en tant que coanimateur d'un groupe de recherche sur les problèmes de production de récit en collège. Je participe enfin à un groupe INRP travaillant sur la recomposition des espaces locaux en éducation dans le cadre de la décentralisation.

Je remarque, au bout du compte, que la palette de mes lectures professionnelles s'est enrichie au cours des années. Ma représentation des lectures pouvant me servir s'est complexifiée et je lis volontiers des textes qui peuvent m'apporter un éclairage sur une question que je me pose, même si le transfert dans une réalité de classe est très indirect, voire aléatoire.

Actuellement, je lis très régulièrement tout ce qu'écrit Philippe Meirieu ⁽⁹⁾ dans la mesure où je le trouve à la fois très lisible et très informé. En outre, je me sens très proche de sa définition du métier, aussi bien dans les valeurs que les aspects instrumentaux. J'apprends beaucoup également à la lecture de Britt-Mari Barth ⁽¹⁰⁾ en ce qui concerne l'acquisition des concepts : ça m'est extrêmement utile dans la compréhension de ce qui se joue dans l'apprentissage aussi bien chez les enfants que chez les adultes en formation.

Aussi bien pour l'un que pour l'autre, je le mesure à ma capacité à inventer des dispositifs pédagogiques, qu'il s'agisse de mes classes ou des stages que j'anime.

Pratiques de lectures en formation continue

Cette lente évolution personnelle me revient souvent en mémoire dans les discussions sur la lecture professionnelle des enseignants. C'est vrai que l'on constate globalement un enthousiasme modéré pour ce genre de lecture.

Certes les problèmes des ressources, des lieux où elles se trouvent et de la qualité des personnels qui les font vivre sont très importants.

Mais il me semble qu'il s'agit plus de créer des situations qui font que les gens aient besoin de lectures comme d'outils dans des projets. Si l'on multiplie ce type de situations, les gens trouvent eux-mêmes les ressources. Et ça passe me semble-t-il souvent par des gens qui, dans des situations de leaders se trouvent en situations de diffuser les savoirs qui se constituent.

De ce point de vue, les formateurs sont, sans doute plus que les chercheurs, confrontés constamment à cette question de la diffusion des savoirs dans la mesure où ils se trouvent fonctionnellement dans une connexion entre chercheurs et enseignants. De plus ils sont en situation de se demander constamment comment faire en sorte que les participants aux stages qu'ils animent s'emparent des savoirs dont eux, formateurs, se

sont inspirés. Sans doute serait-il intéressant d'interroger les formateurs sur la manière dont ils s'y prennent.

Dans le dispositif de formation auquel j'appartiens, ce problème est constamment en filigrane, dans la mesure où nous travaillons essentiellement sur des changements de pratiques. Cela se vérifie de plusieurs manières :

Tout d'abord, l'ensemble de nos discussions est traversé en permanence par un débat quasiment rituel tournant autour du "concret et de l'abstrait", du "théorique et de la recette".

Les enseignants ne voudraient pas d'apports qui leur permettent de construire leur réflexion personnelle à terme. Et c'est donc une subtile alchimie entre les poissons et la canne à pêche. Une négociation. Je vous donne quelques poissons mais j'aimerais aussi vous apprendre à vous servir d'une canne à pêche, voire à construire votre propre canne à pêche. Sans doute que beaucoup de gens ne voient pas au premier abord l'intérêt d'une canne à pêche. Ça leur semble un détour trop coûteux vu l'urgence dans laquelle ils sont. Je ne leur jetterai certainement pas la pierre quand je vois comment pour moi ça a été une très lente construction au cours des années.

Outre le fait qu'il faudrait bien sûr préciser la nature des champs théoriques, surgit en effet aussitôt un autre problème. Quand on écoute des stagiaires s'exprimer là-dessus, on ne peut manquer d'être frappé par le fait qu'il n'y a pas de définition stable du "théorique et de la recette", de "l'abstrait et du concret".

Il m'est arrivé de faire un compte rendu d'expérience extrêmement détaillé et précis à quelqu'un qui voulait des exemples ; commentaire de l'auditeur en fin d'exposé : "tout ça c'est bien beau, mais moi je veux du concret !!!". En fait l'expérience en question, aussi concrète a-t-elle été, était trop loin de son expérience à lui pour qu'il puisse l'entendre.

À l'inverse, un exposé magistral théorique d'une heure sur un problème linguistique ou d'apprentissage, paraîtra extrêmement concret à quelqu'un pour qui cette forme de réponse correspondait à une question. Le gros problème est donc de faire en sorte que la réponse (et une proposition de lecture est un type de réponse) corresponde à une question.

Bien entendu, il y a des gens mordus et capables de lire uniquement après communication d'une référence qui les intéresse : pour une raison liée à leur itinéraire personnel (recherche par exemple), la littérature pédagogique est pour eux dans une zone de proximité.

A l'inverse, on peut trouver des collègues, par ailleurs souvent dynamiques dans leur travail, qui soient furieusement réfractaires à toute littérature pédagogique. Ceux-là demandent explicitement au formateur d'être un vulgarisateur oral parce qu'ils n'ont ni le temps ni l'envie, disent-ils, de lire cette littérature.

Il s'ensuit que dans nos stages nous avons de multiples mini-dispositifs pour diffuser de la littérature pédagogique, de façon à pouvoir répondre à des demandes souvent très hétérogènes.

Le formateur doit être capable non seulement de communiquer la référence, ce qui est d'une rentabilité parfois douteuse, mais aussi d'avoir le livre dont il parle et de le faire circuler. Par ailleurs, entre autres moyens incitatifs, nous mettons en place des tables de lecture, des mini-bibliothèques de prêt pendant le stage. Il nous arrive aussi dans des creux de stage ou en questions diverses de débuts de journée, de présenter des livres récents qui ont une influence sur nous.

A côté de ces moyens un peu informels, nous utilisons en cours de stages la lecture de fragments appropriés, souvent en conclusion d'un travail préalable. Ainsi récemment, pour que des stagiaires s'approprient le concept de situation-problème qui leur était totalement étranger, nous leur avons fait vivre des situations-problèmes à l'usage des adultes, nous leur en avons présenté et fait créer à l'usage des enfants ; enfin nous leur avons proposé en lecture "Le guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème" de Philippe Meirieu. Certains participants ont trouvé cette lecture très "concrète". D'autres, en dépit du travail préalable, ont manifesté une lassitude qu'ils ont traduite en disant que "le texte était écrit petit !". Diversité des attentes et des questionnements ! A ces moments, il est bon d'avoir en mémoire son cheminement personnel en matière de lectures.

Enfin, me semble-t-il, il ne faut pas que les enseignants soient uniquement dans des situations de réception de lectures écrites par d'autres. J'ai dit plus haut à quel point j'ai eu moi-même besoin de lectures quand j'ai été dans des situations professionnelles nécessitant des productions d'écrits : projets, stages, rapports internes, rapports de recherches... qui m'amenaient à devoir assurer mon discours pour plus de rigueur par rapport à moi-même ou face à des contradicteurs potentiels.

Fonctionnellement, la situation enseignante classique est complètement différente puisqu'il s'agit d'une situation qui peut être complètement solitaire et où l'on n'a de comptes à rendre qu'à soi-même. Sauf à imaginer

que l'on ait, par goût personnel ou par formation initiale, une solide habitude de lecture, on peut très bien se passer de lectures professionnelles.

Du coup, il me semble important qu'en stage, les participants soient amenés à formaliser par écrit les démarches qu'ils inventent de façon à les communiquer aux autres participants, voire à écrire des rapports ou des articles destinés aux revues régionales. Le fait d'être amené à produire dans divers contextes de l'écriture professionnelle, outre le surcroît de rigueur de pensée qu'il amène nécessairement, amène en retour à la pratique plus importante des écrits professionnels produits par les autres.

Au bout du compte ce problème de lecture n'est-il pas lié aux représentations que l'on se fait du métier d'enseignant ? Si l'on pense que le métier est avant tout quelque chose qui s'apparente à un art individuel et qu'il s'agit de transmettre, dans une transparence du savoir, juge-t-on aussi utile de lire que si l'on se revendique comme professionnel des apprentissages ?

Jean-François Inisan.
 Collège Edouard Branly, Tourcoing
 MAPPEN Lille.
 Août 1990.

Note

- (1) Stage animé par l'École Normale de Douai.

Bibliographie

- (1) CATACH (Nina).- L'Orthographe française.- Paris, Nathan, 1980.
- (2) FOUCAMBERT (Jean).- La Manière d'être lecteur.- Paris, Sermap, 1976.
- (3) RICHAUDEAU (François).- Méthode de lecture rapide.- Paris, Retz, 1977.
- (4) RODARI (Gianni).- Grammaire de l'Imagination.- Paris, Editeurs français réunis, 1979.
- (5) DURAND (Gilbert).- Les Structures anthropologiques de l'imaginaire.- Paris, Bordas, 1979.
- (6) CROZIER (Michel), FRIEDBERG (Erhard).- L'Acteur et le système.- Paris, Seuil, 1977.
- (7) HUBERMAN (Michaël).- Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation.- Paris, Unesco, 1983.
- (8) INISAN (Jean-François).- "Et si une ZEP était un outil de formation ? in *Cahiers Pédagogiques* n° 225, Juin 1984.

- (9) MEIRIEU (Philippe).- Apprendre... Oui, mais comment ?- Paris, ESF, 1987.
MEIRIEU (Philippe).- Enseigner, scénario pour un métier nouveau.- Paris, ESF, 1989.
- (10) BARTH (Britt-Mari).- L'Apprentissage de l'abstraction.- Paris, Retz, 1987.

ÉCOUTE LE TEMPS QUI MARCHE SUR LE SABLE... OU CHRONIQUE D'UNE RÉCONCILIA- TION ANNONCÉE

Gérard Mlékuz

M

adame Pratique, réveillez-vous... c'est pour une interview ! Près de trente années d'activités professionnelles. Que retraduire aujourd'hui de ces bouts de vie, de ce chemin de caracole ?

Et puis "comment écrire quand on parle de soi ?", comme dit Charles DENNER dans l'un des plus beaux films de François TRUFFAUT : "L'Homme qui aimait les Femmes". Derniers réglages des écrans de la mémoire -façon géode- fondu enchaîné.

On est de son enfance, comme de son pays...

Au tout début, en 1941, c'est la guerre.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

L'année de ma naissance est aussi une année grandiose pour le cinéma, avec la sortie d'un chef-d'oeuvre "Citizen Kane" d'Orson WELLES.

A cette époque, mon père est soldat français, démobilisé pour assurer la production de charbon. D'origine serbo-croate, né en Allemagne, il travaille à la mine.

Cette génération d'immigrés, celle des années vingt, a inventé, discrètement et avant l'heure, le programme "Erasmus" des années 90 : l'Europe et la mobilité !

Dans les années vingt, les enfants de treize ans deviennent, comme leurs pères, des mineurs de fond. Orphelins de l'école, ils ne sauront jamais maîtriser ni l'écriture, ni la lecture. A l'âge d'homme, ils cacheront, au plus profond d'eux-mêmes, ces terribles blessures de l'immigration et de la pauvreté.

Ma mère est française. Ecole primaire, certificat d'études. A treize ans, comme ses soeurs : la filature.

Bref au pied de mon berceau les deux piliers du Nord ouvrier : le charbon et le textile. Avec en prime un nom à coucher dehors qu'il me faudra épeler dès l'âge de six ans.

Mon enfance, ce sont des corons et des jeux dans la rue. J'ai une bonne tête. La soif d'apprendre. Celle des gosses d'immigrés tarabustés par des générations d'analphabètes qui leur demandent de rattraper le temps perdu ! Mais comment apprendre quand à la maison n'existent ni livres, ni disques, ni pratiques culturelles ?

Tout fait ventre mon bon Monsieur, et mes nourritures des années 40 sont belles comme les premières tulipes du printemps...

Il y a d'abord ma grand-mère paternelle qui m'apprend sa langue, l'allemand, et me transmet le goût du strüdel.

Mais hélas ces gâteries prendront fin un certain 8 mai 1945, jour de sa disparition. On meurt aussi de maladie le 8 Mai 1945.

Il y a le grand-père paternel, qui m'emmène, dès mon entrée à l'école primaire, au "KINO". je me "royaume" en découvrant "Zorro" et "Laurel et Hardy" ⁽¹⁾. KINO... Ce mot fabuleux me lie à jamais à la plus belle invention du 20e siècle : le cinématographe.

Il y a la radio et ses feuilletons journaliers (La Famille Duraton), ses émissions hebdomadaires (Reine d'un jour, quitte ou double), ses grandes reconstitutions historiques (Le Naufrage du Titanic par exemple. Ca s'appelait "ASTRA était là" !), les retransmissions d'événements sportifs (Ah, la voix de Jacques de RYSWICK !). Bref une T.S.F. qui m'apporte

chaque jour de bonnes doses d'informations, de distraction, de connaissances.

Il y a aussi mon père et mes oncles qui, chaque dimanche, m'entraînent au stade Félix Bollaert, le temple du football lensois. Où retrouver le compte-rendu de ce match fantastique au cours duquel les "sang et or" écrasèrent la grande équipe de Reims ? Ce jour-là, un jeune inconnu, Maryam WISNIEWSKI se joua du capitaine de l'équipe de France de l'époque : Roger Marche.

Aujourd'hui encore, je rêve d'une revue dans laquelle je pourrais trouver, intimement confondus, des articles consacrés à TRUFFAUT, PLATINI, VITEZ, FERRÉ et BOURDIEU. La télévision aurait pu réussir ce type de mise en relation, ce dialogue entre toutes les composantes d'une culture vivante.

Il y a enfin l'école républicaine. Celle qui donne un coup de pouce à ceux que J.P. TERRAILLE appelle "les transfuges" (2). Concours d'entrée en sixième. Concours des bourses des Mines. Adieu l'école de la cité 14. Bonjour l'enseignement secondaire...

Auberge, ciné, jeunesse...

Les "années Lycée" m'éloignent du monde ouvrier (3) et du football. De nouvelles découvertes m'attendent. Au gré des rencontres.

J'ai seize ans lorsqu'un ami de Lycée, Bernard LLUCH, m'entraîne dans un univers inconnu : celui de la culture. Il me prête des livres, sa collection toute neuve de l'hebdomadaire "L'Express" où cohabitent SARTRE et MAURIAC. Il m'emmène aussi à l'Auberge de jeunesse de Lens qui devient, après l'équipe de foot, mon deuxième groupe d'appartenance. Là, je passe des nuits à écouter FERRÉ et sa "Graine d'ananar", BRASSENS et sa "Mauvaise réputation", et surtout BREL et son hymne à la paix : "Quand on n'a que l'amour" (4).

Chansons magiques comme des femmes. Chansons pour oublier que la guerre est algérienne. Chansons pour apaiser le non dit des émotions.

Les temps sont difficiles. Entre "zazous" et "tricheurs", les adolescents des corons tentent de se forger une identité. Coincés entre leur milieu d'origine et les processus d'acculturation, ils cherchent leurs marques et vivent, parfois, des formes douloureuses d'écartèlement.

Du courage pour chaque jour. J'avance à la godille, mais cette fois la direction est arrêtée : il me faut trouver tous les chemins conduisant aux

plaisirs que procurent les pratiques culturelles. La méthode est simple : s'enhardir, pousser des portes. C'est ainsi que je me retrouve dans l'équipe qui crée le premier journal du lycée Condorcet de Lens : "Les cahiers des Jeunes". J'y rencontre Chantal HURTEVENT qui me parle de DOSTOÏEVSKI et de VAN GOGH.

Autre engagement : le ciné-club de la ville où j'entre dans la carrière d'animateur ! Quels souvenirs durables laisse une première séance d'animation ! Le film était espagnol ("Mort d'un cycliste" de J.A. Bardem) et la salle bien remplie. Mes jambes et ma voix en tremblent encore. Ainsi vont l'apprentissage de la prise de parole en public et l'envie de grandir. Et puis on me dit qu'animer, faire aimer le cinéma cela s'apprend aussi. C'est à Dunkerque, en 1959, que je participe à mon premier stage de formation d'animateurs.

Dans un petit carnet noir, où je commence à répertorier les films vus, figure un rêve d'adolescent datant de cette époque : devenir journaliste ou cinéaste !

Avoir vingt ans à Écrainville...

Les années 60 débutent par une année de pionicat. Une première paie utilisée à l'achat boulimique de livres d'occasion : CAMUS, de BEAUVOIR, MALRAUX, SARTRE. Comme un désir de rattraper le temps perdu !

Elles se prolongent par une plongée dans la vie active, en compagnie de Chantal Hurtevent, devenue (pour le meilleur et pour le pire !) épouse Mlékuz. Double poste d'instituteurs remplaçants en pays de Caux. Secrétariat de Mairie. Direction d'école. Merci Monsieur le Ministre ! Que faire la classe est rude quand on n'a que sa bonne volonté, ses vingt berges, le patois des mines et le football à offrir à des enfants de la campagne...

Arrêt sur l'année 62. Elle nous amène la fin de la guerre d'Algérie et, comme un bonheur n'arrive jamais seul, une série de rencontres déterminantes. La scène se passe à Blois, en juillet où je participe à l'Université d'été du Mouvement d'éducation populaire : Peuple et Culture⁽⁵⁾. Le thème central est : l'aménagement du territoire. Autour de ce "tronc commun" composé de conférences, de débats, de visites, sont organisés des stages centrés sur des méthodes et techniques d'animation. Je participe au stage "cinéma" où officie un instituteur, d'origine bretonne, exerçant dans le Nord : Frédéric THÉBAUD. Quelles rencontres inoubliables ! Je côtoie Joffre DUMAZEDIER. Sociologue, il termine, installé sur les marches

d'un escalier du lycée qui nous héberge, un livre au titre interrogatif : "Vers une civilisation du Loisir ?". C'est à lui que je dois mes premiers cours de sociologie. L'apprenti animateur que je suis est fasciné par ce savant mettant à la disposition des praticiens son savoir, ses méthodes, ses intuitions. Je sympathise avec Bégnino CACÉRES, le charpentier autodidacte, déjà installé dans son rôle de star et de conteur de l'éducation populaire. Il me raconte le "rapport Condorcet" de 1792, les universités populaires, les congés payés de 36, Uriage, le Vercors. Quelle leçon d'histoire ! Pourquoi ne m'a-t-on pas appris tout cela lorsque j'étais au lycée ?

Je bois les paroles de Georges JEAN, le poète, l'homme dont la voix épouse la forme des mots. Georges Jean, c'est aussi l'ami de Max Pol FOUCHET, le rénovateur de l'enseignement du français, le militant de la décentralisation théâtrale.

Ces personnages, je ne les perdrai plus de vue. Avec l'université de Blois, commence une longue série d'apprentissages en tous genres labellisés "Peuple et Culture". Les mystères de l'entraînement mental me sont révélés ! Je goûte au charme discret des sciences économiques.

Une plongée dans le théâtre et la poésie m'entraîne dans les fonds sous-marins de l'imaginaire. Selon les saisons et les arrivages sur le marché de l'animation, viendront ensuite la dynamique des groupes, la chanson, l'expression écrite, etc...

J'accumule, dans un joyeux mélange de désordre et de plaisir toujours renouvelé, des connaissances, des techniques, un réseau d'amis.

Je découvre avec passion de nouveaux écrivains : Jack LONDON (le fabuleux "Martin Eden"), Roger VAILLAND, Kateb YACINE, ELUARD, GUILLEVIC, STEINBECK. Au cinéma, j'enrichis mon petit capital de départ en visionnant "Hiroshima mon amour", "Lettre de Sibérie", "La règle du jeu", "Le sel de la terre". Avec, en prime, les écrits du critique André Bazin. Le théâtre, l'économie, la peinture, même la musique classique deviennent des territoires qu'il m'est permis d'approcher. C'est un véritable feu d'artifice : oh la belle bleue, oh la belle rouge ! Je suis à la limite de mes capacités d'autoformation permanente !

Ce voyage à l'intérieur de la connaissance, de l'art, est d'autant plus passionnant et tonique que tous ces trésors culturels sont incarnés par des femmes et des hommes qui traduisent aussi en actes, en style de vie leur immense savoir, leur talent.

Ces pourvoyeurs d'orviétans artistiques s'appellent : Ginette CACÉRES, Laurence CRAYSSAC, Geneviève POUJOL, J. BARBICHON, J.F. CHOSSON, H. CUECO, J.C. DOUCET, G. EGG, P. GAUDIBERT, J. ROVAN, M. VIGNAL, G. YUNG...

Leurs passions, leur expérience, ils me les transmettent, comme le fait le personnage principal de l'admirable film d'Alain Tanner : "Les années lumière", en inventant des formes de tutorat, de compagnonnage, de co-formation, qui sont encore aujourd'hui les moyens les plus efficaces, les plus chaleureux, les plus authentiques d'une éducation inscrite dans la durée.

En juillet 62, je rejoins donc avec enthousiasme la famille "Peuple et Culture". Une famille dont les membres, venus d'horizons sociaux et professionnels très diversifiés, mais réunis autour de valeurs partagées, agissent pour le développement d'une certaine idée de l'éducation populaire.

J'ai le sentiment d'avoir trouvé là ce que je recherchais confusément. Tout se passe comme si se cicatrisaient enfin les blessures venues des tiraillements de ma trajectoire de "transfuge". Tout se passe comme si s'opérait, pour la première fois, une synthèse dynamique entre l'héritage de mon milieu d'origine et la fonction d'intellectuel qu'il me faut assumer. Sans états d'âme paralysants, ni reniements. Mais au contraire, avec une grosse envie de croquer l'avenir et un côté : "La guinguette va ouvrir ses volets" !

Le temps d'agir

En ce début des années 60, plus urbaine que jamais, la France fait ses comptes. Il lui faudra, pour les années à venir, près de cinquante mille animateurs. Ici et là fleurissent de nouveaux équipements collectifs : Maisons des Jeunes et de la Culture et surtout les premières Maisons de la Culture qu'offre un écrivain ministre : André MALRAUX. L'époque est porteuse d'avenir pour un mouvement tel que "Peuple et Culture". Il y a du grain à moudre pour celles et ceux qui rêvent de concrétiser des utopies.

Se coltiner à la réalité. Expérimenter la "boîte à outils" de Peuple et Culture. Telle est bien mon intention... Levez-vous donc orages désirés. Chateaubriand aurait pu être Ministre de la culture !

Dès les premiers instants du "temps d'agir" quatre questions essentielles issues des enseignements de "Peuple et Culture" me préoccupent. Elles

ne cesseront plus de tambouriner et jalonnent mes actes successifs de praticien de l'éducation des adultes. Au seuil des années 90, elles demeurent des interrogations vitales.

1- Comment inventer et concrétiser des démarches d'action socio-culturelle modernes prenant en compte trois dimensions indissociables : la création, la diffusion, l'animation ? Cela renvoie aux problèmes complexes du répertoire, de l'aide à la création, de la médiation, du rôle actif des médias dans la lutte pour la réduction des inégalités d'accès à toutes les formes de la culture ⁽⁶⁾. Autant d'aspects du combat pour la démocratie culturelle encore bien actuels car, comme cela se disait dans les années 60, "les faits sont têtus" et les injustices, les exclusions encore bien rudes aujourd'hui.

2- Comment rendre la culture au peuple et le peuple à la culture, pour reprendre une célèbre formule des années 45 ⁽⁷⁾. Comment, à partir des acquis de l'éducation populaire, de la formation permanente, concevoir une sorte "d'école élémentaire des adultes" où, en priorité, ceux que l'école a abandonnés trop tôt, pourraient acquérir les connaissances, les capacités de base indispensables à leur développement personnel, à l'exercice de leurs fonctions de travailleur, de citoyen, de parent ? Comment valoriser la culture populaire et l'intégrer enfin, sans mégoter, dans le cercle des savoirs reconnus ?

Comment mener de front démocratisation du savoir et accès de toutes les composantes du "peuple" à la citoyenneté de "s'éduquant", c'est-à-dire responsabilisées et co-gestionnaires des choix en matière d'éducation, qu'il s'agisse de leur propre formation ou de celle de leurs enfants ?

3- La troisième question a trait aux méthodes de la formation des adultes. Si la bonne volonté ne suffit plus pour animer, pour enseigner, quels pourraient être alors les fondements d'une pédagogie adaptée aux adultes ? Quelles méthodes, quelles démarches, quels supports, quels guides sont à produire et à mettre à la disposition de cette nouvelle génération de "hussards noirs" : les pédagogues de l'éducation permanente ?

Cette interrogation sur le "comment éduquer ?" concerne tous les aspects du développement potentiel des individus. Pas de hiérarchisation étriquée, ni de planification mesquine, mais bien au contraire la volonté et l'ambition de prendre en compte toutes les dimensions de la personne. Muscler le cerveau certes, mais de façon tout aussi urgente, tonifier les vitamines de la créativité, soigner le corps, stimuler les sens, entretenir le capital affectif, forger une esthétique de la vie quotidienne.

4- Des "non-publics" de l'action culturelle, de l'éducation permanente à conquérir, des nouvelles formes d'intervention éducative à expérimenter, des méthodes à élaborer, des gisements de matière grise et de "savoir agir autrement" à forer pour que remonte à la surface "l'or vert", la matière des espérances qui aident à vivre.

Autant de nobles ambitions pour l'ouverture d'une décennie qui, rompant enfin avec les années d'après-guerre, s'annonce conquérante et audacieuse.

Mais quels personnages au service de telles causes ? Quels types d'acteurs de l'action sociale, culturelle, éducative faut-il former, et dans quelles institutions, selon quelles finalités ? En ce début des années 60 s'intensifient les débats, les projets qui conduiront à la création de filières de formation d'animateurs socio-culturels, de diplômes, bref à la professionnalisation du métier de "donneur de vie".

Tout le passé, toute l'expérience accumulée par le mouvement "Peuple et Culture" le conduisent à apporter d'importantes contributions à cette première sortie de la pré-histoire de l'éducation populaire et permanente. Paradoxalement, et bien que devenant objectivement un animateur, je ne me sens pas très concerné par ces évolutions.

Dans ma tête je suis un instituteur, un autodidacte et un militant bénévole de l'éducation populaire. L'important n'est donc pas de réussir un solide cursus universitaire ou une "carrière", mais de continuer à enrichir une pratique, et surtout d'apporter une petite pierre à la lutte contre les inégalités, les exclusions.

Tel est mon état d'esprit au moment où s'ouvre une nouvelle étape de ma trajectoire, où se mêleront sans interruption l'agir et l'apprendre dans une sorte de dialectique étrange, avec des temps d'emballement de l'action, des manques du côté des stocks de savoirs, des régulations improvisées. J'invente l'alternance sans le savoir. Avec comme angle d'attaque privilégié une immersion longue dans l'action.

Le pasteur et le chanteur

Besoin de réaliser. Adieu au Pays de Caux et à Bernard ALEXANDRE, le curé-ethnologue- que je n'aurai pas rencontré, hélas⁽⁶⁾. Retour au pays minier. J'y retrouve Bernard LLUCH et Frédéric THÉBAUD, le "Monsieur Cinéma" de Peuple et Culture rencontré à Blois et fondateur de Peuple et Culture Région Nord-Pas de Calais.

Nous sommes en 1964. Chantal Mlékuz devient secrétaire de cette association régionale de "Peuple et Culture". Avec ces complices s'engagent alors mille et une aventures aux quatre coins de la région nordiste. A Lens d'abord -le terroir natal- où B. Lluch et moi recréons un ciné-club. Ce dernier trouve refuge au premier étage d'un temple : "Monsieur le Pasteur voulez-vous nous loger... entrez... entrez mes bons animateurs, y a de la place assurément..."

Nous mettons en pratique les connaissances acquises et les méthodes de Peuple et Culture : entraînement mental appliqué à l'animation des débats, observation de la discussion, incitation à la prise de parole en public, exploitation des données recueillies, amélioration progressive des prestations du ciné-club.

Bref, les leçons de J. DUMAZEDIER ("N'oubliez pas les sciences sociales nom de Dieu...!") sont mises à l'épreuve des faits et nous aident à progresser. A recruter aussi. Au fil des mois, l'équipe lensoise s'étoffe et en 1965 est fondé un groupe "Peuple et Culture région de Lens". Ce groupe s'oriente progressivement vers une conception plus globale de l'animation. Le temple devient une sorte de "centre culturel" où sont accueillis des chanteurs (Julos BEAUCARNE en 1966 !), des poètes, des troupes de théâtre.

Reconnu sur la place publique, le groupe "Peuple et Culture" participe aux travaux du comité culturel lensois, une instance de coordination créée en 1964. Actifs et remuants, nous proposons en juin 1967 que ce comité culturel se transforme en conseil local du développement culturel, dégagé de la tutelle municipale et chargé d'élaborer pour le moyen et le long terme une charte de "l'expansion culturelle". Ces propositions sont contenues dans un texte d'une douzaine de pages.

On y parle d'autonomie des mouvements culturels, de l'Europe, des Maisons de la Culture promises à chaque département, de la nécessité d'associer le secteur commercial (directeurs de salles de cinéma, libraires, cafetiers, etc...) à l'action culturelle, de l'indispensable formation des futurs cadres de l'action culturelle qui devront intervenir davantage en milieu scolaire, qui auront à réussir l'élargissement du public des manifestations artistiques.

Ces propositions sont reçues comme une atteinte aux privilèges des "politiques" et rejetées... C'est sur cet épisode que s'achèveront nos essais d'animation globale en terre lensoise !

Ailleurs, notre équipe s'efforce de faire connaître "Peuple et Culture". Des journées, des stages "cinéma", "entraînement mental", "lecture",

"poésie", sont organisés dans plusieurs villes de la région. Ce sont des années d'activisme et probablement de dispersion. Mais ainsi vont les chemins de la pratique... C'est en pratiquant que l'on devient praticien!.

Je prends toutefois la peine de souffler. Une minute... on se forme. J'obtiens, en effet, la possibilité de préparer le premier diplôme des métiers de l'animation : le diplôme d'Etat de conseiller d'éducation populaire. Trois mois à Marly-le-Roi. Des épreuves en deux parties subies avec succès, à Nancy, en 1965 et 1967. Ce diplôme sera le premier de la célèbre série : ça coûte beaucoup et ça ne rapporte pas grand chose !". Suit alors la liste de tous les parchemins que je me suis escrimé à obtenir ! Pour prouver quoi ? Pour ressembler à qui ? Pour rattraper quel temps perdu ? Pour courir après quelle chimère ? Qui me l'expliquera un jour ?

Pas de promotion donc. C'est quoi exactement votre "truc" dit l'administration de l'éducation nationale ! Maintien dans la case d'instituteur et d'animateur bénévole. Mais, quand même, au rayon des bénéfiques secondaires, des connaissances supplémentaires et un lot de rencontres nouvelles.

Deux personnes surtout : E. ANTONETTI et M. BOULANGER, admirables instructeurs nationaux (c'est ainsi que l'on disait à l'époque !) d'un temps où le secrétariat à la jeunesse et aux sports s'intéressait à l'éducation populaire.

Et puis comme chaque été revient le temps des universités de Peuple et Culture. J'accède, en 1967, au grade d'instructeur national ! catégorie : cinéma. Temps béni que ces journées estivales où joie de vivre et joie d'apprendre se fondent dans un extraordinaire climat d'amitié et de convivialité. Le campus d'Houlgate vaut tous les "Harvard" du monde ! Qui racontera un jour les chaudes heures de la ferme Vimard !

Quatre années ont passé. Ma "musette" culturelle s'est enrichie d'un diplôme. Mais cela n'améliore en rien la cohérence de mon "bric-à-brac".

Sensation douloureuse d'avoir acquis une culture "mosaïque" au fil des stages, des rencontres, des lectures, enchaînés sans ordre ni méthode, ni reconnaissance ; pas de tiroirs pour ranger tous ces savoirs disloqués. Et d'ailleurs, comment faudrait-il les nommer ces tiroirs ? Le passage à l'université, l'acquisition de véritables corps de savoir apportent-ils ces éléments de structuration ? Je n'en sais rien. Toujours est-il que je ne laisserai à personne le droit de dire que c'est sur le tas, à la sauvette avec des bouts de ficelles que se font tous les apprentissages.

Le lycée agricole et le festival chez les mineurs

Cet engagement dans l'animation trouvera, en avril 1968, dix ans après mes premiers pas, son aboutissement logique. Je deviens le premier animateur permanent de "Peuple et Culture région Nord" en acceptant d'occuper, comme instituteur mis à disposition, le poste laissé vacant par... Emmanuel ROBLÈS.

Le Nord-Pas-de-Calais, c'est quatre millions d'habitants. La Délégation régionale de Peuple et Culture, c'est une personne à temps plein. Comment implanter durablement ce mouvement qui n'a ni locaux (l'une des pièces de mon habitation sera pendant plus d'un an le bureau de l'association...merci la famille !), ni trésor de guerre, dans une région où sont déjà solidement installés la Ligue de l'enseignement, le mouvement "Léo Lagrange" ? Quelles actions permettraient une avancée supplémentaire de "Peuple et Culture" dans la région et seraient à la hauteur des enjeux issus des années de l'après-mai 68 ?

A cette dernière question deux réponses essentielles, en forme de réalisations, seront trouvées entre 1968 et 1971.

La première réalisation prolonge, en l'adaptant aux caractéristiques régionales, l'une des "trouvailles" de Peuple et Culture : la formule de l'Université d'éducation populaire. L'objectif essentiel est la formation d'animateurs, de formateurs. Comme nous l'écrivions à l'époque, en 1970, "le problème majeur de l'éducation populaire et permanente est celui de la formation des formateurs, des animateurs... On ne s'improvise plus animateur ou formateur d'adolescents et d'adultes. L'accomplissement de cette fonction suppose une formation de plus en plus poussée. Partager ses connaissances ou son expérience, enseigner à des adultes, les aider à utiliser leur propre richesse, demande un apprentissage, une formation, un perfectionnement sans cesse inachevés".

Un lieu est à trouver, une équipe est à mobiliser pour concrétiser ce que d'autres appelleront plus tard : la formation de formateurs.

Le lieu sera un lycée agricole : celui de Wagnonville près de Douai. Quant à l'équipe, elle atteindra bien vite la taille d'un honorable petit négoce capable de positionner sur un marché, encore flou, un "produit" étrange : une université d'éducation populaire !

Aux fondateurs de Peuple et Culture Nord sont venus, en effet, se joindre des femmes et des hommes particulièrement dynamiques :

Denise Lorriaux, Yves Louchez, Martine et Jacques Hédoux, Bernard Delforce, Jean Benaïm, Christiane Etévé, Willy Soudan, Viviane Zanel, Jean-Claude Lartigot, Thérèse Mangot, Jean-Claude Guérin, André Trouville.

Toute cette équipe est sur le pont en février 1970. Une cinquantaine de stagiaires sont rassemblés. Un tronc commun autour du thème "Quelles actions culturelles pour les années 70 ?" (avec la participation du sociologue M. Imbert), un récital "Francesca Solleville" et cinq stages sont offerts aux participants. Ils s'intitulent :

- Animation de groupes
- Cinéma
- Entraînement mental
- Enseignement et éducation permanente
- Eveil de la sensibilité.

Pourraient-ils encore figurer au catalogue d'une M.A.F.P.E.N. ou d'une mission régionale de formation de formateurs d'adultes ? Ceci pourrait être l'une des questions du concours "Souvenirs, souvenirs de l'éducation permanente" que notre future chaîne de télévision culturelle et éducative organisera en l'an 2010 !

La seconde réalisation est à reporter à une préoccupation venue de loin : quelle action culturelle en milieu ouvrier ? Comment, à partir des acquis des expériences de la décentralisation, expérimenter en pays minier des interventions culturelles qui ne seraient pas parachutées, plaquées artificiellement, mais susceptibles de trouver un sens et un espace dans le territoire constitué par les formes de socialisation et les pratiques de loisirs d'une population ouvrière ? Problème simple, en apparence, mais oh combien redoutable et complexe ! Je suis d'ailleurs persuadé que nous avons, sur ce point, régressé au fil des ans. Les planètes culturelles sont plus que jamais inaccessibles pour une large fraction de la population.

Mais revenons en l'an 1970. La scène se passe à Sallaumines, commune minière proche de Lens, où est installée la délégation régionale de Peuple et Culture. Le printemps de cette année 70 amène une série de festivités regroupées dans une manifestation baptisée : Festival populaire culturel et sportif. Quarante occasions de se cultiver, de se distraire, de débattre, de s'informer, de découvrir. Au coeur des innovations une exposition des peintures de l'ami CUECO. Pour la première fois, sont exposées à Sallaumines des oeuvres d'art !

Cueco s'installe pour quelques jours et engage de passionnants dialogues avec des groupes d'enfants ou des mineurs. La Municipalité lui achète une toile. C'est le début d'une politique d'achat qui conduira à la création d'une galerie municipale d'art contemporain.

Autre rencontre décisive de ce printemps 70 : Pierre-Etienne HEYMANN, metteur en scène de théâtre, qui pendant de nombreuses années collaborera avec l'équipe sallauminoise. Expérience réussie, le Festival sera reconduit et deviendra, au fil des ans, l'un des temps forts d'une politique culturelle locale dynamique.

Ces années me permettent de perfectionner mon "savoir agir". Je suis confronté à des problèmes de gestion, de prévisions budgétaires, d'organisation plus complexes qu'auparavant. J'apprends aussi à gérer des relations parfois difficiles au sein d'une équipe de bénévoles. J'améliore lentement un savoir-faire relationnel en fréquentant des élus, des administrateurs. J'élargis considérablement mon réseau de relations et fais le dur apprentissage des réunions à caractère institutionnel où se jouent des parties de "poker menteur" et toute la variété des effets d'annonce ou des alliances tournantes !

C'est en 1969 qu'apparaît dans mon paysage un partenaire jusqu'alors inconnu : l'Université. La vraie cette fois. Avec un "U" majuscule ! Au nom de "Peuple et Culture", je participe aux travaux de la commission régionale de l'Institut National de la formation des adultes (I.N.F.A.). Ces réunions sont présidées par un universitaire, André LEBRUN, directeur d'une institution toute nouvelle : le centre Université Economie d'éducation permanente (C.U.E.E.P.) de Lille.

J'apprends que le Directeur de l'I.N.F.A. s'appelle Bertrand SCHWARTZ. J'ouvre grand mes oreilles lorsque sont racontées les expériences passionnantes d'éducation des adultes en milieu ouvrier, engagées en Lorraine.

André Lebrun laisse entendre qu'à l'initiative du C.U.E.E.P., pourraient prendre forme, dans le Nord, de semblables interventions éducatives. Je me dis qu'un mouvement tel que "Peuple et Culture" ne peut pas être absent de ces perspectives d'action où va, enfin, être testée, à grande échelle, l'une des utopies les plus folles du vingtième siècle : rendre possible l'éducation à tous les âges de la vie et, de façon plus pratique, s'attaquer de front à la réduction de l'écart entre la formation et ceux qui en sont les plus éloignés.

C'est fort d'une telle conviction que je pousse les portes d'une nouvelle décennie... sans trop savoir encore où tout cela me conduira...

L'auberge du stade

Jamais deux sans trois. Après la première université d'éducation populaire organisée en février, après le premier festival populaire de mai-juin, l'année 70 livre en septembre son troisième cadeau : la préfiguration d'une action collective de formation.

Les projets ébauchés au sein du C.U.E.E.P. ont pris de la consistance et les communes de Sallaumines et de Noyelles, ainsi que celles de Roubaix et de Tourcoing pour le Nord, sont retenues pour devenir les sites expérimentaux des actions collectives de formation de la région Nord.

L'existence et le dynamisme de Peuple et Culture Nord ne sont pas étrangers au choix de ces communes minières.

C'est par un beau soir de l'automne 1970 que le directeur du C.U.E.E.P., André LEBRUN, présente aux "forces vives" des localités choisies ce que pourrait être une action d'éducation permanente en milieu ouvrier, semblable à celles initiées par B. Schwartz, en Lorraine, depuis 1964.

En juin 1971, tous les appuis locaux, régionaux, nationaux indispensables sont réunis. Conférence de presse au Rectorat. Bande annonce officielle. Avanti populo !

Tout va très vite alors. Je quitte Peuple et Culture, où me remplaceront B. Lluch et F. Thébaud. Toujours instituteur, je suis mis à la disposition du C.U.E.E.P. et investi d'une périlleuse mission : instituer l'une des premières interventions éducatives à base territoriale, auprès d'une population ouvrière dont 60 % des membres ne possèdent pas le certificat d'études primaires.

Un quartier général est à trouver. La Municipalité offre un bâtiment détourné de sa fonction primitive (Café-P.M.U.) : l'Auberge du stade. J. Dumazedier suggérait aux animateurs de créer le "bistrot culturel" : à Sallaumines, nous inventons le "bistrot éducatif et littéraire".

Après une année d'approche du milieu, l'action collective débute effectivement en septembre 71, avec la campagne de sensibilisation (un grand "classique" des actions collectives). Pour le lancement de cette opération de marketing éducatif, j'écris aux huit mille familles de Sallaumines et de Noyelles. Le procédé sera repris, plus tard, par un personnage plus illustre ! Période d'anxiété. Comment va répondre la population visée ? Fin décembre, premiers éléments d'appréciation satisfaisants : sept cents personnes sont inscrites. Les premiers groupes

sont mis en place. Emportée par son public, l'action collective de formation atteint dès septembre 72 son rythme de croisière. Bon an, mal an, deux mille adultes utiliseront ces cours gratuits, ouverts à tous, adaptés aux niveaux, aux disponibilités en temps de toutes les catégories de publics.

Je resterai près d'une dizaine d'années à la tête de cette "école éclatée" où la moitié des cent-vingt formateurs ne sont pas enseignants, où s'expérimentent le contrôle continu (les C.A.P. par unités capitalisables), l'autoformation, où se développent, à pas de géants, la formation de formateurs et la production pédagogique.

Dix années à figurer parmi les acteurs en première ligne au service d'une tâche immense : élever le niveau culturel et le niveau de formation de la population nordiste, si injustement mal traitée depuis des décennies. Dix années d'intense implication au sein d'une Institution qui modèlera, au gré de ses trouvailles, le paysage nordiste de la formation des adultes.

Dix années de bonheur et de doutes partagés avec toute une génération de "pionniers" et, en particulier, avec le plus glorieux de tous, le professeur André Lebrun. Il reste, dans mon souvenir, le personnage central de cette période. Sa lucidité, son sens de l'anticipation, sa force de conviction, son intransigeance (sur ce point, il avait parfois des airs d'Hubert BEUVE-MERY), son impatience souvent communicative, son habileté, sont à l'origine de réalisations qui, sans lui, auraient bien tardé à voir le jour ou n'auraient jamais existé.

C'est à ses côtés que j'ai appris que, dans l'action, pouvaient se mêler, sans heurts, et dans un climat de totale liberté, la rigueur et la créativité, la certitude et l'interrogation, la tradition et l'innovation.

Voguer sans perdre le cap... C'est sur le navire d'une action collective que j'ai compris ce que voulaient dire ces belles expressions de navigateur : tenir la barre et maintenir la bonne direction.

Les sympathies interrompues

Outre l'apport de toutes les personnalités du C.U.E.E.P., trois choses essentielles sont à retenir de ces dix années "d'aventure éducative".

La première chose porte le beau nom de réconciliation. Si cette action a eu un tel sens et une telle portée dans ma trajectoire, c'est parce qu'il s'est agi, avant tout, d'une tentative toujours fragile, toujours renouvelée,

toujours inquiète, mais oh combien patiente et obstinée, de réconciliation entre l'éducation et le monde ouvrier. Dans un tel cadre, il m'était enfin possible d'aller jusqu'au bout du chemin qui me ramenait à mes racines profondes, de retrouver des fragments d'une identité perdue.

Quels instants peuvent donner une idée de cette intensité exceptionnelle et des mille et une richesses accumulées au fil des jours ? J'ai envie de citer pêle-mêle :

- la centaine de rencontres avec des groupes en formation et en particulier ces dialogues sans fin avec les femmes de la "coupe-couture", que certains burelains traitaient avec mépris, sans avoir compris qu'elles étaient, pour ce pays minier, les "agents secrets de la modernité", selon la belle expression d'Edgar MORIN.
- les expositions annuelles qui donnaient à voir, sur la place publique, le potentiel de créativité, d'astuce, d'intelligence d'une population ouvrière.
- les fêtes annuelles de l'action collective : six cents personnes rassemblées ; un ensemble de mini-spectacles (théâtre, chant, danse, sketches) présentés par les groupes d'adultes en formation et perpétuant les meilleures traditions de l'expression populaire.
- les longs moments passés à tenter de comprendre pourquoi un tiers des personnes abandonnaient, malgré la souplesse du système, la gratuité des cours.
- les campagnes de sensibilisation où, avec une camionnette sonorisée et de la conviction à revendre, nous allions dans les cités, à la rencontre du "non public" de la formation.

Se soucie-t-on assez aujourd'hui de ces "abandons" et des "exclus" de la formation ? Les concepteurs de dispositifs sont-ils encore conscients que la formation des "divorcés de l'école" nécessite, avant tout, du temps, de la "grande patience" et de l'humilité ?

J'en doute parfois lorsqu'il m'arrive de découvrir, avec effroi, comment sont traités les publics, les formateurs, les problèmes que pose, aujourd'hui, l'insertion sociale et professionnelle de milliers de jeunes et d'adultes demandeurs d'emploi.

La seconde chose à retenir a trait à ces notions de politique éducative globale, de partenariat, d'action concertée, de développement intégré, qui ont sous-tendu l'ensemble du travail accompli.

Dès les premiers instants ont été mis en relation, à Sallaumines, dans une perspective de promotion éducative et culturelle de l'ensemble de la population : l'action d'éducation permanente, le secteur de l'animation

socio-culturelle, le développement de la lecture publique, concrétisé par la création d'un espace "documentation-lecture" intégré à l'action collective de formation. Dans ce contexte, sont nés des rêves de globalisation, de traduction volontariste à l'échelon local de toutes les chimères de l'éducation populaire et permanente. Tout se passait comme si, à Sallaumines devenu un "paradis éducatif et culturel", allaient enfin se combiner, s'intensifier, dans un climat d'harmonie parfaite, et sur fond de violoncelles, les efforts complémentaires de tous ceux touchés par l'idée que l'éducation et la culture étaient, à mille coudées du reste, des priorités absolues !

C'était faire preuve de beaucoup d'angélisme ! C'était oublier, un peu vite, le jeu des contradictions, des oppositions existant entre les intérêts des différentes sphères du local (le politique, le syndical, l'économique, l'éducatif, le culturel...), le poids des déterminismes extérieurs, les résistances de tous ordres aux propositions de changement, aux remises en perspective de l'existant.

Le "local" ne tenait pas toutes ses promesses, mais les tentatives de mises en relation avaient le mérite de faire émerger ses limites et de renforcer, au passage, l'une des capacités de base de tout acteur social : le sens du possible.

C'est dans ces péripéties, parfois tumultueuses, que s'enracine ma passion pour les relations entre éducation et territoire, mon souhait que se développent, au-delà des discours et des circulaires, dans une confrontation polémique des points de vue entre élus, administrations, agents de développement économique, social, éducatif, culturel, partenaires socio-économiques et usagers, des politiques éducatives locales efficaces et inventives.

La troisième chose essentielle a trait aux formes de compagnonnage, aux rencontres, aux amitiés datant de la décennie 70 qui, sur ce point, est aussi bien remplie que les casiers de pêche remontés, un jour, dans le golfe du Morbihan !

Elles seront, avec l'action quotidienne, les pourvoyeuses de connaissances supplémentaires, d'ouvertures sur des horizons nouveaux, de ressources pour l'évolution d'une qualification toujours en devenir.

Pas de parcours bien méthodique donc pour les nouveaux apprentissages des années 70. Mais plutôt une sorte de ballade qui privilégie le camping sauvage. S'installer un instant. Apprivoiser, assimiler. Puis repartir au petit bonheur la chance. Apprendre comme l'on glane, lorsque la moisson est coupée ! Ces "butinages" successifs seront, selon

les époques, selon les humeurs, en rapport avec mes différentes activités, les multiples entreprises dans lesquelles je suis engagé.

Responsable de l'action collective, je suis aussi, à Sallaumines, élu chargé de la politique culturelle et milite en faveur d'une articulation structurelle, dans un espace éducatif local recomposé entre la formation initiale, la formation continue et l'action culturelle. Tout un programme ! bien représentatif de mon sur-investissement militant des années 70 ! Mais c'est sûrement ainsi que s'apprivoisent des utopies envahissantes et que se patine l'attrait pour des missions impossibles !

Venons-en aux compagnonnages qui ont jalonné ces années 70. Il y a d'abord ceux liés à mon activité principale, celle d'un instituteur mis à la disposition du C.U.E.E.P. et responsable de l'action collective de formation. Quelle appellation à rallonge pour nommer ce métier ! Mais comment pourrait-on dire autrement ? Ce métier est inconnu au registre des professions. Dans quelle école pourrait-il s'apprendre ? A l'exercer, j'ai le sentiment d'être tout à la fois : un architecte, un saltimbanque, un notable, un bricoleur souvent "mumuche", parfois "ramollo" et, au bout du compte, la tête chercheuse d'une fusée dont tous les étages ne sont pas encore construits.

Deux personnes vont m'aider à fabriquer, de manière pragmatique, quelques étages de cette "Ariane" de l'éducation permanente. Deux rencontres décisives.

La première est Claude DUBAR. Jeune sociologue, il réalise en 1970, à la demande d'A. Lebrun, et avec l'aide d'une équipe locale, l'enquête de situation et de motivation précédant le lancement de l'action collective de formation ⁽⁹⁾.

Cette enquête sera la première d'une longue série d'études intégrées à la dynamique de l'action collective. Ce sera aussi le début d'une collaboration et d'échanges toujours féconds entre chercheurs et praticiens. Avec, en toile de fond, de la co-formation permanente : tu m'apprends la sociologie, je te raconte l'éducation populaire.

Apprendre ainsi, c'est comme cueillir et manger des fruits au pied de leur arbre. N'est-ce pas là, en fait, qu'ils ont le meilleur goût ?

La deuxième personne est Bertrand SCHWARTZ, le créateur de toutes les problématiques et de toutes les démarches que nous expérimentons en pays minier. Dès le début des années 70, il met en service du C.U.E.E.P. sa vision prospective de l'éducation permanente, son réseau de relations, son talent de négociateur. Il nous apprend à regarder autrement les adultes en formation, il nous invite aux pratiques de

l'action concertée, il conforte notre volonté de lutter contre toutes les formes d'inégalités ou d'exclusion. En 1975, il m'entraîne en compagnie de S. EVRARD et d'A. LEBRUN, avec comme metteur en scène de l'opération P. DEMUNTER, dans la création d'une association européenne des actions collectives de formation où se retrouvent des belges, des italiens, des hollandais, des grecs, des français. Le "Club des paumés" disait-il à l'époque. Aujourd'hui, l'activité de ce club est en sommeil. Une autre association a pris le relais dans l'emploi du temps de B. Schwartz et de ses amis. Elle s'appelle "Moderniser sans exclure" et constitue le dernier cheval de bataille de cet infatigable "Till Eulenspiegel" de l'éducation permanente.

Il y a ensuite toutes les rencontres, toutes les amitiés liées à l'intérêt que suscita progressivement cette action expérimentale. Cela commence en 74, par le tournage d'un moyen métrage de soixante-dix minutes "complexe ou compliqué" réalisé par Alain de SÉDOUY qui séjournera un mois à Sallaumines. Cela se prolonge par la réalisation de deux émissions de télévision de la série "Réflexion faite" produites par Michel NICOLETTI et par l'article de Guy HERTZLICH, journaliste au "Monde". Sans oublier les longs débats avec des délégations d'universitaires, de responsables de formation, d'élus venus découvrir l'un des sites préhistoriques de la formation des adultes !

Ces activités de relations publiques, de mise à disposition d'un terrain d'expérimentation, seront source d'acquis particulièrement importants.

Elles m'apprennent à accepter le regard extérieur, à cultiver la confrontation de points de vue, à écouter d'autres manières de voir le monde, de finaliser l'éducation. Elles m'incitent à affiner ma connaissance du milieu, à complexifier mes analyses, m'ouvrent à des problématiques nouvelles. Bref, sans avoir à courir le monde, je me forge une vision plus élargie de l'univers et des humains et, en prime, j'apprends à parler devant une caméra !

Sans trop éprouver (car dans la majorité des cas ces rencontres se prolongent dans le temps) ce sentiment de frustration que Flambert appelle "l'amertume des sympathies interrompues".

Il y a enfin regroupées dans la même catégorie les rencontres qui ont pour elles le temps, la durée et les contacts éphémères, les coups de coeur d'un jour ou d'une semaine. Ces amis sont de deux sortes : il y a d'une part des mineurs et surtout Roger MOREELS, délégué syndicaliste, qui me livre au fil des mois ce qui fonde, selon l'expression d'Olivier SCHWARTZ, "le monde privé des ouvriers" ⁽¹⁰⁾ et en particulier leurs mystérieuses peurs d'enfants face aux "possédants" du savoir, de la culture, ces

"croquemitaines" présents à tous les stades de leur vie et plus redoutés que le porion ou l'ingénieur.

Comment faire alors, Roger, pour trouver les chemins de la réconciliation ? Essayer, tâtonner, tenter encore et toujours, me disais-tu en souriant... Sait-on encore aujourd'hui dialoguer dans les arrière-cuisines des maisons d'ouvriers ?

Il y a d'autre part les créateurs (peintres, chanteurs, écrivains, poètes, cinéastes, théâtraux, etc...) qui, le temps d'un festival ou d'un week-end, posent leur baluchon et leurs oeuvres à Sallaumines. Chantal Mlékuz se spécialise dans le recrutement des peintres invités et dans l'accueil convivial de tout ce petit monde d'artistes venus en terre minière. C'est à leurs contacts que je commence à apprendre les facettes d'un autre métier : celui de médiateur, d'intermédiaire entre des oeuvres, une sensibilité, un regard, et des publics de milieu ouvrier. Ces capacités de communication non réductrice, ni hyper-pédagogisée sont encore peu identifiées de nos jours. Alors que la télévision pourrait remplir plus énergiquement cette fonction de médiation, la réflexion semble en panne.

Les recherches actuelles sur les compétences dites de 3e type réactiveront peut-être, dans le monde de l'éducation des adultes, ces préoccupations. Cela serait bien utile.

Je ne sais pas trop comment s'interpénétraient, étaient assimilés, à l'époque, tous ces bouts de qualification acquis au fur et à mesure que se déroulait un processus de socialisation et de professionnalisation, peu planifié, placé sous le double signe de la liberté et du "rafraîchissement" permanent. Avais-je d'ailleurs le temps de me demander ce que produisaient ces rations de vitamines bien stimulantes ? Ce que je sais, c'est que ces suppléments de connaissances, ce "savoir-agir" sans cesse enrichi étaient, en priorité, mis au service d'une action, qui fêtera ses vingt ans en 1991, et qui aurait pu, s'il avait fallu à l'époque lui trouver une appellation en forme de pari, avec ce qu'il faut de tendresse et de douceur pour des opérations de prévention, se nommer : reconvertir sans détruire...

Écrire

"La différence des esprits des hommes fait goûter aux uns les choses de spéculation et aux autres celles de pratique..."

Contrairement à ce qu'affirme LA BRUYÈRE, mon envie est de goûter aux deux -Fromage et dessert- J. DUMAZEDIER ne m'avait-il pas an-

noncé, autrefois, qu'allait venir le temps de la fraternité et qu'avanceraient du même pas "les sociologues, les psychologues, les économistes, les animateurs, les enseignants..." (11) ? Et puis n'étais-je point mis à la disposition d'une institution universitaire où "Enseignement" et "Recherche" sont, m'avait-on dit, dans le même bateau ?

Je ne sais plus qui a dit "chiche" le premier. C'est en 1975. Au moment où, après les quatre premières années de fonctionnement de l'action collective de formation, le temps est venu d'évaluer les premiers effets, de mesurer le chemin parcouru. Ce travail est tout naturellement confié à Claude Dubar, responsable du Laboratoire sociologique chargé d'observer les actions collectives du Cueep.

Un rapport d'études voit donc le jour en Octobre 1976. Il est composé de trois textes complémentaires, qui ont comme auteurs : Claude DUBAR, Michel FEUTRIE et moi-même. Deux sociologues et un... -quoi écrire ici ?- instituteur-animateur... formateur... éducateur... directeur... responsable... praticien. A vous de choisir ! Quel disciple de SARTRE théoriserait un jour "la bâtardise professionnelle" ?

La production et la publication de ce premier texte marquent une étape importante dans ma confrontation aux points de vue, aux approches de mes amis sociologues et dans le processus d'affirmation d'une parole, d'une place de praticien de l'éducation des adultes. En écrivant, je m'autorise, comme le dit Guy JOBERT, "à devenir aussi producteur de savoir" (12).

Gain de liberté se conjugue avec gain d'assurance.

Ecrire, c'est, pour un praticien, quitter un instant les activités de bûcheron, de tâcheron. C'est oublier que l'on devra demain déplacer des rochers, actionner les pompes.

Ecrire c'est se mettre en cervelle, c'est "kayaker" dans les eaux vives du langage.

Ecrire c'est malaxer, avec tendresse, matière grise et coeur désarroyé pour parvenir à sortir de soi tous les recoins des grands espaces de l'action.

Au prix de mille douleurs plus ou moins stimulantes, se succéderont de 1976 à aujourd'hui plusieurs rapports d'études, plusieurs articles, dont le premier à la demande de Rolande DUPONT, cette amie aujourd'hui disparue, qui était à l'époque rédactrice en chef de la revue "POUR".

Au bout du compte, l'écriture aura été l'un des facteurs les plus déterminants du processus d'acquisition de mon identité professionnelle.

C'est dans ce mode d'expression que se sont coulées, comme du métal en fusion, toutes les croyances, toutes les interrogations, toutes les angoisses venues de l'exercice d'une profession, qu'il m'était difficile de présenter, à ceux qui tout bonnement me demandaient ce que je faisais dans la vie !

Et, partant, a progressivement disparu cette sensation de "mal-être professionnel" qu'il m'arrivait d'éprouver. Saluons ici, comme il convient, les vertus thérapeutiques de l'expression écrite !

C'est l'écriture qui m'entraînera aussi du côté des tentations universitaires tardives. Mon chemin de croix... La production d'un D.E.A. en sciences de l'éducation sous la direction de l'ami Paul DEMUNTER, devenu depuis directeur de l'Action Collective de Sallaumines ! Le sujet ? Une sorte de synthèse d'expériences et de réflexions antérieures sur les rapports entre l'éducatif et le local remis en perspective par les politiques de formation engagées au début des années 80. Le titre ? "Les Missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes : une idée neuve ? Un dispositif des années 80 ?" La soutenance ? En octobre 1985. Souvenir pénible.

Sensations semblables à celles qu'exprime Milan KUNDERA dans cet admirable roman "L'insoutenable légèreté de l'être" : *"Ce qui distingue celui qui a fait des études de l'autodidacte, ce n'est pas l'ampleur des connaissances, mais des degrés différents de vitalité et de confiance en soi. La ferveur avec laquelle Tereza, une fois à Prague, s'élança dans la vie était à la fois vorace et fragile. Elle semblait redouter qu'on pût lui dire un jour : "Tu n'es pas à ta place ici ! Retourne d'où tu es venue".*

Si le "pour qui ?" et le "pourquoi ?" de l'acte d'écrire me sont très vite apparus évidents, il n'en est pas allé de même avec deux autres petites questions plus perfides : "Comment écrire ?" et "A quel titre prendre la plume ?". N'étant ni universitaire, ni chercheur, quelle pouvait être la légitimité de ma posture d'écrivain ? Celle d'un praticien... certes... ! Mais encore ? Ca écrit comment un praticien, ça se raccroche à quels corps de savoirs, ça utilise quel jargon ou quelle langue de bois ? Une seule voie possible : ne pas vouloir singer les professionnels de la recherche. Chercher obstinément sa propre musique. Ecrire comme l'on flâne... entre nuages et dunes !

Il est vital, pour l'avenir des métiers de l'éducation des adultes, que le cercle des écrivains augmente, se diversifie. Ce n'est qu'à ce prix que les praticiens deviendront de réels producteurs de savoirs, reconnus comme tels, et non plus ceux auxquels l'on fait appel, lorsqu'on a besoin d'un témoignage venu de la France profonde !

Ce développement du pluralisme dans les pratiques d'écriture nécessite l'articulation d'un double mouvement : d'une part, il est capital que se multiplient des initiatives comme celles de la revue "Education permanente" où Guy JOBERT et Christine REVUZ soutiennent la production, encore limitée, mais porteuse d'avenir, de praticiens de l'éducation des adultes. Il est, d'autre part, indispensable que s'enrichissent les écrits théoriques, semblables à ceux de Marcel LESNE ⁽¹³⁾ qui apportent des éléments d'outillage méthodologique appropriés au retour réflexif sur les pratiques.

C'est en actionnant ces deux bouts de la chaîne que seront accomplis d'autres progrès et que s'annoncera peut-être le temps où chaque formateur d'adultes pourra fréquenter, sans entrave, son atelier d'écriture personnalisé !

Peut-on encore demander la lune ?

Les années 80. J'ai quitté le pays minier et l'action collective de formation. Je suis conseiller en formation continue au centre académique de formation continue (C.A.F.O.C.) de Lille. Je conçois des dispositifs de formation, assure des activités de formation de formateurs, d'étude et de conseil. Après le primaire, l'Université, le technique, me voici dans l'univers des Lycées. Au revoir les "catherinettes" de la coupe-couture, salut les professeurs, bonjour le Rectorat ! De nouvelles planètes à explorer.

Les années 80. Une décennie de mutations en matière de formation d'adultes avec, au bout du chemin, un paysage éducatif riche, contrasté, contradictoire. Impossible de produire ici une analyse approfondie de ces évolutions. Indispensable toutefois de présenter quelques données permettant de comprendre dans quel contexte s'est enracinée la période 1980-1990 de ma trajectoire professionnelle.

Ces données sont au nombre de quatre :

1) Les années 80, sont, d'abord, les années d'aggravation de la crise. Deux millions et demi de demandeurs d'emploi dont une majorité de jeunes désorientés, défavorisés. Sans oublier les "exclus" des entreprises modernisant à tour de bras. Ceux-là sont tout autant que leurs enfants sous-scolarisés, sous-qualifiés.

Ils constituent ce que nous appelions, au temps des actions collectives, le "non-public de la formation" ⁽¹⁴⁾. Leurs difficultés majeures s'appel-

lent : dégradation des conditions matérielles d'existence, avenir dans le brouillard, capital affectif et de confiance en soi déficitaire. Au regard des nécessités de la production, de la transformation des postes de travail, des exigences nouvelles de qualification, ils ne peuvent plus jouer dans la cour des "employables". Prière d'insérer. La formation est appelée à la rescousse. Bouée de sauvetage des années 80, elle tente d'amortir des milliers de naufrages. Prière d'éduquer. Au pas de charge.

Une multitude de stages sont financés. Pressions de l'urgence. La formation dispensée est bien souvent scolaire et inadaptée. Nous ne dirons jamais assez combien la situation de demandeur d'emploi est profondément incompatible avec celle de stagiaire en formation d'adultes.

2) Les années 80, c'est aussi la mise en évidence des limites de pratiques, de conceptions venues des années antérieures. Limites du pédagogisme, déjà sensibles au temps des actions collectives et que n'ont pas, jusqu'à nouvel ordre, rendu plus performant les nouvelles technologies éducatives. Limites du centralisme et des injonctions bureaucratiques venues d'en haut. Dès le début des années 80, il apparaît que c'est au niveau local que sont à inventer des formes d'intervention éducative et sociale capables de répondre aux défis du chômage, de la précarité, aux problèmes des populations marginalisées. Des responsabilités sont confiées aux régions. Des structures de proximité sont créées : les permanences d'accueil et les Missions locales pour les jeunes issues du rapport produit par B. SCHWARTZ, en octobre 1981, sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ⁽¹⁵⁾.

Le local est dans tous ses états car, ici et là, fleurissent les bassins pour l'emploi, les zones d'éducation prioritaires, les sites de développement social des quartiers. On assiste à une forme de redistribution des pouvoirs et des responsabilités que vont conforter les lois sur la décentralisation. Cette "nouvelle donne" induit des types de partenariat, d'actions concertées inédits. Dans ces nouveaux espaces d'intervention sont recherchées des procédures d'articulation entre différents aspects de la réalité à traiter : l'économique, le social, l'éducatif, le culturel. De nouvelles expérimentations voient le jour.

Les problématiques d'intervention éducative à base territoriale, de développement local, de globalisation des ressources, trouvent un regain d'intérêt. On se prend à rêver que peut-être s'annonce le temps de la mise à l'épreuve de l'une des notions clés de l'éducation permanente et chère à Bertrand SCHWARTZ : "Le distinctif éducatif et culturel" ⁽¹⁶⁾.

3) La troisième donnée a trait à l'augmentation importante des professionnels de la formation des adultes. La création de structures nouvelles, la transformation de l'action de formation en "poudre de perlin-pinpin" miraculeuse, entraîne l'élargissement du cercle des "pionniers" des premières générations.

En 1990, la formation permanente compte des milliers d'agents éducatifs, venus d'horizons diversifiés et riches de pratiques, où se retrouvent confondus des apports provenant du travail social, de l'animation socio-éducative, de l'action culturelle, de la formation professionnelle continue. Confrontés à des situations résolument différentes de celles des années de croissance, ces acteurs sont à la recherche, parfois désespérée, de recettes, de partenaires, d'interlocuteurs un peu attentifs à leurs difficultés, de reconnaissance.

A l'image du public dont ils ont la charge, il leur arrive de connaître aussi la précarité, la peur du lendemain ou l'absence de perspectives de promotion.

Nous ne dirons jamais assez combien ces métiers de formateur, d'accueilleur, de tuteur, d'éducateur d'adultes ou de jeunes sont complexes, combien ils nécessitent tout à la fois technicité maîtrisée et capacité d'adaptation permanente. Mais, à une époque où la crise de recrutement des enseignants s'accroît, peut-on espérer que soit davantage prise en considération cette "néo-profession" encore bien mystérieuse et tellement périphérique ?

4) Les années 80, c'est enfin la montée en charge de la demande de formation. Demande de formation complexe certes, où se mêlent les nécessités de la production, les exigences du marché du travail, les aspirations des familles ou des jeunes, les projets des individus. Comme le souligne Jacques LESOURNE ⁽¹⁷⁾ : "Nous entrons dans une société où les demandes de formation seront omniprésentes, mais sous des formes infiniment plus diversifiées... pour cette société nouvelle, va devoir émerger lentement un nouveau système éducatif, multiple dans ses lieux, ses parcours, ses contenus, ses acteurs, capable de s'intéresser aux adultes comme aux jeunes, susceptible de s'adapter à la diversité des demandes de générations entières..."

Eloge de la diversité et de l'invention. Chronique des défis annoncés pour le service public de l'éducation.

Au chapitre des besoins de formation, nous ne dirons jamais assez combien il est tentant et facile, même pour le service public, de laisser à

d'autres le soin de prendre en compte des demandes bien timides et parfois inexprimées : celle des "exclus".

Voilà quelques évolutions du paysage éducatif des années 80. Évolutions que reflètent les dix années de pratique professionnelle, que nous allons maintenant évoquer, caractérisées par la continuité, la remise en perspective de préoccupations anciennes et l'exploration de chemins encore peu balisés.

Au rayon de la continuité, la période 1980-1990 m'amène à reprendre, à enrichir des pratiques de conception et de réalisation d'actions de formation de formateurs et plus généralement d'agents éducatifs. L'ambition est ici de mettre à la disposition des acteurs du champs éducatif et social, des connaissances, des techniques, des "savoir-agir", des "savoir-réfléchir", des intuitions, de l'histoire, de l'écoute, bref toutes les ressources de mon capital "expérientiel".

Les stages que j'anime ou co-anime ont des durées variables de 40 à 140 heures. Ils ont comme titres :

- Autoformation et stratégies éducatives.
- Histoires de vie et formation.
- Orientation des adultes.
- Développement cognitif des publics de faible niveau de qualification.
- Capacités générales de base.
- Méthodes de travail intellectuel.
- Méthodologie de la construction de projets.
- Education et territoire.

Certains thèmes prolongent des préoccupations déjà présentes dans les années 60-70 : l'autoformation, le travail intellectuel, par exemple. D'autres sont plus représentatifs des années 80 : la pédagogie du projet, les histoires de vie, les capacités transversales. Tous traduisent l'importance accordée, aujourd'hui, à la singularité des histoires individuelles et à l'acquisition de démarches, d'ordre méthodologique.

Outre la maîtrise du contenu, l'animation de ces stages nécessite une interrogation constante sur les méthodes, les démarches, les parcours initiatiques, les invitations à produire qui seront proposés aux participants. Elle réclame aussi la recherche d'un équilibre entre la prise en compte des demandes relevant de l'urgence, qu'expriment en permanence ces "raccommodeurs du quotidien" et le souci de contribuer à les qualifier réellement.

C'est donc au contact de ces groupes de formateurs que se conforte, se diversifie, se complexifie l'une des facettes de mon métier : animer, former, médiatiser.

D'année en année, avec l'apparition de nouvelles fonctions, de nouvelles structures, les groupes ont pris des couleurs. C'est ainsi qu'ont progressivement rejoint les spécialistes "du face à face pédagogique", les personnels des structures d'accueil pour jeunes (P.A.I.O. et Missions locales), les équipes chargées du développement social des quartiers ou de l'insertion des "Rmistes" *. Ces groupes sont maintenant, et c'est fort bien ainsi, à l'image de la formation professionnelle continue : pluralistes, pluri-institutionnels, et bien souvent inventifs.

Un regret : je pouvais, autrefois, travailler dans la durée. Les années 80 m'ont enlevé ce plaisir de marathonnier. Il me faut à présent accepter d'agir au rythme des comptines : quatre petits tours... et les tribus de l'éphémère se dispersent. Rideau. Il faut apprendre à terminer une représentation !

Au chapitre des nouveautés, quelques cordes supplémentaires acquises, ici et là, au gré des opportunités et des hasards de la vie professionnelle. Des activités d'études m'obligent à entretenir mon intérêt pour le travail d'enquête sociologique et ma relation douloureuse, mais tonique, à la production d'écrits.

Des prestations en milieu industriel et en particulier dans l'univers des hôpitaux m'initient aux activités d'expérimentation socio-pédagogiques et de conseil.

Ces aides méthodologiques sont aussi apportées aux structures de la formation continue de l'éducation nationale : les groupements d'établissement (G.R.E.T.A.). Elles trouvent des points d'application dans différents domaines : gestion des ressources humaines, conception de projets de développement, production pédagogique.

Dans ce dernier domaine, je participe à la production, en continu, d'un référentiel des capacités de base encore à l'état d'ébauche.

Ce travail prolonge les travaux produits par un groupe animé par Claude PAIR, au temps de sa collaboration avec le conseil régional du Nord-Pas-de-Calais. De quoi s'agit-il ? L'enveloppe du problème pourrait être formulée de la façon suivante : quel est aujourd'hui, pour un jeune ou un adulte en difficulté, le minimum vital, en termes de capacités de base et dans les domaines de l'employabilité, de l'éducabilité, de la sociabilité, sans lequel aucun processus d'insertion ou de remise à flot n'est envisageable ?

Autrement dit, ce que j'appelais, au temps des actions collectives, "l'école élémentaire des adultes" reste à construire. Et il y a urgence. Mais qui fera de ce chantier une priorité ?

Et puis, pour terminer cet inventaire, évoquons un hasard souriant. Je pus, en l'an de grâce 1985, conjuguer trois passions : le reportage, l'insertion des jeunes défavorisés, le cinéma.

Oh ! Il ne s'agit pas d'un remake des "400 coups" ! Mais plus modestement de la réalisation d'un film produit par le C.N.D.P. et tourné à Grande-Synthe. Avec, comme complices Latifa KECHEMIR, Alain CADET, Patrick VION. Deux adolescents, Sandrine et Brahim, sont les personnages principaux de ce court métrage, où sont évoqués la "mal-vie", le parcours cahotique de quelques jeunes et les activités d'une Mission locale dynamique, dirigée, à l'époque, par un ami de toujours : Pierre VERHARNE.

On le voit, l'évolution de ma pratique reflète les transformations qui ont affecté l'éducation des adultes au cours des années 1980-1990. Des fonctions, des exigences nouvelles sont apparues. La formation permanente s'est professionnalisée et complexifiée. Ses acteurs ont acquis de nouvelles compétences, dont une plus large polyvalence, ont expérimenté de nouvelles approches, ont produit d'autres problématiques de recherche et d'action.

Pour reprendre la distinction que fait Gaston PINEAU dans sa lecture des années 80⁽¹⁸⁾, j'ai le sentiment d'avoir attaché plus d'intérêt au versant ombré qu'au versant ensoleillé de la formation permanente. Le "versant ombré" c'est celui où se retrouvent les "publics à risques" (jeunes, chômeurs, migrants, femmes, ouvriers spécialisés) et un certain goût pour l'éducation informelle, pour le braconnage intellectuel.

A ce penchant pour le "côté nocturne de l'âme", selon l'expression de G. BACHELARD, est à ajouter une fidélité à quelques valeurs qui se patinent avec le temps : l'indispensable réflexion sur le sens, la finalité, la relativité des actions de formation, la résistance à toutes les moulinettes du bureaucratisme pédagogique, la capacité à s'indigner, le respect du public, sans oublier... l'humour, (pour ne jamais devenir sérieux comme un pain rassis !). Ces valeurs constituent les vivres de l'abri portatif que j'emporterai, pour aller faire tourner des ballons sur mon nez, le jour où aura triomphé la logique comptable de l'éducation telle que la décrit Jacques GUIGOU : "L'individu formé de la fin des années quatre-vingt gère son temps comme lui recommandent les théories dites du "capital humain". Fais de toutes tes journées et de toutes tes nuits un investissement fructueux pour "ton chéquier de formation". Utilise au mieux les avantages de "ton crédit éducatif". Sois le manager audacieux de tes "ressources humaines", pour enrichir ton C.V. fréquente assidûment les "boutiques de formation" : extasie-toi devant les prouesses techniques de tes programmes d'E.A.O."

Caricature, réalité, scénario catastrophe? C'est selon l'angle de perception et le degré de neurasthénie j'imagine... Mais après tout, après la "défaite de la pensée", pour reprendre le titre du livre d'Alain FINKELKRAUT, pourquoi n'assisterait-on pas, demain, à la défaite d'une certaine idée de l'éducation permanente ?

N'est-on pas d'ailleurs, déjà, en partie engagé dans cette voie ?

Mais revenons à la décennie 80 et aux facteurs ayant déterminé l'évolution de ma pratique professionnelle. Comme autrefois, (pourquoi cela aurait-il changé d'ailleurs !) toute une série de rencontres ont constitué autant de moments privilégiés où se joue le fabuleux théâtre des échanges, où s'acquiert ce que n'apporteront jamais aucun cours ni aucune université : le capital humain, affectif, intellectuel non répertorié, non étiqueté, celui qui resurgit quand arrive l'heure du dernier bilan.

C'est au début des années 80, au moment où le CAFOC organise les premiers stages de formation continue des conseillers en formation continue, que se nouent des contacts avec l'équipe du C2F du Centre National des Arts et Métiers, et que s'engagent des collaborations régulières avec Simone AUBRUN, J.M. BARBIER, G. MALGLAIVE, F. PIETTRE, Anita WEBER. Je retrouverai ces deux derniers, associés à Guy JOBERT, pour une formidable aventure : la production en 1984, du numéro 74 de la revue "Education Permanente" : "Les formateurs quoi de neuf ?". Conçu et rédigé par ceux-là mêmes qui, sur le terrain, ont en charge la formation des jeunes et de leurs formateurs. Ce numéro a préfiguré ce qui est aujourd'hui institué : la production régulière des suppléments "Education Permanente" réalisés par des praticiens et que nous avons déjà mentionnés au chapitre "Ecrire".

Mon engagement dans l'animation des sessions "Histoires de Vie et Formation" me conduit à relire Jean-Paul SARTRE et surtout à retrouver Gaston PINEAU, l'un des "grands prêtres" (!) en la matière. Je dis "retrouver" car Gaston Pineau fut autrefois l'un des nombreux "visiteurs de l'insolite" débarquant un soir à Sallaumines-Noyelles.

Heureux rebondissements des amitiés qui ne meurent pas. C'est à de tels rebonds joyeux, que je dois des retrouvailles récentes avec Johny STROUMZA et Bernard SCHNEIDER, universitaires genevois et leur équipe du groupe d'éducation ouvrière et permanente (le G.R.E.O.P.). Eux aussi étaient venus en pays minier ! Nous avons ébauché de multiples projets pour les années à venir qui devraient être francophones et européennes.

Ces rencontres m'ont aidé à entretenir cet indispensable retour réflexif sur des pratiques qui, avec le temps, ont pris de l'épaisseur, de la

consistance. Elles ont accéléré certaines prises de conscience. Elles ont, par exemple, contribué à l'émergence de ce sentiment apaisant : on se calme, il n'y a plus rien d'important à prouver ! Elles m'ont suggéré qu'il me fallait, maintenant, chercher à mieux comprendre, à mieux traduire concrètement, dans des réalisations complexes, des pratiques sociales d'éducation permanente tout à la fois fidèles aux idées d'origine, adaptées à l'air du temps, aux interrogations, aux opportunités des époques successives, et inventives quant à l'assemblage de problématiques, au brassage d'approches diversifiées.

C'est peut-être cela qui me procure, parfois, l'impression d'acquérir, peu à peu, ce que W. JANKÉLÉVITCH appelle : "Le Mûrissement". A défaut de dent de sagesse !

Enfin, ajoutons que ces rencontres, au même titre que des lectures, des paysages, des spectacles, ont contribué à satisfaire ce besoin toujours vif d'apprendre, ont alimenté cette envie d'engranger (pour quels hivers de disette !) d'autres connaissances, ont comblé ce désir d'entendre de nouveaux points de vue, d'aller voir comment c'est ailleurs et comment font les autres.

C'est peut-être cela que l'on appelle "la curiosité", cette qualité de l'homme du 20^e siècle, comme dit quelqu'un dans "Jules et Jim", le roman de H.P. ROCHE. Mûrissement et curiosité. Deux capacités au service d'un fonctionnement semblable à celui d'une éponge ou d'un capteur solaire.

Les sens en éveil pour attraper, saisir, puis assimiler, reconstituer et enfin retraduire au moment de mettre à disposition.

Capacités de praticien... peut-être ? Peu importe d'ailleurs. En tout cas, capacités à préserver, à entretenir... pour garder longtemps les pieds sur terre et la tête dans les nuages.

Vive l'Acadie... libre... !

Nous voici parvenus à la fin de ce petit voyage à l'intérieur d'un itinéraire. Se rassurer en pensant aux propos de Jean Paulhan : "Les gens gagnent à être connus. Ils gagnent en mystère".

J'ai essayé de donner à voir une trajectoire "comme série des positions successivement occupées par un même agent dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations" (Bourdieu).

Cet itinéraire est celui d'un praticien de l'éducation des adultes, qui gardera sûrement, jusqu'au moment de "raccrocher ses patins", son grade d'origine : instituteur !

Ai-je réussi à livrer quelques secrets de cette planète des praticiens si oubliée parfois ?

Une dernière tentative de séduction... Connaissez-vous l'Acadie et les Acadiens... c'est fou ce qu'ils ressemblent aux praticiens. Ecoutez ce qu'en dit la romancière Antonine MAILLET : "L'Acadie c'est un pays qui n'a pas de lieu, mais qui a du temps. Nous n'avons pas de géographie. Etre Acadien, c'est être descendant de quelqu'un, ce n'est pas occuper un territoire".

Membre de cette communauté privée de terre, mais riche d'éternité, je rêve de lendemains où les praticiens auront enfin acquis, dans un monde plus juste quant à la hiérarchisation des connaissances, au partage du savoir et des responsabilités, un réel statut, une réelle légitimité. Il leur faut pour cela intensifier ce qu'ils commencent à oser : s'exprimer.

C'est ainsi qu'ils parviendront à forger ce qui leur manque encore : un parler praticien (comme il existe un parler "acadien"). Un langage avec de l'air dans les paroles. Des textes où se diront, tout simplement, avec des mots comme "s'émoyer" ou "se mélancoliser", les rêves en couleurs et les rêves aux ours de ceux qui, chaque matin, retrouvent leur activité principale : le retrouve manchisme !

Il serait bien que les années 90 soient celles de cet essor. En l'absence d'une véritable politique de promotion, la pratique restera, pour longtemps encore, la mascarade du témoignage provincial, la plainte de la rue des occasions perdues, la théorie du pauvre.

Gérard Mlékuz

*Conseiller en formation continue
CAFOC Lille.
Août 1990*

Notes

- (1) Voir et lire, à ce propos, le spectacle de J.C. PENCHENAT et son livre : "1, Place Garibaldi". Théâtre du Campagnol. Actes sud. Papiers, 1990.
- (2) J.P. TERRAILLE : "Destins ouvriers, la fin d'une classe ?". - Paris, P.U.F., 1990.
- (3) Voir ce que dit, sur le sujet, Annie ERNAUX dans ses romans "La Place", 1984 et "Une Femme", 1988, Paris, Gallimard.
- (4) Pour ceux qui aiment la chanson et la nostalgie : "La mémoire en chantant" ; c'est sur France-Culture, tous les samedis à 10 h 40.
- (5) Se reporter à l'article de J.F. CHOSSON qui assume actuellement l'héritage du Peuple et Culture : "Le savant et le militant". - *Perspectives documentaires en éducation*, n° 20, 1990, pp. 15-42.

- (6) Lire à ce propos l'article de J. DUMAZEDIER : "L'éducation permanente, vingt ans après".- *Education permanente*, n° 98, juin 1989.
 - (7) Manifeste du Mouvement "Peuple et Culture", 1945. Voir collection des fiches éditées par Peuple et Culture.
 - (8) A lire de toute urgence, si vous ne connaissez pas ce livre : "Le Horsain" de B. ALEXANDRE (Terre humaine).
 - (9) Se reporter à l'article de C. DUBAR et S. EVRARD : "Recherches sur quelques facteurs sociaux des motivations à la formation collective d'adultes".- *Education permanente*, n° 17, janvier-février 1973.
 - (10) Olivier SCHWARTZ : "Le Monde privé des ouvriers". - Hommes et femmes du Nord.- Editions P.U.F, 1990.
 - (11) Le problème des relations entre recherche et action ne sera pas abordé ici. Sur ce thème j'ai publié un article paru dans "POUR", n° 90, juin-juillet 1983. Il s'intitule : "Petit courrier de la mémoire et du cœur".
 - (12) Se reporter à l'article "Ecrire, l'expérience est un capital".- Guy JOBERT.- *Education permanente*, n° 102, Les Adultes et l'écriture.
 - (13) Marcel LESNE : "Lire les pratiques de formation d'adultes".- Editions Edilig, 1984.
 - (14) Voir : Jacques HEDOUX : "Non-publics, publics de la formation d'adultes". Thèse de doctorat de 3e cycle, sous la direction de Paul DEMUNTER. Université de Lille 3, 1980.
 - (15) B. SCHWARTZ : "L'insertion sociale et professionnelle des jeunes". Rapport au premier ministre. *La Documentation française*, 1981.
 - (16) B. SCHWARTZ : "L'Education demain".- Paris, Aubier Montaigne, 1973.
 - (17) Jacques LESOURNE : "Education et Société. Les défis de l'an 2000". - La Découverte, 1988.
 - (18) Se reporter au numéro 98 de la revue "*Educacion permanente*" : Gaston PINEAU : la formation permanente : vie d'un mythe.
- * Rmistes : bénéficiaires du revenu minimum d'insertion.

Des lectures qui ont compté

- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.Cl.).- Les héritiers, les étudiants et la Culture.- Paris, éd. de Minuit, 1964, 183 p.
- CACERES (B.).- Histoire de l'éducation populaire.- Paris, éd. du Seuil, 1964.
- CHOSSON (J.F.).- L'Entraînement mental.- Paris, éd. du Seuil. - Peuple et Culture, 1975, 192 p.
- CUECO (H.).- Le Paysage regardé.- Cahiers de l'image.
- DUBAR (C.).- La formation professionnelle continue en France 1970-1980. Essai d'évaluation sociologique.- Les Amitiés par le livre.

- DUMAZEDIER (J.).- Révolution culturelle du temps libre -1968-1988.- Paris, librairie des Méridiens, 1988.
- FERRAROTTI (F.).- Histoire et Histoires de vie.- Paris, Librairie des Méridiens, 1983.
- GAUDIBERT (P.).- Action culturelle - Intégration et/ou subversion.- Paris, Casterman, 1972 et 1977.
- GUILLEVIC.- Vivre en poésie.- Paris, Stock, 1980.
- HOGGART (R.).- La culture du pauvre: Aspects de la vie des classes populaires.- Paris, éd. de Minuit, 1970, 418 p.
- JEAN (G.).- Pour une pédagogie de l'imaginaire.- Paris, Casterman, 1978.
- LENGRAND (P.).- Introduction à l'éducation permanente.- Paris, Unesco, 1970.
- LEON (A.).- Psychopédagogie des adultes.- Paris, Presses Universitaires de France, 1971.
- PINEAU (G.), MARIE-MICHELE.- Produire sa vie : auto-formation et autobiographie.- Montréal, éd. Coop. A. St Martin ; Paris, Edilig, 1983.
- SCHWARTZ (B.).- Une autre école.- Paris, Flammarion, 1977.
- SCHWARTZ (O.).- Le Monde privé des ouvriers - Hommes et femmes du Nord.- Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

Quelques travaux personnels

* ETUDES

- DUBAR, FEUTRIE, MLEKUZ .- Petit voyage à l'intérieur d'un sous-comité in "La volonté de former".- Lille, Université de Lille 1, 1978.
- DUBAR, DESPRINGES, FEUTRIE, FURMAN, HEDOUX, MLEKUZ .- Le Toréador et le Mineur in "Les retombées culturelles d'une action collective" - Lille, Université de Lille 1, 1979.
- Les espadrilles et le charbon in "Mémoires collectives du Nord", Direction départementale de la jeunesse et des sports du Pas-de-Calais, 1981.
- BRETON, FEUTRIE, HEDOUX, MLEKUZ, RICHARDOT .- Requiem pour des Catherinettes in "Des Femmes en formation : l'exemple des actions collectives" - Lille, Université de Lille 1, 1985.
- Les Missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des Jeunes. Cahiers d'études du CUEEP, n° 4, 1985.
- "Je veux devenir quelqu'un" - Lille, Centre Régional de Documentation pédagogique, 1988.

* ARTICLES

- Formation permanente et milieu ouvrier.- *Pour*, n° 65, 1979, p. 79-83.
- Petit courrier de la mémoire et du cœur.- *Pour*, n° 90, 1983, p. 55-58.

- Un paysage éducatif en mutation ?- *Contradictions*, n° 36-37, 1983.
- Monsieur le Maire, si vous sortez, allez donc saluer les animateurs de la Permanence d'accueil....- *Education Permanente*, n° 74, 1984, p. 154-172.
- Le Bourgmestre et les enfants de la crise.- *Pour*, n° 98, 1984, p. 65-71.
- Un lycée professionnel, une Mission locale, des jeunes.- *Innovations*, M.A.F.P.E.N. de Lille, n° 5 et 6, 1987.

LES CARTES DE CONCEPTS DANS LA RECHERCHE COGNITIVE SUR L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT

François V. Tochon

Originellement et par définition, une carte de concepts est une représentation sémantique de la mémoire déclarative (mémoire factuelle de stockage du long terme), en sciences cognitives.

La définition se complique dès lors que l'on tient compte de la multiplicité et de l'évolution des recherches. Les types de représentations ne sont pas étanches dans tous les modèles ; de plus, une confusion naît de l'usage des cartes de concepts dans quantité de domaines, qui s'est établi largement au-delà des frontières des modèles déclaratifs (il arrive par exemple que les modes de procéduralisation de systèmes de production soit cartographiés, d'où l'émergence de cartes de concepts procédurales, théoriquement hérétiques). A cet égard, Dionne (1990) propose de considérer la carte de concepts comme un outil descriptif, utilisé dans différents secteurs, soit en termes de représentation

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

déclarative, soit en termes de système procédural, sans que ces différents usages soient forcément incompatibles.

Etant donné les risques de confusion entre domaines utilisant les cartes de concepts à des fins différentes, nous définirons très largement la cartographie conceptuelle comme un graphisme sémantique visant la description ou la prescription en termes d'apprentissage, d'enseignement ou de communication. L'éducation peut être envisagée dans la construction et la reconstruction de structures (Dupont, 1989), la carte de concepts permettant d'étudier les modèles mentaux d'apprenants (Holland, Holyak, Nisbett et Thagard, 1989), l'efficacité des stratégies d'enseignement (Alvermann, 1986) ou d'affiner les stratégies d'abstraction des chercheurs eux-mêmes. Par exemple, l'organisation verbale en mémoire peut être analysée en termes de proximité sémantique des concepts, les résultats de telles recherches élargissant la connaissance de l'apprentissage, permettant d'affiner les modèles de recherche et d'améliorer éventuellement l'enseignement.

L'apprentissage correspond probablement à l'acquisition de représentations internes de structures externes dont l'organisation en mémoire est l'un des problèmes cruciaux de la psychologie cognitive. La cartographie des structures cognitives a pour but d'obtenir des informations structurales sur les représentations sémantiques internes ; secondairement, elle peut servir à transmettre ces informations structurales. Dans les deux approches (en apprentissage ou en enseignement), la structure relationnelle entre concepts génériques paraît plus importante que la structure particulière de chaque représentation interne (Preece, 1978). Le terme "carte" semble ainsi approprié dans la description de réseaux relationnels dont les liens importent plus que les constituants des noeuds.

Nous distinguons ci-après trois orientations dans l'utilisation des cartes : a) les cartes créées par l'apprenant/e ; b) les cartes créées par l'enseignant/e ; c) l'usage des cartes dans la recherche.

A) Cartes créées par l'apprenant/e (novice ou étudiant/e)

La création de cartes par les étudiants ou élèves accroît probablement la rétention des informations structurales d'une matière. Cette activité de synthèse semble aider l'apprentissage, tout spécialement pour les élèves

en difficulté. La connaissance de la structure du contenu serait ainsi un important véhicule des contenus à apprendre (Holley et Dansereau, 1984). Il n'est cependant pas toujours facile d'enseigner à créer une carte de concepts ; certaines méthodes de cartographie sont d'un maniement plus facile que d'autres, c'est le cas des techniques proposées par Hanf (1971), par T. Anderson (1979), par Buzan (1982) et par Novak et Gowin (1984), parfois regroupées sous le terme de "toiles d'araignées" parce que chaque concept est situé sur une ligne en un réseau concentrique. Nous les présentons ci-dessous.

Hanf (1971) suggère d'utiliser les organisateurs graphiques dans la prise de notes, la planification de projets et le brainstorming, ces activités étant également visées par les autres auteurs précités. Pour faire sa carte, en lecture par exemple, l'élève localise l'idée centrale du texte puis les catégories de sens secondaires, à l'appui de la thèse principale. Il ou elle connecte ensuite les idées à l'aide d'embranchement ; la carte est habituellement concentrique, l'idée principale se trouvant au centre. Cette technique met en évidence le contenu structural d'un texte plutôt que d'une matière ; elle peut servir de guide de compréhension en lecture, son but est de saisir l'organisation textuelle et non la relation de contenus entre eux. T. Anderson (1979) part du même processus graphique, mais il insiste sur la description des relations entre idées au sein d'un sujet. Il nomme ainsi le lien relationnel entre concepts, qui peut particulariser un exemple, une propriété ou caractéristique, une relation d'identité ou de grandeur, de temporalité, de cause ou d'incompatibilité ; il distingue également les concepts et les définitions. Dans cette même ligne, Buzan (1982) développe tout un système de formation valable tant du point de vue scolaire qu'au plan professionnel pour des adultes ; ce système s'institue "schématisation heuristique".

La schématisation heuristique peut être employée comme technique de synthèse de données, en vue de retenir les éléments essentiels d'un discours, ou comme technique de production dans la planification créative des actions. Dans la prise de notes "classique", selon Buzan, 90% du temps serait perdu à relever des mots inutiles puis à les relire. De plus, les mots superflus qui séparent deux mots-clefs interfèreraient dans leur connexion et donc dans le pouvoir explicatif des notes déjà prises. La réactivation des données serait facilitée par la mise en évidence des mots-clefs et de leurs liens.

T. Anderson et Tony Buzan recommandent d'employer le graphisme conceptuel après l'instruction pour accroître la rétention ; toutefois la rareté des recherches empiriques dans ce domaine interdit de confirmer

ou de réfuter cet argument qui reste, à l'heure actuelle, un présupposé. D'autres stratégies ont été proposées par toute une série de chercheurs dont les travaux sont regroupés dans la banque de données ERIC sous le dénominateur concept maps, depuis le début des années 1980 ; nombreux sont ceux qui se réfèrent à la théorie de l'apprentissage d'Ausubel (1968).

Joseph Novak part de l'idée que l'apprentissage conduit à modifier le sens même de l'expérience humaine ; il tente dans cette ligne d'aider les individus à réfléchir sur l'expérience en construisant son organisation de façon significative à l'aide de cartes de concepts. Il intègre pour ce faire l'affectif et le cognitif, et propose de relier la connaissance au vécu pour favoriser la croissance personnelle. Cette préoccupation se retrouve dans les consignes permettant d'introduire des élèves à la cartographie conceptuelle (Novak et Gowin, 1984, pp.25 à 34) : l'enseignant/e procède à partir des images mentales, par associations, pour distinguer les objets et les événements, puis demande d'intégrer au réseau déjà commencé certains termes peu familiers. En inscrivant les concepts au tableau noir, l'enseignant/e propose alors de repérer des termes de liaison (le, sont, quand, que, alors) puis de construire de brèves phrases de trois mots, un terme de liaison unissant deux concepts. L'enseignant/e introduit alors le graphisme en montrant comment lier les concepts, comment les hiérarchiser et nommer les liens. Dans la technique de Novak, le sommet hiérarchique de la carte de concepts est en haut de la feuille.

Le présupposé sur lequel se fondent les approches précitées de la cartographie conceptuelle est sa valeur pré- ou post-instructionnelle dans l'organisation et la rétention des connaissances. Les élèves ou étudiants créent leur carte lors de la prise de notes, en lecture ou lors de l'écoute d'un exposé, ils organisent leur pensée sur un sujet d'apprentissage et facilitent ainsi la production de connexions nouvelles entre différents savoirs. Certaines recherches empiriques portent à penser que les cartes de concepts facilitent le transfert d'apprentissage et la résolution de problèmes (Novak, Gowin et Johanse, 1983). Toutefois, l'usage des cartes par des élèves est difficile. La formation à la cartographie dure souvent des heures avant d'acquérir quelque efficacité ; la plupart du temps, les élèves (et parfois leurs enseignants voire les formateurs) mélangent plusieurs types de liens (conceptuels, propositionnels, procéduraux, cause-effet, factuels, etc.) ; du même coup, il leur est difficile de lire la carte d'un pair. La cartographie de domaines complexes peut être longue et excessivement difficile pour de nombreux élèves (Camperell et Reeves, 1982).

Plusieurs techniques de cartographie ont été enseignées à différents niveaux de la scolarité obligatoire (voir par exemple, Pehrsson et Robinson, 1985 ; Bean, Sorter, Singer et Frazee, 1986) ou postsecondaire (Holley et Dansereau, 1984). Certaines expériences portent sur des populations particulières : élèves malentendants (Long et Addersley, 1984) ; élèves en difficulté (Hagen-Heimlich et Pittelman, 1984 ; Sinatra, Berg et Dunn, 1985). La cartographie étudiante peut servir d'outil d'évaluation et permet de mettre en évidence les défauts de compréhension en les localisant précisément grâce aux liens erronés ou aux concepts non pertinents (Brumby, 1983). Elle a été utilisée tant avec du matériel narratif (Idol-Maestas et Croll, 1985) qu'avec des textes expositifs (Dansereau, Collins, McDonald et al., 1979). Dansereau (1989) fait état de quelques recherches dans ce domaine ayant démontré l'utilité des cartes de concepts construites par les élèves ; celles-ci permettent de :

- faciliter l'acquisition du vocabulaire, avant et après la lecture ;
- examiner les structures cognitives des élèves à la suite d'un enseignement traditionnel ;
- susciter et améliorer la discussion de groupe dans un domaine de connaissances ;
- améliorer l'apprentissage de textes ;
- faciliter l'intégration de l'information à partir de textes diversifiés ;
- améliorer les techniques d'écriture et de planification ;
- élever le niveau de représentation des problèmes ;

Cependant, West (1985) rapporte plusieurs résultats de recherches négatifs : West, Fensham et Garrard (1982) ont relevé des effets minimes à la suite de l'usage de cartes de concepts en chimie ; rien ne différencie le groupe expérimental du groupe de contrôle. De même, Gurley (1982) ne trouve aucune différence notable dans les tests de performances entre deux groupes en classe de biologie à la suite de deux semestres de cours. Novak (1985) semble indiquer que les techniques de méta-apprentissage comme la cartographie conceptuelle peuvent être enseignées à l'école primaire dès les premiers degrés après une formation relativement rapide, toutefois il n'apporte aucun indice d'une amélioration des résultats scolaires aux tests standardisés, dont il remet d'ailleurs la valeur en question, ceux-ci ne traitant selon lui que la "connaissance de surface".

Références concernant les cartes faites par l'apprenant/e

- Anderson, T.H. (1979). Study skills and learning strategies. In H.F. O'Neil, Jr., et C.D. Spieldberger (Eds), *Cognitive and affective learning strategies*. New York : Academic Press.

- Bean, T.W., Sorter, J., Singer, H., et Frazee, C. (1986). Teaching students how to make predictions about events in history with a graphic organizer plus option guide. *Journal of Reading*, mai, 739-345.
- Buzan, T. (1982). *Une tête bien faite*. Paris : Ed. d'Organisation.
- Camperell, K., et Reeves, C. (1982, octobre). *Effects of training junior college students to use networking techniques to understand and study technical texts*. Article présenté à la 26e Rencontre Annuelle de la College Reading Association, Philadelphie, PA.
- Dansereau, D.F., Collins, K.W., McDonald, B.A., Holley, C.D., Diekhoff, G., et Evans, S.H. (1979). Development and evaluation of an effective learning strategy training program. *Journal of Educational Psychology*, 71, 64-73.
- Gurley, L.I. (1982). *Use of Gowin's vee and concept mapping strategies to teach students responsibility for learning in high school biological sciences*. Thèse doctorale. Ithaca, NY : Cornell University.
- Hagen-Heimlich, J., et Pittelman, S.D. (1984). *Classroom applications of the semantic mapping procedure in reading and writing*. Program Report 84-4. Madison, WI : Wisconsin Center for Education Research, The University of Wisconsin.
- Hanf, M.B. (1971). Mapping : A technique for translating reading into thinking. *Journal of Reading*, 14, 225-230.
- Holley, C.D., et Dansereau, D.F. (1984). *Spatial learning strategies*. New York : Academic Press.
- Idol-Maestas, L., et Croll, V.J. (1985). The effects of training in story mapping procedures on the reading comprehension of poor readers. *Tech. Rep. 352*, Champaign, IL : Centre pour l'Etude de la Lecture.
- Long, G., et Addersley, S. (1984). Networking : Application with hearing-impaired students. In C.D. Holley et D.F. Dansereau (Eds), *Spatial learning strategies*. New York : Academic Press.
- Novak, J.D. (1985). Meta-learning and meta-knowledge strategies to help students learn how to learn. In West, L.H.T., and Pines, A.L. (Eds), *Cognitive structure and conceptual change*. New York : Academic Press.
- Novak, J.D., et Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. New York : Cambridge University Press.
- Novak, J.D., Gowin, D.B., et Johanse, G.T. (1983). The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students. *Science Education*, 67, 625-645.
- Pehrsson, R.S., et Robinson, H.A. (1985). *The semantic organizer approach to writing and reading instruction*. Rockville, MD : Aspen Publication.
- Sinatra, R.C., Berg, D., et Dunn, R. (1985). Semantic mapping improves reading comprehension of learning disabled students. *Teaching Exceptional Children, été*, 310-314.
- West, L.H.T. (1985, avril). *Concept mapping*. Article présenté lors du symposium "Perspectives sur la structure cognitive et le changement conceptuel", au

congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Chicago, IL.

- West, L.H.T., Fensham, P.J., et Garrard, J. (1985). Describing the cognitive structure of learners following instruction in chemistry. In L.H.T. West et A.L. Pines (Eds), *Cognitive structure and conceptual change*. New York : Academic Press.

B) Cartes créées par un/e expert ou un/e enseignant/e

Shavelson (1974) indique l'importance des recherches sur les relations entre structures de l'enseignement et structures cognitives acquises par les élèves ; à ce titre, il remarque que la structuration de la matière a un impact sur l'apprentissage, d'où l'idée d'enquêter également sur les cartes de concepts créées par les enseignants.

Dans une direction semblable, Bell (1981) insiste sur la nécessité d'établir dans le plan d'instruction même des moyens de relier les connaissances entre elles. Diekhoff et Diekhoff (1982) proposent une méthode pour aider les enseignants à identifier et à communiquer l'information structurale de leurs cours aux élèves ou étudiants. Leur approche systématique permet la quantification du degré de proximité des concepts du cours et les traduit en une carte de correspondance interprétable comme une matrice de corrélations. Chaque relation peut être alors explicitée, ce qui ne semble pas être l'habitude dans les cours traditionnels. Les séances de révision à partir de cartes de concepts créées par l'enseignant/e améliorent les résultats subséquents des étudiants lors de dissertations, augmentent la fidélité de jugement des étudiants quant aux relations structurales, rapprochent les jugements d'étudiants des jugements d'experts, ces mesures étant validées en termes de compréhension structurale (cf. Moore et Readance, 1984).

Différents chercheurs ont établi des typologies qui traduisent des modes de l'organisation structurale de la connaissance influençant la manière dont les cartes de concepts sont conçues et dont leurs liens sont nommés. On s'est rendu compte depuis quelques années que les principes sur lesquels se fonde la synthèse ou la séquentiation doivent être mieux explicités, d'une part pour accroître la comparabilité entre les recherches et d'autre part pour favoriser une instruction appropriée au type de contenu. Dansereau (1989), par exemple, distingue plusieurs types de liens dans l'élaboration de cartes de synthèse : les liens sé-

mantiques **dynamiques** (x influence y, est proche de, mène à), les liens **statiques** (type, partie, caractéristique) et les liens **instructionnels** (analogie, exemple, commentaire). Les liens peuvent donc être nommés directement sur la carte, à l'aide d'une initiale par exemple, ils peuvent recevoir un modificateur (+, -, ?), être directifs (flèches) ou visuellement différenciés (ondulés, traits), selon que le but de la carte graphique est de guider la quête de relations conceptuelles (création d'idées), de spécifier des relations, de grouper des catégories d'informations ou d'indiquer des voies de procéduralisation (marche à suivre). L'explicitation des types de liens va de paire avec l'utilisation de la carte, en compréhension, en encodage/stockage ou en accès/production.

L'équipe de recherche de Donald Dansereau enquête depuis la fin des années 1970 sur les cartes de concepts. Tout d'abord intéressés par la formation d'étudiants de niveau postsecondaire à la cartographie personnelle comme technique d'apprentissage (Dansereau, Collins, McDonald et al., 1979 ; Dansereau et Holley, 1982), ces chercheurs en viennent à abandonner cette option, malgré des résultats relativement favorables dans la production de résumés de texte de haut niveau, associés à une meilleure rétention différée. Leur insatisfaction naît de la longueur de la formation indispensable et de la qualité très variable des cartes obtenues, même après une formation intensive et prolongée. Ces problèmes ainsi que l'amélioration des possibilités informatiques permettant de créer des cartes expertes à peu de frais entraîne alors ces chercheurs vers une orientation nouvelle : ils précisent et codifient leur système de cartographie et se donnent pour tâche de produire des séries de cartes de concepts dans plusieurs domaines techniques et scientifiques, ces cartes d'experts ayant pour but d'aider l'enseignant/e et de favoriser l'apprentissage.

La production de ces cartes varie en fonction de paramètres comme :

- la grandeur du domaine couvert (du texte de 1500 mots au chapitre entier de statistiques univariées) ;
- le type de matériel traité (structures, fonctions, procédures, concepts) ;
- le niveau d'abstraction (description d'équipement technique, présentation d'abstractions théoriques) ;
- les propriétés configurales (par exemple l'adhésion à des principes gestaltistes).

Leur utilisation récente, toujours au niveau postsecondaire, porte sur le remplacement des textes traditionnels par les cartes, ou par leur appoint à la suite de lectures ou d'exposés. Les variables dépendantes

peuvent être des mesures de mémoire différée, de satisfaction d'emploi ou de procéduralisation (Hall, Dansereau et Skaggs, 1989 ; Rewey, Dansereau, Skaggs, Hall et Pitre, 1989). Dansereau (1989) résume les résultats comme suit :

1) Les étudiants acquièrent une métaconnaissance plus efficace du domaine d'étude après une brève présentation d'une carte (4 minutes) qu'après une lecture du texte dont elle est issue.

2) Les cartes décrivant des processus (par exemple le trajet du système digestif) paraissent plus efficaces que les cartes descriptives de concepts (par exemple la hiérarchie du système rénal). La carte de processus peut réduire le nombre de confusions et de procéduralisations erronées.

3) Les cartes de processus sont en général plus efficaces que leur contrepartie textuelle, notamment du point de vue du contenu structural et des idées-clefs. La rétention des parties de la carte les mieux mises en évidence est meilleure.

4) Il semble que les cartes de concepts puissent inhiber le traitement de photographies reliées au contenu ; le traitement spatial des cartes peut interférer avec le traitement visuel d'images (il paraît important de tenir compte de cet aspect dans la création de manuels).

5) Les étudiants ayant une piètre connaissance antérieure d'un sujet sont ceux qui bénéficient le plus de l'usage de cartes de concepts en cours d'exposé.

6) Les cartes facilitent les interactions coopératives entre étudiants ayant une forte aptitude verbale.

Les cartes d'experts améliorent chez les élèves ou les étudiants non la mémoire du détail mais celle des idées essentielles ; leur niveau d'emploi est corrélé avec l'aptitude verbale mais non avec les mesures d'aptitude au traitement spatial (Hall et al., 1989 ; Skaggs et al., 1988). Leur valeur semble se limiter à certains types de matériaux d'enseignement et affecte alors les tâches subséquentes, comme la résultante soit du transfert d'aptitudes, soit du transfert d'affects positifs (Rewey, Dansereau et Peel, 1989). Leur validité préinstructionnelle (survol préalable de la matière) est suggérée par Skaggs et al. (1989) et Hall et al. (1989), mais elle ne s'applique pas à toutes les conditions d'apprentissage.

En comparaison des approches purement verbales, l'usage des cartes d'experts possède nombre d'avantages, relevés par Dansereau (1989) :

- la carte assiste l'enseignant/e dans la compréhension nuancée de son domaine et l'aide à identifier les secteurs difficiles pour les apprenants (Hawk et McLeod, 1983) ;

- les cartes proposées par l'enseignant/e signalent efficacement la macrostructure et les idées-clefs du domaine étudié (Alvermann, 1986 ; Darch, Carnine et Kameenui, 1986) ;
- les cartes expertes informent l'étudiant/e des connections logiques entre concepts de niveaux différents (Armbruster et Anderson, 1984) ;
- la présentation de cartes amène l'étudiant/e à visualiser ses connaissances au point que les images ainsi créées le/la guident dans le retraitement de propositions verbales (Amlund, Gaffney et Kulhavy, 1985) ;
- l'usage de cartes d'experts peut compenser de faibles aptitudes verbales par l'activation d'aptitudes spatiales dans le processus d'acquisition (Hagen-Heimlich et Pittelman, 1984 ; Pehrsson et Robinson, 1985 ; Sinatra et al., 1985).

Les résultats obtenus dans l'usage des cartes d'experts, bien que globalement positifs, sont souvent mitigés faute, semble-t-il, d'un traitement adéquat, actif et exhaustif, par l'étudiant/e, des informations fournies par la carte. Les stratégies de lecture de carte de concepts, peu habituelles, ne semblent pas routinisées ni intériorisées dans les populations estudiantines étudiées au point qu'une stabilité des résultats permette d'affirmer la validité de cet outil de façon vraiment convaincante. Pour cette raison, Dees et Dansereau (1990) préconisent d'enseigner aux apprenants une stratégie viable de traitement afin d'accroître l'efficacité des cartes, aussi bien dans leur usage à titre de substituts de matériau textuel qu'à titre de compléments aux lectures et exposés propres à un sujet.

Un usage de la carte d'enseignement est d'aider la planification des cours ; cet emploi, préconisé par Buzan (1982) et par Novak et Gowin (1984) est systématisé par Tochon (1989) dans un "Guide de l'improvisation bien planifiée" à l'usage des enseignants en formation ; la carte de concepts est utilisée alors pour noter le contenu structural des leçons à donner afin de se libérer du contenu didactique et de favoriser la relation pédagogique.

Références concernant les cartes créées par l'expert ou l'enseignant/e

- Amlund, J.T., Gaffney, J., et Kulhavy, R.W. (1985). Map feature content and text recall of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 17, 317-330.
- Armbruster, B.B., et Anderson, T.H. (1984). Mapping : Representing informative text diagrammatically. In C.D. Holley et D.F. Dansereau (Eds), *Spatial learning strategies*. New York : Academic Press.

- Bell, M.E. (1981). A systematic instructional design strategy derived from information-processing theory. *Educational Technology*, 21, 32-35.
- Dansereau, D.F. (1989, mars). *Knowledge maps : an analysis of spatial/verbal processing*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), San Francisco, CA.
- Dansereau, D.F., et Holley, C.D. (1982). Development and evaluation of a text mapping strategy. In A. Flammer, et W. Kintsch (Eds), *Discourse processing*. Amsterdam : North-Holland Publishing Co.
- Darch, C.B., Carnine, D.W., et Kameenui, E.J. (1986). The role of graphic organizers and social structure in content area instruction. *Journal of Reading Behavior*, 18, 275-295.
- Dees, S.M., et Dansereau, D.F. (1990, avril). *An analysis of the strategic processing of knowledge maps as text supplements and substitutes*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Boston, MA.
- Hall, R.H., Dansereau, D.F., et Skaggs, L.P. (1989, avril). *Knowledge maps and the presentation of related information domains*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), San Francisco, CA.
- Hawk, P.P., et McLeod, N.P. (1983). Graphic organizer : An effective teaching method. *Middle School Journal*, avril, 35-47.
- Moore, D.W., et Readance, J.E. (1984). A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, 78, 11-17.
- Rewey, K.L., Dansereau, D.F., et Peel, J.L. (1989, avril). *Knowledge maps and information processing strategies*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), San Francisco, CA.
- Rewey, K.L., Dansereau, D.F., Skaggs, L.P., Hall, R.H., et Pitre, U. (1989). Effects of scripted cooperation and knowledge maps on the processing of technical material. *Journal of Education Psychology*, 81(4), 604-609.
- Shavelson, R.J. (1974). Methods for examining representations of a subject matter structure in a student's memory. *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 231-249.
- Skaggs, L.P., Dansereau, D.F., et Hall, R.H. (1988, avril). *The effects of learning scripts on initial learning and transfer*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Psychologie du Sud-Ouest (SPA), Tulsa, OK.
- Tochon, F.V. (1989). *Guide de l'improvisation bien planifiée - Réflexion sur l'image*. Winnipeg, MB : CUSB, University of Manitoba.

C) L'usage des cartes de concepts dans la recherche

Nous développons ici quelques procédures utilisées en recherche dans le traitement spatio-verbal des cartes de concepts. Margaret Brumby (1983), par exemple, s'adresse à 32 étudiants de médecine (1ère année) en leur exposant juste le sujet : la création de "bébés-éprouvettes". Elle propose aux étudiants d'étudier une carte de concepts sur le transfert d'embryon et la fertilisation in vitro, pendant quelques minutes, avant de leur demander d'expliquer en détail par écrit ce qu'ils ont compris. Elle les avertit qu'il ne s'agit pas d'un test de mémoire et que la carte de concepts restera visible pendant les trente minutes de la rédaction. Il n'est répondu à aucune question. Une fois les rédactions collectées, Brumby fixe les signes de codification pertinents dans l'analyse des résultats :

- <---> comparaison entre deux points non liés sur la carte ;
- + information additionnelle ne figurant pas sur la carte ;
- t référence au temps tel que suggéré sur la carte ;
- x erreur - affirmation biologiquement inadéquate.

Les descriptions d'étudiants sont alors analysées phrase après phrase. Le résultat en est une traduction numérique et symbolique des rédactions. La séquence numérique révèle la direction dans laquelle l'étudiant/e a travaillé en lisant la carte et met en évidence les blancs ou points non utilisés. Ainsi, la moitié des étudiants ont divisé la carte en trois parties qu'ils ont traitées successivement, étape par étape. Les informations additionnelles, d'autre part, permettent de mesurer l'intégration de connaissances antérieures ; celle-ci se révèle indépendante de l'ordre de traitement de la carte de concepts.

Barbara Beyerbach (1986 et 1988) développe, dans trois groupes d'enseignants en formation initiale, un consensus sur le vocabulaire technique de la planification de l'enseignement. Les trois formateurs ainsi que les étudiants, individuellement, construisent une carte de concepts sur la planification, au début et à la fin de leurs cours. Ces trois cours sont consécutifs et durent chacun un semestre : 1) Etude de l'enseignement (observation de la vie de la classe), 2) Personnalisation de l'enseignement et de l'apprentissage (différenciation et développement d'une théorie personnelle), 3) Stratégies d'enseignement (réflexion sur les méthodes pédagogiques). Dans chaque cours, les formateurs suivent les directives d'enquête, "scriptées" selon un processus en trois étapes :

a) brainstorming sur les catégories et sous-catégories associées au sujet ;

b) organisation de celles-ci en hiérarchies de concepts à partir du centre de la feuille ;

c) explication de la nature des relations entre concepts sur les lignes de connexion.

Parallèlement, les formateurs sont régulièrement interviewés quant à leurs intentions à l'égard des étudiants et quant à leurs observations relatives aux modifications des cartes (comparaison pré-carte/post-carte). Les analyses portent ensuite sur :

1) le score par item (degré de différenciation, nombre d'éléments discrets des cartes individuelles) ;

2) le score de niveaux (degré d'organisation hiérarchique, soit le nombre le plus élevé d'éléments subordonnés) ;

3) la similarité des scores de groupe (degré de consensus, soit la somme des fréquences de chaque élément conceptuel dans le groupe d'étudiants de chaque cours, divisée par le nombre total des éléments de et pour chaque individu) ;

4) la similarité par rapport aux scores des formateurs (nombre d'éléments des cartes d'étudiants identiques à ceux des cartes de formateurs) ;

5) la similarité des éléments hiérarchiquement supérieurs à celles des formateurs (nombre d'items identiques) ;

6) le contenu des cartes (vocabulaire technique des étudiants).

Ron Hoz et al. (1989) a réuni depuis plusieurs années une équipe de chercheurs qui enquête sur la pensée des enseignants à l'aide de cartes de concepts, reprenant en général le protocole d'enquête ConSAT (Tâche d'Analyse Conceptuelle Structurante) précédemment développé par Novak (1980), et révisé par Champagne et Klopfer (1981) puis par Hoz et al. (1984). Champagne, Hoz et Klopfer (1984) fournissent une comparaison des deux modèles. Le protocole ConSAT comprend six phases :

1) Brève session de formation à l'aide de six concepts usuels pour montrer à l'interviewé/e la procédure et le type de produit attendu.

2) Classement de listes de concepts (familiers/non familiers) ; chaque concept est inscrit sur un petit carton.

3) Définition ou explication de chaque terme familier (celle-ci est notée par l'interviewé/e).

4) Construction d'une carte de concepts familiers en arrangeant spatialement les cartons sur la table, de sorte à révéler leur organisation et leurs rapports mutuels. Lorsque l'interviewé/e est satisfait/e de son arrangement, il/elle le transcrit sur une grande feuille de papier. L'interviewé/e spécifie alors les relations entre les concepts, celles-ci sont notées sur les lignes les unissant ; il/elle doit alors donner un titre à la carte et expliquer la nature des groupements conceptuels interreliés. Il est possible à l'interviewé/e de modifier son arrangement après réflexion.

5) Relecture de la liste de concepts non familiers et ajout sur la carte de concepts de ceux auxquels l'interviewé/e reconnaît maintenant la familiarité avec la structure ainsi créée ; ajout et explicitation des liens. La possibilité est laissée d'ajouter des concepts pertinents n'appartenant pas aux listes susmentionnées (inscrites sur les cartons).

6) Indication, pour chaque paire de concepts de la liste, de la force du lien les unissant, indépendamment de la carte, que le lien figure ou non sur la carte finale obtenue.

Le protocole ConSAT fournit donc des définitions conceptuelles et une carte cognitive ; de plus, une matrice de la force des liens est obtenue, qui peut être comparée à celle d'experts de la discipline (matrice "officielle"). Les mesures issues du protocole ConSAT portent sur les caractéristiques des liens (fréquence, répartition, validité médiane), sur les caractéristiques des regroupements (homogénéité de groupe, soit cohérence des items regroupés dans chaque catégorie et degré de recoupement par rapport à la matrice officielle, par exemple, un "groupe-noyau" possède 80% de liens internes de niveau 2 ; pertinence de la catégorisation), sur les caractéristiques de la carte entière (validité des liens, propres à la connaissance de la discipline sur une échelle ordinale à quatre niveaux, congruence expert/novice pour les liens à force faible ; conception d'ensemble et structure cartographique), et sur les caractéristiques des concepts individuels (concepts focalisateurs à grand nombre de liens ; signification) (Hoz, 1987). Le protocole ConSAT a une fidélité test-retest satisfaisante et le schéma de classement des paires de concepts (force des liens) possède un accord élevé interjuges (95%) (Elbaz, Hoz, Tower, Chayot et Mahler, 1986). La fidélité du ConSAT a été vérifiée dans certaines disciplines comme la biologie. L'entretien est mené individuellement, il dure une heure environ lorsque l'interviewé/e en fait l'expérience pour la première fois (Mahler, Fischel, Tubaly et Hoz, 1989).

François Tochon (1990b) utilise la carte de concepts dans le processus même d'analyse de recherche, pour mettre en lumière les réseaux

épistémiques dans le corpus de verbalisations rétrospectives. Il s'agit alors pour le chercheur d'entourer dans les interviews dactylographiées les mots-clés appartenant à une métaphore dominante, explicitement mentionnée. L'analyse se déroule en trois étapes :

1) Relevé des mots-clés dans le corpus d'une interview et première esquisse graphique par le chercheur (ce brouillon d'ensemble permet d'avoir une vue générale des concepts évoqués et de les reclasser en catégories).

2) Regroupement des concepts relevés par champs métaphoriques et conception de cartes individuelles ; les métaphores sont mises en évidence à l'aide de croquis d'où partent les concepts, directement notés sur les lignes. Présentation de la carte individuelle à l'interviewé/e pour vérification.

3) Analyse des relations par opposition de mots-clés (repérage des binarités récurrentes dans les entretiens, que les cartes épistémiques ont mises à jour).

Cette technique a l'avantage de traiter les images représentationnelles sans médiatisation verbale, afin de repérer l'organisation épistémologique propre à la pensée de certains enseignants voire propre à certaines disciplines d'enseignement. La manière de connaître des enseignants et leurs convictions sur la nature de la connaissance elle-même apparaissent sur la carte en un réseau d'images interreliées, caractérisées par des ensembles hiérarchisés de concepts nodulaires. La représentation visuelle des images praticiennes s'avère un moyen efficace d'analyse qualitative et de traitement des données verbales quand il s'agit d'éclairer des profils individuels ou les caractéristiques attitudinales d'un petit groupe d'interviewés. Dans ce cas, la modélisation des agrégats interreliés des concepts-clés du discours semble mieux à même de représenter la complexité d'une pensée, parfois exposée en termes contradictoires, que les protocoles de retranscription fréquemment utilisés dans les sciences sociales.

Cependant, cette technique est difficile à quantifier ; Tochon (1990b) suggère quelques modes de quantification des résultats : attribution des mots-clés en termes du temps d'enregistrement, répartition des hiérarchies conceptuelles sur une échelle graduée, coefficient de proximité des concepts. D'autre part, les réserves d'usages doivent être faites quant aux sources de biais du rapport rétrospectif et de ce type de traitement heuristique des données ; pour cette raison, la relecture par l'interviewé/e et la collaboration d'un second chercheur est recommandée. Les avantages

de cette dernière technique semblent : 1) d'être un bon tremplin pour l'interprétation globale ; 2) d'inclure les principes de globalisation et d'aggrégativité propres aux systèmes logiques complexes ; 3) de réduire la parcellisation de l'interprétation en secteurs ; 4) d'être facile à interpréter ; 5) de préciser le réseau épistémique des métaphores filées d'un corpus. Au reste, du point de vue de l'interprétation, le dégagement des grands axes sémantiques d'une carte conceptuelle diffère moins qu'on pourrait le penser de celui d'un tableau statistique d'analyse des correspondances qui exige, lui aussi, la mise en relation d'éléments conceptuels spatialisés, nécessitant pour leur compréhension l'apport conjoint de l'intuition et de la rationalité critique.

Références

- Barth, B.M. (1987). - *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite à l'école.* - Paris : Retz.
- Beyerbach, B.A. (1986). *Concept mapping as an approach to assessment of students' representation of structural knowledge.* Thèse de doctorat. Syracuse, NY : Syracuse University. (Dissertation Abstract International, 46, 2622A, No DAB524403).
- Beyerbach, B.A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning : Preservice teachers' concept maps. *Teaching and Teacher Education*, 4(4), 339-347.
- Brumby, M. (1983). Concept mapping : Structure or process? *Research in Science Education*, 13, 9-17.
- Champagne, A.B., Hoz, R., et Klopfer, L.E. (1984). *Construct validation of the cognitive structure of physics concepts.* Pittsburgh, MI : LRDC, University of Pittsburgh.
- Champagne, A.B., et Klopfer, L.E. (1981). *Using the ConSAT : A memo to teachers.* Pittsburgh, MI : LRDC, University of Pittsburgh.
- Elbaz, F., Hoz, R., Tomer, Y., Chayoth, R., Mahler, S., et Yeheskel, N. (1986). The use of concept mapping in the study of teachers' knowledge structures. In M. Ben-Peretz, R. Bromme, et R. Halkes (Eds), *Advances in the study of teacher thinking.* Lisse : Swets & Zeitlinger.
- Hoz, R. (1987, mars). *Dimensions of teachers' knowledge structures and their identification by concept mapping.* Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Washington, DC.
- Hoz, R., Bowman, D., Kozminsky, E., Chayoth, R., et Tomer, Y. (1989). *The use of concept mapping as a tool to diagnose misconceptions in science learning.* Beer-Sheva, Israël : Université Ben-Gurion du Negev.
- Hoz, R., Mahler, S., Yeheskel, N., Tomer, Y., et Elbaz, F. (1984). *Project for the evaluation of teacher education (PETE), Annual Report.* Beer-Sheva, Israël : Université Ben-Gurion du Negev.

- Mahler, S., Fischel, D., Tubaly, E., Hoz, R., et Lernan, O.Z. (1989). *Didactic use of concept mapping in higher education : Applications in medical education*. Jerusalem, Israël : Hadassah University Hospital, Department of General and Pediatric Surgery.
- Novak, J.D. (1980). Learning theory applied to biology classroom. *American Biology Teacher*, 42(5), 280-285.
- Tochon, F.V. (1990b). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 183-196.

Conclusion

Les cartes de concepts, issues d'une théorisation propre aux sciences cognitives, connaissent un essor considérable depuis une décennie dans plusieurs domaines d'application. Un survol de la littérature, profuse, révèle de nombreux types de cartes que nous avons tenté de regrouper selon quelques dénominateurs communs. Les termes "cartes de concepts" recouvrent quantité de vocables, tels que concept maps, webs ou toiles d'araignées, mind maps ou cartes mentales, réseaux, cartes de connaissances, organisateurs graphiques, cartes épistémiques, cartes cognitives. Le graphisme conceptuel est de plus en plus utilisé, grâce aux moyens technologiques récents, dans l'apprentissage, dans l'enseignement et dans la communication scientifique. Des chercheurs comme Peter Preece, Charles Reigeluth, Joseph Novak, Ron Hoz et Donald Dansereau ont amélioré notablement l'approche théorique de ce domaine en dégageant aussi bien ses avantages essentiels que ses handicaps majeurs.

Malgré leurs nombreux mérites, on connaît maintenant certains défauts des cartes de concepts. Par exemple, la carte de concepts n'enregistre pas la pensée de l'étudiant/e ou de l'élève au moment où il/elle la trace, elle ne témoigne pas de l'ordre mental adopté dans sa construction ; elle représente un produit statique rendant mal compte de la dynamique fluide des structures cognitives et métacognitives, en constante redéfinition par rapport à un sujet donné (Brumby, 1983). Son emploi en guise de substitut de texte nécessite de grandes feuilles parfois difficiles à manier ; leur lecture peut induire l'étudiant/e en erreur et provoquer un traitement aberrant. Mais des solutions peuvent être envisagées pour chacune de ces limitations (Rewey, Dansereau, Skaggs, Dees et Pitre, 1990), celles-ci contribuent à préciser ce domaine et à accroître la comparabilité des résultats. On sait en fait encore très peu quant à la façon dont le traitement d'une carte est opéré par un individu (Pinker, 1985) ; en conséquence, le fondement théorique permettant de systématiser et

d'améliorer la production des cartes est encore faible (Dansereau, 1985). La recherche sur les synthétiseurs graphiques, bien que prometteuse, manque encore de soutiens empiriques. De nombreuses variables de l'instruction (type de contenu, mode de présentation, capacité de l'étudiant/e) peuvent avoir un impact sur la stratégie de synthèse employée, en termes de structure, de fréquence, de temps, de format, de design, etc. (Van Patten et al., 1986). La nature de cet impact doit être précisée dans des recherches ultérieures.

L'état des recherches actuelles sur les cartes de concepts indique leur large potentiel dans l'amélioration de la communication, de l'enseignement et de l'apprentissage, mais la plupart des recherches restent faiblement contrôlées, s'appuient sur le rapport rétrospectif et ne font qu'effleurer des paramètres majeurs comme la présentation du graphisme et les différences de réception interindividuelles. A cet égard, à l'instar de Dansereau, nous estimons urgent de mettre sur pied un programme systématique de recherche fondé sur un grand nombre d'applications pratiques. La variété potentielle des modes de signalisation des noeuds, des liens et des configurations spatiales est sous-exploitée et n'a guère été étudiée systématiquement.

Enfin, le cadre conceptuel dans lequel nous avons abordé ici la cartographie sémantique est la psychologie cognitive ; il ne devrait pas faire oublier cet autre cadre important de développement du graphisme conceptuel qu'est la sémiotique et, plus particulièrement, la pragmatique. Ces cadres se révéleront sans doute des compatibilités voire des complémentarités au cours de la prochaine décennie.

François V. Tochon

Université du Manitoba
Collège Universitaire de
Saint-Boniface

Références de l'introduction et de la conclusion

- Barth, Britt-Mari (1987). *L'apprentissage de l'abstraction : méthodes pour une meilleure réussite à l'école*. Paris, Retz.
- Alvermann, D.E. (1986). Graphic organizers : Cuing devices for comprehending and remembering main ideas. In J.F.
- Baumann (Ed.), *Teaching main idea comprehension* (pp.210-226). Newark, DE : International Reading Association.
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research. In J.W. Segal, S.F. Chipman, et R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills : Vol.1, Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Dionne, J.P. (1990). *A mental model approach to concept mapping*. Ottawa, ON : Université d'Ottawa.
- Dupont, Ch. (1989). L'étude des représentations, un enjeu pour les éducateurs. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 51-68.
- Holland, J.H., Holyak, K.J., Nisbett, R.E., et Thagard, P.R. (1989). *Induction - Processes of inference, learning, and discovery*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Pinker, S. (1985). Visual cognition : An introduction. In S. Pinker (Ed.), *Visual cognition* (pp.1-63). Cambridge, MA : MIT Press.
- Preece, P.F.W. (1978). Exploration of semantic space : Review of research on the organization of scientific concepts in semantic memory. *Science Education*, 62(4), 547-562.
- Rewey, K.L., Dansereau, D.F., Skaggs, L.P., Dees, S.M., et Pitre, U. (1990). *Scripted cooperation and knowledge map supplements : Effects on the recall of biological and statistical information*. Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), Boston, MA.
- Van Patten, J., Chao, Ch.I., et Reigeluth, Ch.M. (1986). A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 437-471.

POUR UNE INTERACTIVITÉ ENTRE LA RECHERCHE ET LES ENSEIGNANTS

*Quelle information ?
Quelles ressources ?*

Georgette Pastiaux-Thiriat

Le colloque qui s'est tenu à l'INRP, le 18 mai 1990, est le coup d'envoi d'une série de journées d'information et de réflexion : on attend de ces échanges et confrontations qu'ils impulsent, nourrissent et coordonnent la recherche et qu'ils aident à sa diffusion.

Comme l'a souligné en ouvrant les travaux, Mme F. Dugast, directrice de l'INRP, cette journée, organisée par le Centre Documentation Recherche de l'Institut, entre dans la politique de communication récemment mise en oeuvre par ce dernier et dont les effets sont déjà visibles dans les publications. Il était donc normal que le thème de cette première rencontre

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

fût l'amélioration de la diffusion des résultats de recherche et qu'elle ait été conçue par le CDR, sous la direction de J. Hassenforder.

La journée s'organisa autour de deux séances plénières. La première, consacrée à des comptes rendus d'enquêtes et à des témoignages, apporta des réponses aux questions : comment circule l'information écrite chez les enseignants ? Quel rôle joue-t-elle ? Quelle est son influence sur les pratiques ? Dans la seconde, on se demanda comment améliorer la circulation de l'information, et les interventions émanant de lieux très divers explorèrent des pistes variées. Entre ces deux séances, deux ateliers simultanés, différents dans leur objectif et leur déroulement, se consacrèrent à des exemples précis : l'un fut un carrefour entre responsables de centres de documentation (CRDP, CDDP, EN et établissements scolaires), l'autre fit état de recherches menées en Suisse sur la dissémination des connaissances fournies par la recherche.

1 - Des constats inquiétants...

Deux enquêtes apportent des données précieuses sur la façon dont l'information circule, et comment elle est accueillie et perçue.

La première, présentée par C. Gambart ⁽¹⁾ s'intéresse aux enseignants de collège et a été menée en deux temps : en 1985, on prélève des informations dans 15 collèges du département de la Somme ; en 1989, une seconde enquête dans l'ensemble des collèges du Loir et Cher et de Lyon complète la première.

A la question : "comment circule l'information dans les établissements", on peut répondre, d'après les données recueillies en 1985, que le mode de circulation est de type bureaucratique, tel que le décrit M. Crozier, et sert plutôt à se protéger qu'à s'informer. L'information est descendante, aucune structure ne permet l'interactivité nécessaire à la communication.

Ces résultats se situent historiquement dans la perspective de la "rénovation" dans les collèges, sous l'impulsion du ministre Savary. On a donc cherché à savoir quelle était la diffusion des quatre rapports (de Peretti, Schwartz, Prost et Legrand) qui devaient servir de base à la mise en place d'une nouvelle politique éducative, après une large concertation. Sur les 15 établissements, le rapport de Peretti ne se trouvait nulle part, les rapports Schwartz et Prost étaient dans 1 établissement. Quant au rapport Legrand sur les collèges - qui avait fait en 1983 l'objet de discussions dans les établissements au cours de deux journées banalisées

- seuls 4 établissements l'avaient mis à la disposition des enseignants. D'après leurs déclarations, 10 % de ces derniers l'auraient consulté, pour certains sous la forme de résumés produits par l'administration ou la presse syndicale.

Enfin, la recension de l'ensemble des lectures pédagogiques des enseignants montre que ce type d'information est peu répandu : en 1985 dans la Somme, les revues traitant de l'éducation ont un faible taux de pénétration. *Le Monde de l'éducation*, le plus lu, a une pénétration maximum de 15 % ; en 1989, il est toujours en tête avec 25 % et, venant s'ajouter à la *Nouvelle Revue pédagogique* (Nathan) - 8 % de pénétration -, les *Cahiers pédagogiques* font leur entrée avec un taux de 5 %.

Si on considère la lecture d'ouvrages - indicateur d'une dynamique allant de la simple information à la connaissance - on remarque qu'en 1985 les enseignants sont restés pratiquement étrangers à l'importante production de livres consacrés à la sociologie de l'éducation dans les quinze années précédentes. En 1989, il ressort surtout une extrême atomisation des titres et auteurs cités : les plus lus (P. Meirieu, A. de La Garanderie) ne dépassent pas 5 %.

Ces résultats amènent à se poser d'autres questions : Comment l'information est-elle perçue ? Pourquoi est-elle ignorée ?

La seconde enquête, menée en 1985 par R. Ouzoulias⁽²⁾, a interrogé des enseignants du 1er degré dans deux circonscriptions de Seine et Marne (l'une urbaine, l'autre rurale) pour savoir quelle était l'attitude des instituteurs face à la recherche et à l'innovation, quels domaines les intéressaient, quels canaux et quelles sources étaient utilisés. D'autre part, il a été procédé à une étude de la fréquentation et de l'utilisation de deux sources d'information : le Centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) et la bibliothèque pédagogique de circonscription.

Les résultats de cette enquête montrent que ces enseignants donnent la préférence à la communication orale. Interrogés sur les sources d'information qui leur paraissent les plus intéressantes et utiles, ils désignent en priorité les stages de formation professionnelle, les réunions de circonscription et les discussions entre collègues : ces trois sources sont citées par plus de 50 % d'entre eux et 15 % les classent en première position. L'enquête sur l'utilisation du CDDP et de la bibliothèque montre qu'on privilégie les lieux et personnes de proximité : conseiller pédagogique et inspecteurs départementaux viennent en tête, l'Ecole Normale ensuite, mais assortie de critiques sur le caractère théorique des informations dispensées, le CDDP n'a qu'un très faible rayonnement (il est cité par 2 % des personnes interrogées).

Les enseignants valorisent outils et techniques pédagogiques, ainsi que les informations ayant trait à des modifications institutionnelles, plutôt qu'une réflexion sur la pédagogie elle-même. Ainsi, les sources d'information écrite les plus citées sont les manuels, livres du maître, instructions officielles. Lorsqu'on lit des revues (50 % en citent), les revues choisies offrent le même type d'information que les manuels, c'est-à-dire qu'on y cherche ce qui facilite la tâche quotidienne. Les domaines choisis comme les plus intéressants (lecture, acquisition du langage, liaison entre les cycles) confirment que les informations recherchées réfèrent directement à la pratique de la classe et sont centrées sur le maître : les pratiques de travail autonome et de pédagogie différenciée sont peu citées.

Quant à leur attitude à l'égard de la recherche, les enseignants montrent qu'ils ont de celle-ci une représentation composite et qu'elle leur paraît très loin de leur pratique. Ils sont persuadés que les problèmes d'éducation relèvent d'un traitement empirique, à base d'opinions. Tout en reconnaissant la valeur de la recherche et la nécessité de l'innovation ils expriment leurs réticences à l'utiliser et leur besoin de certitudes.

En fait, les outils de la recherche ne seraient utilisables que par les chercheurs. Ils expliquent leur méconnaissance par des problèmes de communication : éloignement des chercheurs, méconnaissance réciproque, manque d'informations personnelles sur la recherche.

Ces observations permettent de dégager des conditions pour l'amélioration de l'utilisation des résultats de recherches, en tenant compte des caractéristiques du métier des enseignants et de leurs besoins :

- en premier lieu, il est nécessaire de construire des informations intégratrices : celles qui permettent les relations indispensables entre la didactique des disciplines, l'outil pédagogique, la démarche de l'enfant et celle du maître ;

- les apports théoriques n'auront de répercussion sur les pratiques que si les enseignants sont capables d'en discerner les finalités et les implications ;

- les recherches qui ont pour but d'analyser les difficultés rencontrées dans une classe pour aboutir à les résoudre sont plus susceptibles d'être entendues ;

- l'association des chercheurs et des enseignants est bénéfique à la circulation de l'information : les enseignants qui ont participé à des recherches deviennent alors des relais importants de l'information.

2 - Des ancrages positifs...

2.1. *Les minorités actives.*

La recherche présentée par C. Etévé ⁽³⁾ sur "les enseignants lecteurs", s'articule sur celle de C. Gambart et vérifie l'hypothèse que des leaders d'opinion, minorité novatrice, existent dans le milieu enseignant, mais ne sont pas reconnus institutionnellement. Partant de l'enquête de R. Bourdoncle et M. Lumbroso sur les pratiques de formation des enseignants dans laquelle ces derniers disaient se former principalement par la lecture d'ouvrages, on a voulu savoir quelle était la nature de leurs lectures et si ces lectures avaient des effets sur les pratiques.

Ces enseignants lecteurs ont été repérés dans 5 groupes où il était vraisemblable de les rencontrer : formateurs académiques (MAFPEN), étudiants inscrits en Sciences de l'éducation, enseignants associés à l'INRP, membres de mouvements pédagogiques et d'associations et enfin participants à des Universités d'été : c'est ce dernier groupe qui a été plus particulièrement étudié.

Les résultats de cette enquête confirment l'importance des réseaux et des rencontres personnelles : ce sont les formateurs et animateurs qui sont le canal privilégié de l'information. Les revues pédagogiques - dans la mesure où elles sont organisatrices de stages - et les relations avec les collègues jouent également un rôle important. L'information scientifique est jugée peu accessible directement : lorsqu'on y recourt, c'est souvent à l'occasion de conflits socio-cognitifs ; l'intégration de savoirs nouveaux est alors facilitée par le partage des savoirs, dans une relation non hiérarchique, tandis que les conflits de pouvoir ont au contraire un effet bloquant.

A travers la grande dispersion des lectures, on peut déceler une convergence d'intérêt pour des auteurs tels que P. Meirieu et A. de La Garanderie, pour les thèmes concernant l'évaluation, la gestion des apprentissages et, comme dans les autres recherches, la tendance à choisir des ouvrages pragmatiques et fonctionnels. Ce choix est à examiner à travers les travaux sur la pensée des enseignants ("teachers thinking") et ceux de M. Huberman : l'épistémologie praticienne passe par plusieurs étapes : la phase de "stabilisation" qui correspond à l'acquisition des routines est utile dans la mesure où elle permet de se dégager pour autre chose et facilite le passage à l'improvisation planifiée. La formation doit prendre en compte cette "pensée dans l'action" des enseignants.

Une typologie des formateurs construite à partir des 32 entretiens (analysés selon 3 critères : les modes d'information et de documentation ; l'histoire sociale des acteurs ; les représentations du métier et les objectifs de l'enseignant) distingue 6 catégories de formateurs : les "mobilisés", les domestiques, les relationnels, les disciplinaires, les gestionnaires et les épiques. Elle montre la diversité des rapports au monde et au savoir de ces formateurs. Elle incite à développer des connaissances sociologiques sur les conditions de médiations entre savoir-faire professionnels et écrits, entre biographies et lectures et sur les contextes institutionnels susceptibles de donner du sens à ces lectures.

2.2. Un exemple d'utilisation des savoirs.

R. Gaillot, directrice du CDDP de Tours et membre de l'équipe INRP qui travaille sur la sociologie des établissements (sous la direction de J.L. Derouet), vint montrer que, sur le terrain, la ressource est latente et qu'elle doit être mobilisée par le jeu social. En effet, ni le libre-service, ni la directivité ne portent de fruits. Le récit d'une action menée par un membre de l'équipe INRP dans le collège où il est directeur adjoint en fut un exemple convaincant. Dans le cadre d'une approche ethnographique, et en se référant ici encore à L. L. Boltanski, il amena les enseignants à réfléchir sur le problème de la diffusion de l'information, à classer et à évaluer les actions menées dans l'établissement sur ce sujet. Les conclusions des participants furent que c'étaient les actions qui relevaient de plusieurs logiques à la fois qui étaient les plus intéressantes.

On voit ainsi qu'une recherche de terrain de ce type est un excellent vecteur pour la diffusion de savoirs - ici de type sociologique - et un moyen puissant de formation des enseignants et de transformation des pratiques à l'intérieur d'un établissement.

2.3. Des témoignages.

Trois praticiens-chercheurs ⁽⁴⁾, représentant les minorités actives citées précédemment, montrèrent à travers leur itinéraire professionnel et intellectuel quel usage on peut faire des savoirs et comment s'organise l'indispensable va et vient entre pratique et théorie.

De ces témoignages on retiendra quelques idées-force :

- l'utilisation de la recherche passe par des rencontres avec des personnes et des cheminements avec des groupes (mouvements pédagogiques, équipes INRP, groupes de travail sur le terrain) ;

- c'est à partir de pratiques innovantes que le recours à la recherche est apparu indispensable : une des conditions de la diffusion de la recherche, c'est qu'elle apporte des réponses aux questions que les praticiens se posent ;

- on ne peut appliquer purement et simplement les savoirs scientifiques ; l'"applicationnisme" est une réduction de la complexité de la recherche. Les savoirs doivent donc être adaptés et retravaillés dans des situations de recherche-action.

Il revenait à A. de Peretti de tirer les conclusions des apports de la matinée. Force est de constater une importante "perte de charge" entre les informations produites et leur utilisation. La complexité et la nouveauté sont ressenties comme déstabilisantes par les enseignants (les enseignants seraient-ils aussi persécutés par la recherche ?), d'où un effet de fermeture. Il est d'autre part paradoxal que la transmission doive nécessairement être personnalisée et orale, mais la formation continue répond à cette exigence. C'est le moment désormais de réfléchir à ce qu'il faut mettre en place en vue de la formation initiale : beaucoup de possibilités existent et nous sommes au point où les choses peuvent commencer à exister.

3. Comment améliorer l'information sur la recherche ?

Après les constats, les témoignages et les exemples de mise en pratique, une Table ronde ⁽⁵⁾ devait confronter des positions de principe et faire des propositions. Elle fut animée par J. M. Croissandeau, directeur de l'information et de la communication au Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. L'animateur se présenta lui-même comme la caution officielle de la reconnaissance par le Ministère du rôle important joué par l'INRP, et lança le débat de façon quelque peu provocatrice : alors que la recherche est utile au corps social, indispensable pour éclairer les décisions politiques, les chercheurs, selon lui, font tout pour exclure les autres... La langue qu'ils utilisent, leur indifférence à l'égard de la vulgarisation de leurs travaux et aux suites de leurs recherches, leur souci de carrière personnelle sont autant de barrières qui font obstacle à la communication.

Après les enseignants, coupables de ne pas lire, les chercheurs seraient-ils responsables de tous les dysfonctionnements ? La situation est en fait plus problématique...

3.1. Des débats de fond.

3.1.1. A propos de la lisibilité de l'information scientifique,

se pose tout de suite la question du jargon : a-t-il pour fonction d'exclure ou bien est-il - à côté d'autres jargons - un langage spécifique indispensable, un précieux raccourci pour la communication entre spécialistes (M. Huberman) ? Faut-il alors mettre en place deux circuits de communication et adapter la langue utilisée aux destinataires potentiels (enseignants, décideurs, tous publics intéressés), par exemple en publiant des résumés de trois pages, accessibles à tous (J.M. Croissandeau) - ce qui se fait du reste déjà, particulièrement à l'INRP - ?

A force de privilégier la complexité ne risque-t-on pas de se faire étrangler par elle ? La non-lecture serait-elle l'aboutissement de la recherche ? A. de Peretti ravit l'assemblée en comparant le chercheur épris de perfection conceptuelle à la mésange couturière qui déploie tant d'efforts dans la préparation de son nid qu'elle en oublie de pondre.

Les *Cahiers pédagogiques*, représentés par leur rédacteur en chef, M. Zakhartchouk, offrent à cet égard un exemple précieux de relais entre la recherche et les enseignants. Leur objectif n'est pas de vulgariser la recherche, mais d'opérer une "transposition didactique" qui mette en relation les avancées de la recherche et les problèmes pédagogiques. On s'efforce ainsi de créer une "zone proximale de développement", comme diraient les théoriciens de l'apprentissage et on se tient éloigné autant de la dérive théoriciste que du recueil de recettes. Puisqu'il faut prendre en compte la perception négative que les enseignants ont de la recherche, on cherche les moyens de contourner cet obstacle et d'amener, par des détours, à une réflexion approfondie. L'augmentation du nombre des abonnés est le signe encourageant que l'on arrive à des résultats.

3.1.2. Quels rapports entretiennent la recherche et la décision, la recherche et l'innovation ?

La recherche doit-elle échapper à l'urgence de la décision politique, et sa fonction est-elle de "mettre en mémoire des avancées qui trouveront leur application à long terme" (J. Hébrard) ? Il fut également souligné que le chercheur, en donnant des réponses aux décideurs, quitte son rôle de chercheur pour devenir expert, s'attirant du reste ainsi la suspicion des praticiens lorsqu'il apparaît comme le conseiller du prince (G. Berger)...

Certes, le chercheur a le droit de faire des choses qui n'ont pas d'application immédiate, mais un service de recherche doit pouvoir donner une réponse dans les contraintes qui lui sont imposées (5 minutes, 5 jours ou 5 ans...). Entrer dans les contingences de la pratique accroît l'utilité de la recherche : si elle n'est pas confrontée à l'application sur le terrain, une recherche tourne à vide (M. Huberman).

Ce débat renvoie à celui, plus large, des rapports de la recherche avec l'innovation. Pour J. Hébrard, les deux démarches doivent être soigneusement distinguées. Pour lui, l'innovation, qui est essentielle au système éducatif, doit être valorisée mais rester à sa place et ne pas être confondue avec la recherche.

Depuis 1960, la recherche en éducation se développe mais elle est encore trop nouvelle pour avoir la possibilité de se dégager de l'innovation. Or, nous avons besoin de recherche fondamentale en Sciences de l'éducation, et d'une capitalisation de cette recherche.

Pour A. de Peretti, au contraire, le chercheur est au service du praticien et doit prendre en charge, accompagner, améliorer l'innovation : s'il y a précaution, observation, description, réflexion, la science est en marche. D'autre part, si on veut que les résultats de la recherche soient connus des enseignants et utilisés par eux, il ne convient pas que ces derniers se sentent mis à distance par les chercheurs.

Est-ce à dire que le type de recherche le plus pertinent soit la recherche-action ? On la propose souvent comme outil de formation à la recherche par la recherche (M. Migeon). M. Huberman reste très critique à son égard. Pour lui, elle pêche par naïveté politique - chercheurs et acteurs sont des pions dans un projet qui n'est pas le leur -, et elle n'est pas crédible à cause de la légèreté de sa méthodologie. A la différence de la recherche de type empirique, qui suppose une méthodologie très poussée, elle reste au stade du bricolage.

3.1.3. *A qui revient la charge du suivi de la recherche ?*

Faut-il incriminer les carences de l'institution, comme le fit au cours de la discussion un chercheur de l'INRP ? Ou est-ce au chercheur à s'en occuper lui-même, comme le développa fortement M. Huberman qui tira, au cours de la table ronde les conclusions des pratiques décrites dans l'atelier qu'il avait précédemment animé : l'appropriation mutuelle de la recherche et de la pratique est nécessaire. Pour que la recherche ait de l'efficacité, la dissémination est insuffisante, il faut que se créent des liens entre chercheurs et praticiens, liens qui ont plus d'importance pour la

suite que les résultats eux-mêmes. C'est aussi l'intérêt scientifique des chercheurs de travailler avec des praticiens : la confrontation secoue les schèmes conceptuels et induit ceux de la recherche suivante, qui en deviendra plus complexe et plus riche.

3.2. Des propositions.

Améliorer la communication suppose que l'on agisse sur des lieux stratégiques divers, et que le problème soit intégré dans les projets de formation. Cela passe par la reconnaissance du rôle des centres ressources (CDI, CDDP, CRDP) et de leur autonomie, par la prise en compte des minorités actives et par l'étude des usages qui sont faits du savoir (J. Hassenforder). La formation des personnels de documentation doit intégrer recherche et innovation (F. Roux), mais il convient de s'occuper aussi des non-consommateurs de l'information et d'aider les enseignants à se forger des stratégies de lecture (J. Dornel).

La mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) va-t-elle amener un formidable "coup de neuf" sur la recherche en éducation, comme le pense M. Migeon, responsable du projet de Lille ? Certes, l'organisation du cursus dans ces instituts - et particulièrement la certification à Bac + 5 - porte le risque de permettre au système actuel de perdurer. Mais les principes qui sous-tendent le projet (former à enseigner autrement, former à évoluer, chercher pour mieux former et produire des outils) et le nombre important des étudiants concernés obligent à concevoir la formation en relation avec le terrain et entraîneront par conséquent les enseignants dans une nouvelle dynamique.

En tous cas, la naissance des IUFM prouve que l'institution a digéré les avancées de la recherche. Pour G. Berger, la question de la formation se pose par rapport aux pratiques enseignantes et pas seulement par rapport aux savoirs que l'on veut faire passer. Il est nécessaire d'analyser un terrain dont les paramètres sont complexes. L'apparition de situations nouvelles sur le terrain (décentralisation, projets d'établissement, IUFM) peut modifier le système dans lequel se sont constituées les habitudes de la recherche. Enfin, s'il est nécessaire d'agir sur les nombreuses médiations de la communication, il faut surtout que s'accroisse le degré d'initiative des praticiens.

3.3. Conclusions.

F. Dugast tira les leçons de cette rencontre.

Il est manifeste que la communication a progressé, mais il reste des problèmes : l'effort doit donc être poursuivi à plusieurs niveaux.

Sur le plan de la recherche, il est nécessaire de prévoir à l'avance la dissémination, en utilisant pour plus d'efficacité des logiques différentes. Le choix des méthodes de recherche, l'association de gens de terrain, les publications de types différents selon les cibles prévues sont les conditions pour que la recherche ait des retombées. L'INRP a déjà montré son souci de la communication par les revues et les synthèses intelligibles qu'elle procure.

Sur le plan organisationnel, il faut répertorier les relais possibles (leaders d'opinion, personnel de documentation, formateurs MAFPEN), installer des lieux-ressources proches des enseignants et penser le réseau INRP-CNDRP de façon qu'il atteigne jusqu'aux CDI des établissements.

Enfin, sur le terrain, il faut faciliter le travail de groupes des enseignants dans les établissements, aider à construire des projets à partir des résultats de la recherche et organiser systématiquement une formation à l'information qui fera des enseignants un public réceptif.

Comme le leur avait recommandé J. M. Croissandeau, les participants purent emporter avec eux une citation de Max-Pol Fouchet auquel était justement consacrée une exposition dans les locaux de l'INRP :

"Clarifier n'est pas simplifier, mais clarifier demande un effort considérable à celui qui veut transmettre une connaissance".

Noms et titres des intervenants

- (1) GAMBART Christiane, professeur de biologie au lycée de St Quentin.
- (2) OUZOULIAS Raymond, Inspecteur départemental à Cherbourg.
- (3) ETEVE Christiane, chargée d'études documentaires au CDR, INRP.
- (4) LAURENT Sabine, professeur de physique, MAFPEN d'Aix-Marseille.
VESLIN Odile, professeur de lettres, collège Villeneuve de Grenoble.
BRU Marc, professeur de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II.
- (5) Participants à la table ronde :
 - . André de PERETTI, directeur de département honoraire de l'INRP.
 - . Jean Michel CROISSANDEAU, Directeur de la Direction de l'information et de la Communication du Ministère de l'Education nationale.

- . Michel MIGEON, directeur de l'UFR de Lille, professeur d'université.
- . Jean HEBRARD, chercheur en histoire de l'éducation (INRP)
- . Jean DORNEL, directeur-adjoint du CRDP de Lille, chef de la mission lecture.
- . Guy BERGER, professeur d'université à Paris VIII.
- . Jean Michel ZAKHARTCHOUK, rédacteur en chef des Cahiers pédagogiques.
- . François ROUX, documentaliste, Président de la FADBEN.
- . Michaël HUBERMAN, professeur à l'université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

La synthèse des travaux de la journée a été réalisée par

Georgette PASTIAUX-THIRIAT

INRP, Paris,

lycée Jean ZAY, Orléans.

** Atelier "Mise en pratique des recherches : aspect international".*

animé par M. Huberman.

Dans le domaine de l'utilisation des informations scientifiques par des utilisateurs non spécialistes - domaine déjà ancien, puisqu'il date d'une soixantaine d'années et qu'il offre 8 à 9000 études empiriques - M. Huberman a une longue et riche expérience qui s'exerce sur trois registres : la saisie de données empiriques, la construction de modèles conceptuels et l'organisation de dispositifs.

Il insiste sur la nécessité de marier constamment les modèles rationnels et technologiques avec les modèles stratégiques : en effet, c'est le plus souvent à l'occasion de conflits que l'on recourt à la recherche, mais l'approche rationnelle permettra de réduire les distorsions que ne manque pas de provoquer cette approche stratégique.

Puisant dans un matériel varié, dans lequel les résultats de recherches se complètent mutuellement, il développa particulièrement les points suivants :

1. A partir d'analyses sur l'écologie de la classe,

il met en évidence les facteurs qui facilitent l'utilisation des connaissances par les enseignants (plusieurs de ces facteurs avaient été signalés dans les interventions de la matinée) :

- pour les recherches : rentabilité rapide, caractère instrumental, pluraliste, adapté aux situations locales.
- pour les canaux de diffusion : disponibilité et proximité.
- pour l'organisation : nécessité de travailler dans la durée avec les enseignants.
- importance des personnes charismatiques (les "pères") qui, par leur caractère inspirateur, font "passer" les connaissances, alors que l'écrit n'a qu'une simple fonction de sensibilisation.

Dans ce modèle - qui relève d'une logique archaïque - peu de recherches scientifiques sont réellement utilisées. Il est donc crucial que le chercheur consacre une part de son temps à la mise en place de l'utilisation sur le terrain.

2. En s'appuyant sur l'étude de la dissémination

d'un programme national suisse de recherches dans le domaine de la formation professionnelle, il dégage des conclusions générales :

2.1. L'importance de la création de liens entre chercheurs et praticiens.

On constate en effet que, lorsque les liens sont renforcés, les contacts continuent après l'étude : plus important que la dissémination elle-même est le fait que praticiens et chercheurs prennent l'habitude de travailler ensemble.

Les chercheurs doivent être prêts à déborder de leur recherche pour entrer en contact avec les praticiens sur des problèmes généraux. On met alors en branle une pensée ("conversation") autour de la recherche qui s'avère plus efficace que le fait d'"instruire" la recherche.

Quant au coût pour le chercheur, il est faible (5 à 10 % du temps de la recherche), et le temps passé à la discussion doit être inscrit dans le calendrier de la recherche.

Ainsi, la dissémination n'est pas la fin de la recherche, c'est une occasion de créer des liens et de rester en contact.

2.2. La possibilité de mettre en évidence les prédicteurs de l'utilisation des connaissances,

c'est-à-dire les variables qui distinguent les effets conceptuels forts chez les praticiens, des effets faibles.

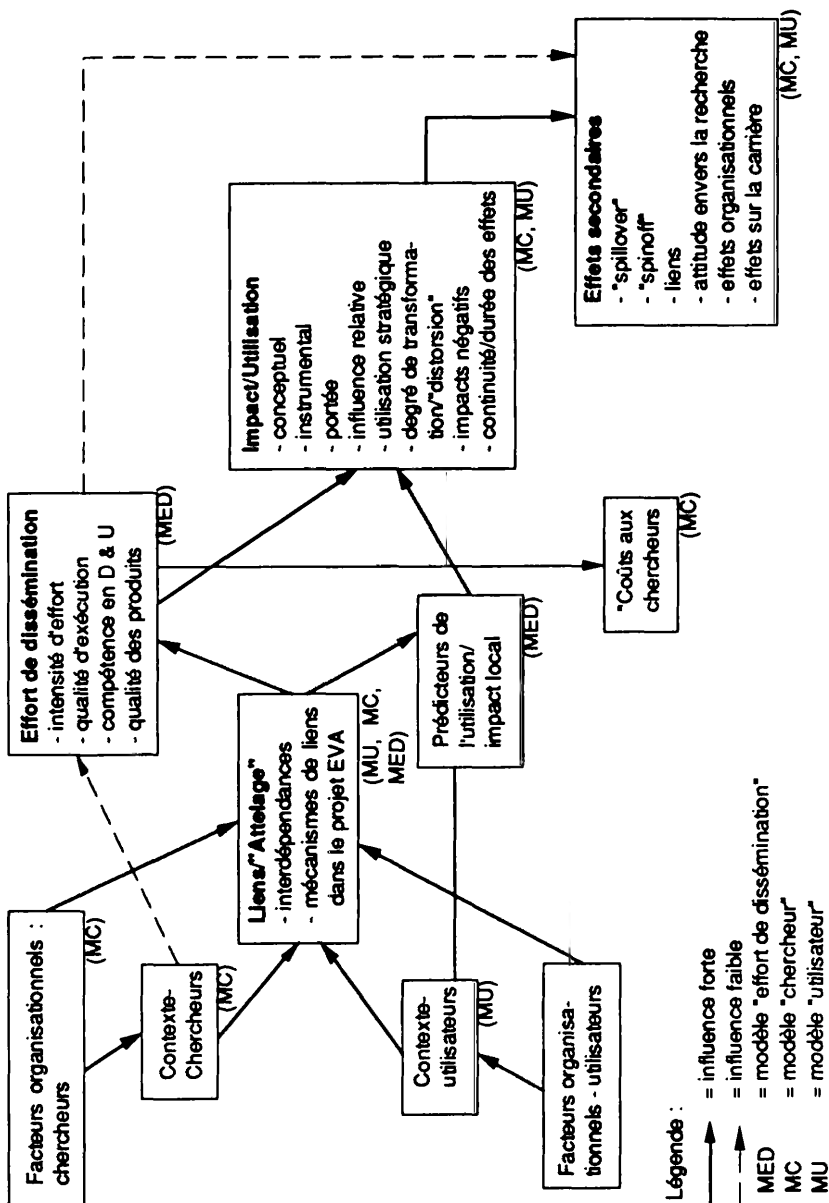
Ce sont par exemple, le temps passé par le chercheur, les produits écrits ciblés sur leurs publics, l'utilisation de canaux multiples, le suivi, les transferts interpersonnels, la focalisation sur des variables manipulables, l'incorporation des résultats au contexte, le caractère opérationnel et non normatif des résultats... La vérification de ces hypothèses permet de faire des propositions concrètes, "mode d'emploi" de la dissémination. On est loin de la logique du saupoudrage par des ouvrages de vulgarisation non ciblés...

2.3. Les effets conceptuels sur les chercheurs :

c'est l'intérêt des chercheurs d'entrer en interaction avec les praticiens. La dissémination-confrontation avec ces derniers oblige le chercheur à reconsidérer ses modèles et à y intégrer la complexité de la réalité qu'il a tendance à simplifier. Les schémas conceptuels de la recherche suivante y gagneront en puissance.

Georgette PASTIAUX-THIRIAT

2.4. Modèle général de la dissémination.



**Atelier "Documentation"*

animé par J.-M. Berbain, J. Dornel et M. Roux

Le colloque a fourni aux documentalistes l'occasion assez rare de rencontrer des collègues représentant des activités et des établissements très variés (secteur public et privé, écoles, collèges, lycées, Ecoles normales...) en présence de responsables syndicaux, d'inspecteurs, de directeurs d'E.N., d'animateurs MAFPEN, de M. Dornel, directeur-adjoint du CRDP de Lille, et de M. Roux, Président de la FABDEN...

Beaucoup d'interrogations, voire d'interventions, ont porté sur des problèmes catégoriels, et plus précisément :

le CAPES de documentation, ses contenus

le statut des "nouveaux" documentalistes

Beaucoup de questions également qui rejoignaient la réunion du matin autour des IUFM ("Les documentalistes y seront-ils intégrés"), la formation qui y sera donnée aux documentalistes et aux maîtres du primaire.

Les IUFM sont perçus comme une occasion de "créer une nouvelle dynamique documentaire, de se tenir à l'écoute des pratiques professionnelles", et d'apporter des réponses beaucoup plus précises et techniques à la demande (importance de la formation scientifique et technique).

De la même manière a été posé le problème de l'avenir des MAFPEN dans les réformes en cours.

Par le biais de questions relatives aux profils et aux carrières, on rejoint les thèmes généraux abordés lors du colloque, et des problèmes plus classiques :

- les CDI/BCD. Nombreux problèmes non résolus : absence de liaisons en direction des familles, des maîtres du primaire, inégalités de différentes natures (dans les moyens d'action, les politiques d'achats ; la qualification du personnel ; les implantations géographiques (on a parlé des "déserts documentaires").

- Unanimité sur la nécessité d'une rapide modernisation (on entendait essentiellement par là le passage à l'informatisation documentaire, et le

projet de réunir les collègues documentalistes et les enseignants en vue d'une collaboration technique (par exemple création de thesaurus).

Il est intéressant de noter que nombre de ces préoccupations se retrouvent dans les questionnaires de l'enquête (par ex. le questionnaire "FORMATEURS") et qu'une fois de plus a été évoqué le cas des "leaders d'opinion" dont les initiatives, pour de multiples raisons, ne peuvent être valorisées ; dans ce groupe de réflexion s'est posée la question : "Comment les aider ?"

Au total, une curiosité intense pour l'avenir de la documentation (explicable en général, et en particulier par l'époque d'échéances et de projets à laquelle se situait le colloque) et des attentes qui témoignent d'une prise de conscience aiguë des enjeux actuels.

Jean-Marie Berbain

*Collège Bégon. Blois
INRP Paris.*

LA CRISE DE L'ÉDUCATION AUX ÉTATS-UNIS : POUR UNE RESTRUCTURATION COMPLÈTE DES ÉCOLES PUBLIQUES

Nelly Rome

Depuis plus de six ans, la dégradation de l'enseignement public et le bas niveau scolaire des élève à la fin du cycle primaire et secondaire ont été dénoncés (cf. "A nation at risk : the imperative for educational reform" 1983) ; pratiquement tous les états ont tenté des remèdes et néanmoins le système est au bord du désastre.

Les faibles résultats de tant d'efforts sur le degré d'instruction des élèves suscitent des explications classiques : la force de résistance au changement des syndicats d'enseignants, la tendance à une dilution des réformes qui deviennent méconnaissables au fur et à mesure de leur application. Pourtant des études montrent que ce mouvement récent de réforme a été bien soutenu par les écoles. On peut également objecter qu'une entreprise d'une telle ampleur touchant 2,3 millions de professeurs et une masse d'élèves ne peut se juger qu'à long terme : mais les tests

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

standardisés démontrent qu'aucun signe de redressement n'apparaît au niveau des performances académiques.

Pour A. Shanker cette persistance de la crise éducative montre que le modèle traditionnel d'éducation américaine a atteint ses limites. Étant donnée la situation économique, sociale, éducative et démographique, ce système ne parvient plus à l'efficacité ni à l'équité. D'ailleurs de nombreuses voix s'élèvent en faveur d'une restructuration mais peu d'effet en résulte. L'accoutumance aux écoles traditionnelles, la reproduction par les professeurs de ce qu'ils ont eux-mêmes expérimenté en tant qu'élèves freinent l'imagination novatrice. Beaucoup pensent, en s'appuyant sur les exemples japonais, européens, que l'on peut résoudre les problèmes en réactualisant le modèle existant qui permet tout de même à une partie de la population d'atteindre un niveau de compétence élevé, puis de remplir les attentes du monde du travail. Certaines écoles expérimentent déjà un fonctionnement radicalement différent du modèle traditionnel. Mais cette capacité de changement doit être institutionnalisée afin que les éducateurs ordinaires, et non seulement les pionniers, diffusent la réforme et A. Shanker regrette que la nature trop bureaucratique du système éducatif américain y soit un obstacle (La ville de New-York possède une administration scolaire numériquement égale à celle de toute la France). Et il compare ce système à l'économie planifiée dont on constate l'échec aujourd'hui dans les pays de l'Est.

L'étendue du problème

Pour justifier une révolution dans la conception de l'école, il faut dévoiler l'état exact de la situation : beaucoup de parents pensent que cette crise concerne d'autres écoles, d'autres enfants que les leurs ; beaucoup d'enseignants attribuent les dysfonctionnements à un manque de communication, à une augmentation du nombre d'élèves inadaptés, délinquants. Les données quantitatives contredisent cette marginalisation des problèmes : une évaluation nationale du progrès éducatif ("Crossroads in American education", 1988) étendue sur 20 années, en lecture, mathématiques, sciences, montre que le problème touche l'ensemble des élèves : les catégories les moins performantes - minorités noires et hispaniques - ont au contraire progressé et tous possèdent les rudiments de lecture et de calcul. Mais les résultats aux tests de communication écrite et de résolution de problèmes de mathématiques avec plusieurs étapes sont, chez les lycéens de 17 ans non défavorisés, alarmants

(compte tenu que le quart inférieur de la population scolaire a, à cet âge, abandonné). Quant à la compréhension des messages, seulement 5 % des élèves de 17 ans sont capables d'appréhender un court texte journalistique évoquant des faits de société, d'une difficulté modérée. La comparaison globale avec les résultats des élèves d'autres pays industrialisés (Grande-Bretagne, France, R.F.A.), bien que les évaluations ne soient pas techniquement comparables terme à terme, révèle une infériorité du niveau scolaire américain. Le nombre des lycéens entrant dans l'enseignement supérieur est plus grand aux U.S.A. (55 %) mais le niveau de compétence exigée à l'entrée de la majorité des "colleges" américains est plus bas.

Arguments pour une restructuration, contre un "replâtrage".

La stratégie courante a été de multiplier les amendements issus des pouvoirs administratifs centraux, de renforcer la sélection, le perfectionnement et le salaire des enseignants et la sélection des étudiants, comme si le système traditionnel demeurait le seul recours. L'Histoire montre que le succès de ce système reposait notamment sur trois conditions : la cohésion des familles et des structures sociales, l'accès d'une minorité privilégiée à un enseignement de haut niveau, la sélection de professeurs très qualifiés, sans revendications de promotion. L'évolution sociologique et économique de la nation a bouleversé cet équilibre. Seule la dernière condition - l'embauche d'un personnel adéquat en nombre et en qualité - peut dépendre de l'administration scolaire. D'après les prévisions démographiques il faudrait attirer 23 % des étudiants diplômés vers l'enseignement ou plutôt 46 % de ceux de la moitié supérieure de ces diplômés alors que seulement 8,8 % déclarent se préparer à une carrière enseignante en 1988. Actuellement, même avec des exigences de niveau très basses, certaines écoles ne parviennent pas à pourvoir les postes spécifiques (en mathématiques, sciences...) et usent d'expédients. La solution d'une augmentation substantielle des salaires, compte tenu du grand nombre (encore insuffisant) d'enseignants, est irréalisable financièrement, de même qu'une réduction de la charge de travail des professeurs (en réduisant par exemple la taille des classes), qui exigerait un accroissement proportionnel du personnel enseignant.

Pour répondre aux besoins éducatifs de la prochaine décennie, il faudra restructurer totalement le modèle scolaire traditionnel en rentabilisant mieux les ressources humaines. Il faudra tenir compte des

constatations émises tant par les chercheurs que par les enseignants, sur la variabilité des rythmes d'apprentissage et des domaines de compétence tant à l'école qu'en dehors de l'école, des enfants. Il faudra considérer l'élève, non comme un matériau brut qui doit être modelé, mais comme un apprenant actif qui "s'éduque" lui-même. Or l'institution actuelle semble au collégien souvent opprimante et inadaptée à ses besoins futurs dans la société adulte. Le succès - relatif car il ne concerne qu'une partie des écoles - du modèle traditionnel à l'étranger ne peut pas être transposé aux Etats-Unis où le système des filières, permettant d'enseigner à des groupes d'élèves homogènes - donc plus efficacement - n'existe pas, où les programmes et les manuels sont libres, où la bureaucratie est très lourde, où la sélection des étudiants (donc des futurs professeurs) se fait à un niveau globalement plus bas.

Un certain nombre d'écoles américaines ont déjà opéré avec l'aide de la communauté environnante des transformations révolutionnaires mais la difficulté est de consolider, de stabiliser puis de diffuser de telles réformes (un changement de directeur, de personnel enseignant peut annihiler plusieurs années d'efforts).

Les mécanismes de régénération du système éducatif

L'actualité historique démontre que les travailleurs ont besoin d'incitations économiques pour se mobiliser et que le système de libre concurrence rend les individus plus innovateurs et entreprenants. Il faudrait de la même façon motiver les collégiens : on pourrait par exemple organiser des contrats de partenariat à long terme entre des entreprises et des écoles afin que les élèves les plus accomplis soient embauchés en priorité tandis que les écoles s'engageraient à fournir sans délai à l'employeur un dossier d'information adéquat sur les élèves candidats. Un tel système encouragerait les élèves qui ne se destinent pas à l'université, à travailler assidûment au collège, et les écoles à s'intéresser davantage à cette catégorie d'élèves. Une plus grande exigence des établissements universitaires quant aux connaissances indispensables pour entamer de vraies études supérieures restaurerait également le prestige de l'enseignement secondaire et motiverait les candidats étudiants.

Critiquant la façon dont le plan du président Bush d'une allocation de 500 millions de dollars par an aux écoles les plus méritoires fut dévoyé,

l'auteur propose un système de compétition à long terme des écoles, à l'échelon national, qui aboutirait après 5 ans à la récompense financière des 10 % d'écoles ayant accompli le plus d'améliorations - les sommes étant réparties entre les membres du personnel enseignant. Ce plan supposerait une grande liberté des écoles dans l'organisation du travail, leur responsabilité complète dans la gestion des budgets et en conséquence la diminution de la bureaucratie des services centraux. Un tel plan nécessite une élaboration soigneuse des méthodes d'évaluation qui mesurent non le niveau intrinsèque de l'école, mais le degré d'amélioration et qui soient beaucoup plus affinées que les classiques tests à choix multiple. Il présente l'avantage de souder le personnel enseignant en une équipe tendant vers un même but, partageant ses expériences et ses problèmes, prenant des responsabilités financières (investir dans la technologie, embaucher des assistants, proposer des indemnités pour l'enseignement des disciplines où la pénurie de professeurs est forte etc...). De même que dans le domaine des affaires, les écoles les plus mauvaises pourraient être fermées, puis reprises en main par des équipes d'éducateurs performants. Les professeurs des écoles en échec retourneraient sur le marché de l'emploi.

L'auteur justifie ces transformations radicales par l'état d'urgence dans lequel se trouve l'éducation publique américaine et reconnaît que des critiques, des modifications peuvent être apportées à sa proposition. Il met en relief la nécessité impérieuse pour le système d'enseignement d'appliquer les principes qui rendent les autres institutions américaines capables de se rénover en fonction des changements lucidement observés dans l'environnement. Le développement de cette capacité de régénération du système d'enseignement public ne se fera pas sans peine, mais il apparaît comme la seule alternative à son démantèlement par des forces de pression extérieures : actuellement de nombreux amendements décidés par les Etats privent les autorités locales de l'éducation, ou les enseignants, de leur autonomie, accordent aux parents des "avoirs" pour choisir leurs écoles, déséquilibrant la carte scolaire, certaines universités privées ont obtenu le contrôle total de la gestion de services scolaires publics, un groupe d'entreprises a ouvert à Chicago une école privée gratuite en zone défavorisée ; le risque que des pouvoirs privés prennent le contrôle de l'éducation en fonction de leurs intérêts à court terme, est grand.

- d'après Albert Shanker : "The end of the traditional model of schooling - and a proposal for using incentives to restructure our public schools", *Phi Delta Kappan*, vol. 71, n° 5, janv. 1990, pp. 344-357, bibliogr.

AIDE À L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE : TUTORAT PAR LES PARENTS OU LES PAIRS. (*Grande Bretagne*)

Nelly Rome.

Le milieu enseignant reconnaît depuis quelques années l'intérêt d'une aide individuelle apportée aux élèves par des non-professionnels dans les matières de base, qui renforce le travail de l'enseignant.

Ce tutorat individualisé permet d'appliquer immédiatement les connaissances transmises par le maître et de consacrer le temps nécessaire à l'assimilation de ces connaissances par chaque enfant. L'efficacité de ce complément d'instruction est prouvée par des tests et moins coûteuse que celle de l'enseignement assisté par ordinateur. Les enseignants se sont habitués à l'idée que l'apprentissage n'est pas uniquement le résultat direct de leur action de professionnel et ils ont cherché à faire participer les parents et d'autres élèves à l'instruction des plus jeunes.

A l'origine, l'implication des parents dans le travail scolaire était conçue de manière assez superficielle : par exemple dans le domaine de

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

l'apprentissage de la lecture, l'école demandait aux enfants d'emporter leur livre à la maison et de "lire à leurs parents" certaines pages précises ; au mieux l'accomplissement de cette tâche était noté sur une fiche de travail. Par la suite des programmes de coopération école-famille pour la lecture ont été élaborés par les écoles afin d'exploiter judicieusement les capacités de "répétiteur" des parents pour stabiliser les acquis du travail collectif fait en classe. De véritables techniques de participation des parents, différentes des pratiques traditionnelles du corps professionnel, ont été développées (cf Morgan, Topping 1986 et Glynn 1987). L'application étendue de cette aide parentale a remis en actualité la méthode d'éducation mutuelle périodiquement relancée puis retombée dans l'oubli depuis des décennies, dont on apprécie enfin la valeur éducative à condition qu'elle soit bien planifiée par l'enseignant. Certaines écoles ont mis au point une "politique globale" de l'école en ce qui concerne le tutorat individuel non professionnel qui utilise sélectivement les différentes méthodes, les différents répétiteurs, en fonction des environnements, du développement des enfants concernés. Des méthodes pour l'apprentissage assisté par des pairs ont été mises au point et elles ont été utilisées non seulement à l'école mais pour l'alphabétisation d'adultes rebutés par les cours du soir traditionnels : dans ce cas des ensembles de matériel pédagogique étaient fournis aux adultes (parents, amis, collègues) responsables du tutorat.

L'une de ces techniques, examinée ici, est la "lecture couplée" ("Paired reading") technique mise au point et assortie d'une méthode de formation pédagogique du répétiteur par Topping et Wolfendale (1985). Sa particularité est que l'apprenant choisit ses morceaux de lecture sans limite de niveau de difficulté, pourvu qu'ils soient lisibles par le répétiteur. En associant la discussion au questionnement plus précis on s'assure que le texte a été compris par l'enfant. Celui-ci parvient d'ailleurs rapidement à choisir parmi les textes, ce qui lui convient. La lecture à voix haute à deux, au rythme de l'apprenant est utilisée pour les passages difficiles et le répétiteur relit chaque mot erroné jusqu'à ce que l'enfant puisse le lire correctement. Lorsqu'il aborde un passage plus facile l'enfant par un petit signal convenu (non verbal) arrête le répétiteur et se met à lire seul jusqu'à ce qu'il fasse une erreur sans la corriger dans les cinq secondes ; le répétiteur intervient alors à nouveau, relit l'expression. L'élève est encouragé, félicité lorsqu'il parvient à lire bien, à s'auto-corriger, à prévenir qu'il va lire seul.

Un projet d'utilisation de cette méthode a été lancé par les Autorités Locales de l'Éducation de Kirklees, un district scolaire anglais, particuliè-

rement défavorisé. Le projet comportait une aide financière (notamment pour les enseignants qui visitaient les familles le soir et organisaient diverses formes d'assistance), une information détaillée des maîtres sur la méthode, des sessions de formation des parents et enfants, un matériel de formation et d'évaluation. Parmi les 240 écoles du district 83 ont participé au projet entre 1984 et 1987, soit 2 760 enfants, représentatifs de l'éventail des statuts socio-économiques du secteur, avec cependant une sur-représentation des enfants légèrement au-dessus de la moyenne socio-économique et une sous-représentation des enfants très au-dessus de cette moyenne, alors que la représentation des enfants de statut économique inférieur à la moyenne étaient en proportion conforme à leur importance dans la population du secteur de Kirklees.

L'expérience a été conduite sur un modèle à peu près semblable dans toutes les écoles participantes. Les maîtres se formaient à cette méthode d'assistance non professionnelle et l'appliquaient avec des élèves coopératifs, en étant parfois handicapés plutôt que favorisés par leur expérience pédagogique. Chaque projet de "lecture couplée" a été lancé avec un petit groupe d'élèves de niveau divers et en raison de la liberté de choix des enfants, il a nécessité un gros approvisionnement en livres dont beaucoup en plusieurs exemplaires. Des réunions regroupant les apprenants et les futurs "répétiteurs" ont permis de présenter le matériel écrit de la méthode et de faire une démonstration directement ou au moyen d'une cassette vidéo suivie d'une mise en pratique par les "couples" enfant-répétiteur qui sont guidés et corrigés sur le champ par des moniteurs spécialisés jusqu'à ce qu'ils maîtrisent la technique. Ainsi le tutorat est organisé dans un cadre précis afin d'égaliser aux maximum les chances d'apprentissage des enfants. En général, l'enfant et son parent adulte apparié s'engagent pour une session de 8 à 9 semaines à raison de 5 périodes hebdomadaires d'au moins 5 minutes (en moyenne le double de ce minimum par session). Une telle fréquence permet d'une part d'être parfaitement familiarisé avec la méthode, d'autre part de constater la transformation de la lecture de l'enfant et donc de persévérer. Le contrôle de ce travail s'est fait généralement au moyen d'une sorte de bulletin de liaison entre la famille et l'école - les parents rendant compte des textes lus et des progrès de l'enfant, le coordinateur - professeur établissant un bilan hebdomadaire. De plus, des réunions étaient organisées pendant le projet avec les parents à l'école, pour maintenir un bon déroulement des procédures introduites. Les discussions informelles avec les élèves au moment du choix des livres apportaient des informations supplémentaires au professeur. Dans le quart du nombre des projets, les maîtres ont rendu

visite aux familles à domicile notamment dans les situations difficiles : ils ont été bien reçus et ont amélioré le rendement du projet. A la fin d'une première session de tutorat une réunion entre les apprenants et les répétiteurs permettait de confronter les expériences et la majorité des participants décidaient de continuer cette technique, parfois en réduisant la fréquence des séances ; quelques uns souhaitaient arrêter ou changer de méthode.

A la fin du projet développé entre 1984 et 1987, 71 des 83 écoles participantes ont fourni un ensemble de données exploitables concernant la réalisation de 155 des 185 expériences avec 2372 des 2760 élèves ayant coopéré. Les résultats observés sont un gain moyen de progression de 6,97 mois en lecture courante et 9,23 mois en compréhension de texte pour ces enfants de 5 à 13 ans, ce qui représente pour des sessions de 8,6 semaines en moyenne une progression plus que triple de la normale en lecture et quadruple en compréhension de texte. Ces bénéfices sont nettement confirmés par la comparaison avec les résultats des groupes de contrôle qui n'avaient pas suivi le programme de tutorat. Le suivi des élèves à court terme montrait une persistance des avantages du tutorat en lecture : après 17 semaines la progression des élèves restait deux fois plus rapide et après 26 semaines, encore supérieure au rythme "normal" des enfants du secteur.

Si les résultats quantitatifs sont objectivement supérieurs, le second intérêt de cette expérience est de révéler la perception subjective que les participants ont de cette efficacité. Pour évaluer les points de vue des intéressés on a eu recours aux réunions de fin d'expérience qui se révélèrent peu exploitables, trop anecdotiques et difficiles à comparer entre elles. Et l'on a d'autre part envoyé des questionnaires légèrement modulés en fonction de la catégorie de participants - les professeurs, les répétiteurs parents ou pairs, les élèves. Ces questionnaires avec choix multiple de réponses ont été remplis immédiatement après la période intensive de tutorat mais les 155 projets réalisés n'ont pas tous abouti à de tels questionnaires. D'après les tableaux présentés, résultant de l'analyse de plus de 2500 questionnaires, on peut faire les observations suivantes :

La grande majorité des parents ont un point de vue très positif : 70 % pensent que leurs enfants ont progressé en lecture courante et en compréhension, 78 % estiment qu'ils ont acquis plus de confiance en leur compétence ; seulement 15 % des parents ne constatent pas d'amélioration. Les appréciations des professeurs sont nettement plus modérées, ce qui peut suggérer une plus grande aptitude des parents à déceler un chan-

gement d'élocution, d'expressivité, de motivation de leur enfant. Le point de vue des répétiteurs faisant partie des pairs est lui aussi moins positif que celui des parents surtout dans le cas des pairs plus âgés. Quant à l'appréciation des élèves eux-mêmes elle est plus positive dans le cas du tutorat des parents que dans celui des pairs qu'ils soient des camarades de classe ou des aînés.

Globalement les points de vue positifs dominant sur la question précise de la compétence en lecture : 90 % des enfants et les 2/3 des répétiteurs perçoivent une amélioration. De surcroît plus des 2/3 des apprenants souhaitaient continuer l'expérience. Les réponses des parents et des enfants ont été suffisamment nombreuses pour que les résultats puissent aider à la mise en place de nouveaux projets et pour établir des comparaisons avec des recherches utilisant d'autres techniques impliquant la participation familiale. Que l'opinion des professeurs soit moins positive peut s'expliquer par une moindre implication des professeurs et par le fait que l'enseignant coordinateur du projet n'était souvent pas le maître habituel de l'enfant participant ; de plus il n'est pas systématique que le progrès en lecture observé à la maison se retrouve intact dans un autre environnement. Il est donc nécessaire, pour pérenniser le bénéfice obtenu, d'organiser des activités scolaires qui assurent la transposition des compétences acquises de la maison à l'école. Cette étude montre également que contrairement à la tradition américaine d'aide scolaire apportée aux plus jeunes élèves par leurs aînés plus experts, "l'enseignement mutuel" entre élèves d'une même classe est plus facile à organiser matériellement et apporte un enrichissement à chacun des enfants (qu'il aide ou qu'il soit aidé).

- D'après : Topping (Keith), Whiteley (Marjorie), "Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading", *Educational research*, vol. 32 n° 1, printemps 1990, pp. 14-32 tabl., bibliogr.

PLAN DE PRÉVEN- TION CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE EN ZONE URBAINE DÉFAVORISÉE

*Première étape : lecture et
langage. (Etats-Unis)*

Nelly Rome

Bien que tous les enfants aient un potentiel d'apprentissage, une certaine proportion de la population scolaire est entraînée dès la troisième année dans une spirale d'échec, d'absentéisme, voire de délinquance, faute d'avoir maîtrisé à ce stade les savoir-faire et connaissances de base.

Et l'on a maintes fois constaté le faible rendement des programmes compensatoires et des programmes spéciaux pour enfants inaptes. Quelles que soient les ressources investies, les enfants qui prennent du retard dès la 3ème année sont quasiment voués à l'échec scolaire.

Les programmes d'intervention précoce tels que "Head Start" et des sessions de soutien en école maternelle produisent une amélioration des performances insuffisante. Les efforts doivent porter sur les trois premières

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 21, 1990

années de scolarité obligatoire notamment en lecture : au delà l'anxiété s'installe et la motivation pour lire disparaît. Dans les écoles des centres urbains beaucoup d'enfants connaissent des problèmes sociaux et scolaires qui nécessitent une restructuration globale de l'appareil scolaire (programmes, méthodes, évaluation, perfectionnement, aide aux parents...).

L'article dont nous rendons compte ici décrit une expérience de prévention urbaine de Baltimore dont les élèves sont des enfants noirs, pauvres (la majorité "bénéficie" de la cantine gratuite). Ce programme intitulé "Success for All" a pour objectif de fournir de la classe enfantine au 3ème grade un bagage de connaissances suffisant pour franchir normalement les autres étapes de la scolarité. Le maintien de ce programme pendant au moins 5 ans est souhaité. Sa première année de fonctionnement est examinée ici.

Le principe d'action du programme est une intervention immédiate et intensive dès qu'un problème d'apprentissage est détecté et avec une perturbation minimum du travail normal en classe de l'enfant. Des cours particuliers de 20 mn de lecture sont donnés aux enfants par un enseignant spécialisé qui respecte le même contenu du travail que le maître en titre, tout en utilisant des méthodes spéciales et qui informe ce maître des déficiences, des besoins spécifiques de l'enfant. Ceci permet de réduire à une quinzaine d'élèves la classe régulière pendant les 90 mn de lecture quotidienne. La détection du besoin de cours de soutien est faite de façon informelle et conduit à la formation de groupes de lecture et à des évaluations à la fois formelles et subjectives (jugement du professeur) toutes les huit semaines. Pour cette formation intensive, priorité est donnée aux enfants de première année, dans un but préventif.

En moyenne 22 % des élèves, de la classe enfantine au 3ème grade, bénéficient de cours personnalisés ; pour les élèves du 1er grade le pourcentage atteint 40 %.

Organisation du programme de soutien en lecture.

Les enfants des grades 1 à 3 sont rassemblés - pour les séances de lecture uniquement - et ils sont redéployés en petits groupes de 15 élèves très homogènes (tout le reste de la journée scolaire se déroule dans des classes traditionnelles de 25 enfants de même âge). Cette forme d'organisation du type "Plan Joplin" évite des pertes de temps et une dispersion

de l'attention du professeur, inévitable lorsqu'il faut superviser pour une classe hétérogène, des exercices complémentaires, des activités de lecture multiples. La méthode pédagogique est fondée sur une lecture par le maître d'un texte de littérature enfantine, suivie d'une discussion qui éclaire la compréhension et sollicite l'attention et l'acquisition de vocabulaire de l'enfant. Des méthodes telles que "STAR" (récit et représentation dramatique du récit) ou le matériel "Peabody" de développement du langage sont utilisées pour l'initiation aux compétences langagières de base. On passe rapidement de l'apprentissage des lettres-sons à leur lecture dans des mots intégrés à une histoire simple. Les enfants relisent fréquemment des mini livres devant le professeur ou devant leurs camarades. Au 2ème grade, les élèves utilisent un système de coopération pour la lecture et la composition écrite ("Cooperative Integrated Reading and Composition") qui suppose des équipes d'élèves travaillant en commun autour d'un texte (résumé, décodage, discussions structurées et rédaction collective, liés à une histoire). Un enseignement direct aide l'enfant à maîtriser ses connaissances pour comprendre sa lecture. La bibliothèque de classe fournit des livres à étudier à la maison (20 mn chaque soir) et lors des séances bihebdomadaires d'un "club du livre" les enfants racontent, représentent, transposent avec des marionnettes ce qu'ils ont lu. L'évaluation effectuée à chaque cycle de 8 semaines, permet de réassortir les équipes de lecture, d'octroyer l'aide d'un professeur particulier, de diagnostiquer les types d'intervention parascolaire utiles.

Une Equipe de Soutien des Familles vient en aide aux enfants en difficulté dans leur foyer et offre également une éducation parentale. Un médiateur est chargé de superviser le bon déroulement du programme "Réussite pour Tous", d'harmoniser les relations entre les divers participants, de visiter les classes, d'être à l'écoute des problèmes individuels. Quant aux professeurs et assistants, tous certifiés, ils reçoivent des guides et suivent une formation de 2 jours en début d'année, avec démonstrations de leçons. Ceux des classes maternelles sont formés à l'utilisation des méthodes "START" et "Peabody". Les professeurs particuliers suivent une journée supplémentaire de formation aux stratégies d'aide et à l'évaluation. Et tout au long de l'année des séances informelles de bilan d'activités, des informations à thème, facilitent le développement d'une stratégie cohérente des personnels éducatifs de l'école. Une section d'éducation spéciale fonctionne pour les élèves les plus handicapés mais elle est totalement dissociée du programme de soutien à la lecture.

Evaluation du programme

Une comparaison a été établie entre les élèves de l'Abbottston Elementary School utilisant le programme "Réussite pour Tous" et ceux d'une école de zone urbaine similaire ayant la même histoire scolaire et sociale. Les enfants ont été mis en parallèle en fonction de leur similarité initiale de niveau de lecture évalué grâce aux tests de performance traditionnellement passés dans la région. Le programme "Success for all" a été commencé en septembre 1987 et des tests spécifiquement prévus pour l'évaluation de ce programme ont été administrés.

Au niveau des classes maternelles, des tests de développement du langage (vocabulaire, imitation de phrases) et des tests de compréhension d'une histoire à structure complexe ("Merrill Language Screening Test") ont été utilisés. Au niveau élémentaire, l'évaluation des aptitudes en lecture s'est faite grâce à des tests de reconnaissance des lettres et des mots courants et des tests de capacité de synthèse phonétique (cf. Woodcock Language Proficiency") et grâce à des tests de difficulté de lecture silencieuse et orale (cf. "Durrell Analysis of Reading Difficulty") dans lesquels l'élève lit à voix haute ou silencieusement des passages de difficulté graduée puis répond à des questions de compréhension ou relate l'essentiel de l'histoire. L'analyse des performances s'est faite en comparant l'ensemble des élèves pour chaque grade puis en examinant séparément le cas des élèves dont les résultats sont situés dans les 25 % les plus faibles aux pré-tests, dans leur grade.

Au niveau des classes maternelles et enfantines les élèves du programme "Success for All" ont obtenu dans les tests spécifiques une avance significative, notamment une forte supériorité dans l'aptitude à la synthèse phonétique ("Woodcock test"). La même influence bénéfique s'est observée au 1er grade et les 25 % d'élèves les plus faibles ont eux aussi nettement dépassé leurs homologues de l'école témoin. Par contre les résultats aux tests régionaux officiels (CATs) n'étaient pas améliorés par le programme "Success for All" ce qui s'explique par une approche plus phonétique, moins calquée sur les exigences des tests officiels. Au second grade la supériorité des performances n'est acquise que dans certains tests. Mais c'est au niveau du 3ème grade que l'avantage des élèves du programme "Success for All" s'affirme largement y compris dans les tests officiels.

La méthode de soutien continu des élèves permet à l'Abbottston School de ne pas faire redoubler les élèves contrairement à l'école témoin

qui a un taux de redoublement de 12 %. Or, les effets négatifs du redoublement à l'école primaire ont été mis en évidence (cf. Shepard & Smith 1987).

Les bons résultats obtenus par ce programme qui ne se réclame pas d'une seule théorie de l'enseignement ou de l'organisation scolaire prouvent que l'échec scolaire dans les centres urbains défavorisés n'est pas une fatalité. L'intérêt de ce projet sera réellement prouvé lorsque les effets cumulés du programme pourront être évalués à la fin des cinq années d'application prévues.

- D'après Slavin (Robert E.), Madden (Nancy A.), Karweit (Nancy L.) et al., "Success for All : first-year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education", *American educational research journal*, vol. 27, n° 2, été 1990, pp. 255-278, tabl., bibliogr.



2

*BIBLIO-
GRAPHIE
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 et structure 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

TIPOLOGIE 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, etc.*)
 - ✳ 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 et dictionnaire
- 4 – *ÉTUDE, MONOGRAPHIE ET DOCUMENTS D'INFORMATION*
- 5 – *ESSAI ET POINT DE VUE*
- 6 – *VÉCU ET TÉMOIGNAGE*
 - ✳ 61 – Relation de vécus ou d'innovation
 - ✳ 62 – Autobiographie
- 7 – *TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES*
- 8 – *STATISTIQUES*
- 9 – *DOCUMENT À CARACTÈRE PRATIQUE OU TECHNIQUE*
- 0 – *VULGARISATION*

OUVRAGES & RAPPORTS

A - SCIENCES HUMAINES ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Sciences humaines

POCZTAR (Jerry).

Analyse systémique de l'éducation. Paris : ESF, 1989. 207 p., bibliogr. (5 p.). (Science de l'éducation.) ✻ 12

Que recouvre la notion d'analyse systémique en éducation ? Que dit le sens commun de la notion de système, depuis que L. Von Bertalanffy a imposé sa théorie générale des systèmes en 1940 ? Comment définit-on un système, quels sont ses critères d'existence, comment réutiliser ce concept à l'école si tant est que l'organisation éducative soit véritablement un système ? Qu'ont apporté les sciences à la théorie des systèmes ? Ce livre veut d'abord susciter des interrogations, inspirer des lignes de recherche nouvelles pour une analyse plus complète des sciences de l'éducation.

Recherche scientifique

BEAUVOIS (Jean-Léon), ROULIN (Jean-Luc), TIBERGHEN (Guy).

Manuel d'études pratiques de psychologie. 1 : pratique de la recherche. Paris : PUF, 1990. 239 p., bibliogr. (6 p.). (Le psychologue ; 105.) ✻ 31

Ce 1^e volume fournit les bases techniques, méthodologiques et déontologiques des pratiques de recherche scientifique en psychologie. 1) Bases techniques : comment organiser la documentation scientifique ;

comment avoir accès à l'information scientifique ; comment "produire" un ouvrage, un article ; l'informatisation de la recherche. 2) Bases méthodologiques, bases intuitives : l'analyse des effets (l'analyse de variance, la notion de paradigme expérimental...) ; l'analyse des structures sous-jacentes (l'analyse des données, les méthodes d'analyses factorielles...) 3) Bases déontologiques : la fraude scientifique, les droits du sujet, les problèmes posés par l'expérimentation.

Les enquêtes d'opinion et la recherche en sciences sociales. Paris : L'Harmattan, 1989. 159 p., tabl., bibliogr. dissém. (Logiques sociales.) ✻ 14

Cet ouvrage est un hommage à Jean Stoetzel qui a introduit les enquêtes d'opinion en France dès 1938. Les enquêtes sont une méthode parmi d'autres dans le domaine des sciences sociales, avec ses impératifs techniques, ses problèmes. Diverses personnalités scientifiques (sociologues, démographes, économistes...) procèdent ici à une "véritable évaluation critique de cet outil de recherche". Les contributions de la 1^e partie sont centrées sur des problèmes propres aux enquêtes d'opinion : quelle perception le public a-t-il des enquêtes, quelle confiance leur accorde-t-il ? ; les problèmes spécifiques aux enquêtes internationales ; les applications de l'analyse secondaire dans les sciences sociales. La 2^e partie porte sur les applications des enquêtes d'opinion dans divers domaines : les comportements politiques, les comportements socio-économiques, les pratiques culturelles.

HARVATOPOULOS (Yannis), LIVIAN (Yves-Frédéric), SARNIN (Philippe).

L'art de l'enquête : guide pratique. Paris : Eyrolles, 1989. 138 p. ✎ 31

L'objectif de cet ouvrage est de fournir les éléments essentiels des méthodes et techniques d'enquête utilisés dans la vie économique et sociale, le domaine couvert est celui des enquêtes économiques et sociales et celui des enquêtes psychosociologiques. Les auteurs décrivent quatre étapes. 1) Se fixer des objectifs réalistes : quel est le problème posé ? quel type d'enquête choisir ? comment gérer une enquête. 2) Construire des outils performants : comment concevoir et construire un entretien ? concevoir un questionnaire ? 3) Analyser les entretiens recueillis : l'analyse des entretiens, l'analyse quantitative des données. 4) Restituer les résultats : la rédaction des résultats et leur discussion.

IRLINGER (Paul), LOUVEAU (Catherine), METOUDI (Michèle).

Méthodologie de l'enquête : tours et détours d'une recherche sur les pratiques physiques et sportives. Paris : INSEP, 1989. 287 p. (Recherche.) ✎ 31

Cet ouvrage décrit toutes les tâches centrales et annexes, matérielles et conceptuelles, successives et parallèles qu'une recherche sociologique fondée sur un recueil de données par questionnaire implique. Il s'agit d'une démarche effectivement mise en œuvre par l'équipe du Laboratoire de sociologie de l'INSEP enquêtant sur les pratiques sportives des Français : bâtir le questionnaire, construire la population et les quotas, l'enquête sur le terrain, le codage, le traitement des données (la saisie, la constitution des variables, la préparation du travail informatique, les tris...).

NOBLIT (Georges W.), HARE (R. Dwight).

Meta-ethnography : synthesizing qualitative studies. Beverly Hills ; London : Sage, 1988. 88 p., bibliogr. (4 p.). (Qualitative research methods series ; 11.) ✎ 31

La synthèse qualitative de la recherche suppose une approche interprétative : nous

comparons et nous synthétisons ce dont il est rendu compte grâce à des analogies, des traductions. Tandis que la métaanalyse synthétise des données, la métaethnographie, considérée ici, synthétise la substance même de la recherche qualitative. La signification de cette synthèse n'apparaît que vers la fin du processus. L'approche de la métaethnographie développée dans cet ouvrage est un interprétivisme dans la tradition "littéraire" de Clifford et Marcus qui pratiquent la "réduction métaphorique". Les synthèses méta-ethnologiques peuvent être de l'ordre de la réfutation, de la traduction directe, de l'argumentation (lorsque l'analogie n'est pas complète).

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET EDUCATION

Philosophie

AUFFRET (Dominique).

Alexandre Kojève : la philosophie, l'Etat, la fin de l'Histoire. Paris : Grasset, 1990. 458 p., bibliogr. (7 p.). (Figures.) ✎ 4

L'auteur nous offre ici la biographie détaillée d'un "illustre inconnu" : Alexandre Kojève, auteur de l'Esquisse d'une phénoménologie du droit et de l'Introduction à la lecture de Hegel. Né en 1905, en Russie dans une famille aisée, neveu de Kandinsky, A. Kojève va connaître l'émigration, la prison en Pologne, l'Allemagne de l'entre-deux-guerres, le Paris des années 30 et son animation culturelle, avec Koyré, Karsavine, le Front populaire. Cet itinéraire permet à l'auteur de supposer que le discours de Kojève sur le sens final de l'Histoire est le résultat d'une dialectique permanente entre les moments de la vie de Kojève et les différentes phases d'une recherche entreprise dès l'âge de 14-15 ans. " L'originalité de sa lecture de Hegel est le fruit d'une tentative singulière de construire le savoir absolu athée comme découverte que l'Histoire édifiait sous ses yeux le dernier monde nouveau". Dans la deuxième partie de sa vie, Kojève va travailler à la réalisation de l'Europe, qu'il

souhaite latine ; il participe aux négociations économiques internationales entre 1954 et 1963 puis va étendre son action aux problèmes du développement. Il mourra en 1968.

Epistémologie

Karl Popper et la science aujourd'hui. Paris : Aubier, 1989. 491 p., bibliogr. dis-sém. ✻ 14

Lors de ce colloque, qui a eu lieu en 1981, des épistémologues, des philosophes politiques, des psychologues... ont réfléchi sur les idées développées par Karl Popper. Cinq grands axes de réflexion ont été retenus. 1) Philosophie de la connaissance : Peut-on assigner des frontières à la connaissance scientifique ? La méthode en perspective... 2) Confrontations et parallèles : Pierce et Popper, la controverse Lakatos-Popper, le criticisme chez Gramsci et Popper : 3) Physique, déterminisme, probabilités : Popper et les probabilités, Popper et le débat Bohr-Einstein... 4) Biologie, psychologie, linguistique : le statut scientifique de la psychanalyse, la créativité linguistique : Popper contre Chomsky ... 5) Histoire et politique : Popper et la question de l'historicisme, Popper, le libéralisme et la social-démocratie... Ces contributions sont précédées d'un texte de K. Popper sur "Le mythe du cadre de référence".

LATOURE (Bruno).

La science en action. Paris : La Découverte, 1989. 453 p., fig., bibliogr. (11 p.). Index. (Textes à l'appui.) ✻ 12 L'auteur étudie ici la science en action et non la science faite : à partir d'anecdotes et d'exemples, il nous propose un voyage au centre des "technosciences". Il dégage les règles de méthode qui permettent de suivre le travail des scientifiques et des ingénieurs. Il nous apprend à réagir face à l'abondance des articles scientifiques et à nous orienter dans les laboratoires qui en sont à l'origine ; il s'intéresse aux ingénieurs et aux techniciens. Il définit les technosciences comme un réseau et analyse les conséquences de cette définition : si les faits sont produits par un petit

nombre d'individus, comment le reste de l'humanité construit-il la réalité ? comment se forment les croyances ?

POPPER (Karl R.), LORENZ (Konrad).

L'avenir est ouvert : entretien d'Altenberg, textes du symposium Popper à Vienne. Paris : Flammarion, 1990. 176 p. ✻ 5

Nés, l'un en 1902 (Popper), l'autre en 1903 (Lorenz), ces deux penseurs ont eu des chemins différents ; ils se sont retrouvés en 1983 pour une conversation au coin du feu, qui constitue la 1^{re} partie de l'ouvrage. Ils ont réfléchi au sens de la vie, aux concepts de l'a priori et de l'a posteriori, à la question des formes et des hypothèses. La 2^e partie est consacrée au compte-rendu du symposium organisé à l'occasion du quatre-vingtième anniversaire de Karl Popper (mai 1983). Trois thèmes ont été abordés : la science et l'hypothèse ; la réalité des trois mondes (le monde physique, le monde de nos expériences, le monde des produits de l'esprit humain) ; la société ouverte.

TORRIS (Georges).

Penser l'évolution : de la bête à l'homme. Paris : Editions universitaires, 1990. 224 p., bibliogr. (4 p.). Index. (Penser la science.) ✻ 12

A la question "qui sommes-nous, d'où venons-nous, où allons-nous ?", l'auteur essaye de répondre en suivant le cheminement de la genèse et de l'aventure de la vie à travers les espèces et en examinant en quoi l'homme résulte de ce cheminement et en quoi il s'en écarte. Dans une 1^{re} partie, le monde animal est examiné d'un point de vue métaphysique, l'auteur montre la faiblesse des thèses néo-darwiniennes, et plus généralement des thèses mécanicistes. Les explications par "le hasard et la nécessité" ne sont plus acceptables. La confrontation des divers courants de pensée (Philon, Plotin, Avicenne, Schopenhauer...) l'amène à penser que la création des espèces animales (ou végétales) n'est pas le résultat de la volonté d'un Dieu unique, il se réfère à des "logoi spermatikoi", des Intellects intelligibles et séparés, disposant d'une certaine liberté et

d'un génie inventif inégal. Dans la 2e partie, il soutient l'hypothèse d'un propre de l'homme défini par la présence d'une intelligence de ce genre, appelée ici âme, liée à chaque corps humain, corps dont il fait une étude détaillée montrant que ce corps est bien autre chose qu'un corps de singe appauvri.

Histoire de l'éducation

HULIN-JUNG (Nicole).

L'organisation de l'enseignement des sciences : la voie ouverte par le Second Empire. Paris : Editions du comité des travaux historiques et scientifiques, 1989. 336 p., tabl., bibliogr. (11 p.). (Mémoires de la section d'histoire des sciences et des techniques ; 6.) ✎ 13

L'auteur centre son étude sur la réforme de la "Bifurcation" instaurée par le ministre Fortoul, en 1852 : elle oblige les lycéens, à la fin de la classe de 4e, à choisir entre une filière littéraire et une filière scientifique, et crée un baccalauréat es-sciences. Mais dès le début du 19e siècle des plans d'études avaient proposé une bifurcation dans les études, notamment le rapport Dumas en 1847. Cette réforme concerne également la formation et le recrutement du corps enseignant : elle modifie l'agrégation et l'organisation des études à l'Ecole Normale. L'auteur trace l'évolution historique de ces deux institutions depuis le début du siècle jusqu'aux années 1880 qui marque un aboutissement. Cette réforme fera l'objet de nombreuses critiques, la bifurcation sera supprimée en 1864 par V. Duruy, qui conçoit différemment l'enseignement des sciences. La réforme mise en place en 1902 va concilier leurs points de vue : un enseignement sans latin débutant en 6e en parallèle avec l'enseignement classique qui offre une "trifurcation" après la 3e.

LAPLAIGE (Danielle).

Sans famille à Paris : orphelins et enfants abandonnés de la Seine au XIXe siècle. Paris : Centurion, 1989. 207 p., ill. (Paidós : histoire.) ✎ 13

Le 19e siècle va être jalonné de textes législatifs (décret du 11 janvier 1811, la loi du 10 janvier 1847 instituant l'administration de l'Assistance publique de la Seine) qui fixent le sort des enfants abandonnés. A partir de témoignages extraits d'archives, de procès verbaux, l'auteur étudie l'histoire de ces enfants. Tout d'abord, à travers le fonctionnement de l'Hospice de la Seine Saint Vincent de Paul, il analyse leur éducation, de la naissance à la majorité : placés à la campagne (les champis) puis en apprentissage. Ce siècle va voir la création des colonies agricoles qui, destinées en principe aux orphelins et indigents issus des milieux populaires et situées en province, vont de plus en plus accueillir les jeunes passés en justice et devenir de véritables bagnes. La peur qu'inspire l'enfant abandonné va se concrétiser par l'expérience de la colonisation de l'Algérie par les enfants assistés (Ben Aknoun). Parallèlement au secteur public, le secteur privé de l'assistance se reconstitue sur la base du bénévolat mais sera consacré uniquement à la protection des orphelins, séparés des "enfants du péché". On assiste, dans la 2e moitié du siècle, à la création de l'orphelinat.

MANSON (Michel).

Les livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution. Paris : INRP, 1989. 278 p. Index. ✎ 13

Le corpus réuni comprend 411 titres (dont 32 traduits). L'auteur souligne, dans l'introduction, les difficultés qu'il a rencontrées pour retenir ou non les ouvrages, les critères de livres pour enfants ne recouvrant pas, sous la Révolution, les mêmes notions qu'aujourd'hui. Les notices sont classées par ordre alphabétique d'auteurs, ou de titres, lorsque l'ouvrage est anonyme ; elles comprennent le nom de l'auteur, le titre le plus complet de l'ouvrage, la ville d'édition, l'éditeur, la date, le format, le nombre de pages et les illustrations, le prix.

MENSION-RIGAU (Eric).

L'enfance au château : l'éducation familiale des élites françaises au XXe siècle. Paris : Rivages, 1990. 320 p. (Rivages.) ✎ 13

L'éducation reçue par l'aristocratie et la grande bourgeoisie demeure "un continent encore inexploré". L'auteur veut ici concilier l'histoire de l'éducation familiale et l'approche sociologique des élites sur une période d'un siècle dont le centre est la Troisième République. A partir de nombreux témoignages il nous fait voyager dans le monde de ces grandes familles : monde matériel de ces familles qui possèdent des résidences à la ville et à la campagne, une nombreuse domesticité, mais surtout le monde "immatériel". Ce monde où l'éducation reçue au sein de la famille est axée sur une bonne éducation basée sur une culture développée par la lecture, les expositions, les voyages... et un savoir vivre. Un monde qui se veut garant du passé, qui possède un patrimoine familial fondé sur une tradition religieuse et politique. C'est un système familial d'une cohérence totale, où l'éducation garantit la continuité des valeurs et par la même la cohésion et la vitalité de la famille. Mais cette éducation sert aussi de "verrou" : tout y est signe, message rappelant à chaque instant l'appartenance au groupe privilégié et la distance qui sépare de l'étranger.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

FERREOL (Gilles), NORECK (Jean-Pierre).

Introduction à la sociologie. Paris : Armand Colin, 1989. 192 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Cursus.) ✻ 4

Cet ouvrage présente les courants de pensée, les méthodes, les principales subdivisions de la sociologie. La 1^{re} partie présente les "pères fondateurs" et aborde, sous un angle méthodologique, quelques principes d'épistémologie générale : la construction du réel et la modélisation de l'action collective. Dans la 2^e partie, l'auteur fait le point sur quelques grands problèmes de société : Stratifications et hiérarchies sociales, Institution familiale

et processus de socialisation, Education et inégalités, Culture et styles de vie, Travail et emploi, Organisations et pouvoir.

MAURER (Pierre).

A quoi sert la sociologie ? Cousset : Del-Val, 1989. 221 p., bibliogr. dis-sém. ✻ 14

Quelques grandes figures des sciences sociales évoquent, sous la forme de l'entretien, leurs trajectoires professionnelles, leurs certitudes, leurs espoirs et leurs doutes au sujet de leurs travaux : F. Alberoni pour la psychosociologie et la sociologie des mouvements collectifs, G. Balandier pour l'anthropologie et la sociologie de la modernité, W. Hutmacher pour la sociologie de l'éducation, J. Galtung pour la sociologie du développement et les recherches sur la paix, Michel Maffesoli pour la sociologie de l'imaginaire et du quotidien, E. Morin pour l'anthropo-sociologie et l'épistémologie sociologique, W. Rüegg pour la sociologie des civilisations et des systèmes éducatifs, J. Ziegler pour la sociologie politique "anti-impérialiste".

MESURE (Sylvie).

Dilthey et la fondation des sciences historiques. Paris : PUF, 1990. 277 p. Index. (Sociologies.) ✻ 12

Dilthey est le premier à avoir donné toute son ampleur à la distinction entre sciences de la nature et sciences de l'esprit. L'auteur procède à une reconstruction systématique de la cohésion et du développement logique de sa pensée, en prenant comme fil conducteur son projet d'une "critique de la raison historique". Cette reconstruction ne se conçoit que dans le cadre du débat que Dilthey a entretenu avec les principaux représentants du positivisme (A. Comte, J. S. Mill). Celui-ci refuse la soumission de l'histoire, de la psychologie et de la sociologie (sciences de l'esprit) naissantes au droit commun des disciplines scientifiques déjà constituées (sciences de la nature). L'étude de la distinction entre sciences de l'esprit et de la nature constitue la 2^e partie de l'ouvrage : l'accent est mis sur le rôle fondamental accordé par Dilthey à la psychologie dans le

système des sciences historiques et aux débats suscités avec les néo-kantiens. La 3e partie est consacrée à l'examen de la logique propre aux sciences humaines, sociales et politiques : les faits historiques et sociaux doivent-ils être appréhendés à partir des individualités ou à partir de ce que Dilthey appelle les "ensembles" ?

ROY (O. du), FEYS (J. C.), MEYER (A. V.). *Vers une politique générale du temps*. Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 1989. 102 p. ✎ 23

Cet ouvrage pose le problème d'une approche globale de l'aménagement du temps (de travail, de loisir, temps de consommation et d'accès aux services). La 1e partie présente une synthèse de l'ensemble des recherches de la Fondation ; la dernière décade a vu apparaître un mouvement conjoint de réduction et d'aménagement du temps de travail, une diversification et une flexibilité croissante des organisations temporelles. Certains facteurs économiques (taux de chômage élevé, développement technologique) et socio-culturels (croissance du taux d'activité des femmes, aspiration au temps libre...) peuvent aller dans le sens d'une prolongation de ces tendances. La 2e partie se présente comme une "méthodologie d'aménagement global du temps", en prenant successivement sept grands segments du temps social : le temps scolaire, le temps des loisirs, le temps des commerces, le temps des services, le temps des transports, le temps des soins, le temps de production.

Sociologie de l'éducation

BENNACER (Halim).

Caractéristiques personnelles et environnementales, climat social de la classe et performance scolaire. Nancy : Université de Nancy II, 1989. 2 vol., 637 p., bibliogr. (36 p.). ✎ 11

A partir d'une revue critique de la psychologie sociale américaine sur le contexte et le climat social de la classe, l'auteur propose un modèle théorique de base, autour duquel

est articulé l'ensemble de sa recherche, modèle dont il valide rigoureusement la majeure partie des résultats. Deux outils d'observation par questionnaire sont construits à partir d'épreuves disponibles : échelle de l'environnement social de la classe ; échelle d'attitudes des élèves par rapport à l'école. L'accent mis sur l'analyse des interactions entre caractéristiques individuelles des élèves, dimensions du climat social de la classe et performances pédagogiques permet de mettre en évidence le décalage des notes scolaires données par les enseignants avec les tests pédagogiques. Les implications pratiques par les enseignants de ce travail concernent la compréhension fine de la réussite ou de l'échec scolaire.

ISAMBERT-JAMATI (Viviane).

Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Paris : Editions universitaires, 1990. 237 p. (Savoir et formation ; 4.) ✎ 14

Les préoccupations majeures en matière de politique de l'éducation pendant plusieurs décennies ont été la démocratisation et les échecs scolaires ; l'école s'est généralisée, mais le niveau attendu dans le monde du travail s'est accru, et le questionnement s'est déplacé sur les contenus d'enseignement, de la transmission des connaissances. Les travaux présentés ici (écrits au cours d'un quart de siècle) portent sur les changements temporels des contenus au sein de l'institution, les autres sur les variations synchroniques. Initiatrice en France de la sociologie des curricula anglo-saxonne, V. Isambert-Jamati travaille ici sur la transformation des contenus de l'enseignement d'abord sur le curriculum formel, puis sur le curriculum réel. Des études axées sur la sociologie de la profession d'enseignant complètent ce document.

Towards democratic schooling : european experiences. Milton Keynes : Open university press, 1989. XII-198 p., tabl., bibliogr. dissém. Index. (Innovations in education.) ✎ 61

Cet ouvrage présente et approfondit de nombreuses idées exprimées lors de la Conférence européenne sur la démocratisation de l'école, en octobre 1987. La première partie décrit des expériences vécues dans différents pays d'Europe par des éducateurs, des experts désireux de changer la vie quotidienne de leurs écoles et qui nous livrent leurs réflexions pour une réelle progression vers la démocratisation de l'éducation. La seconde partie propose des discussions sur ces réflexions et sur les projets dont la mise en oeuvre a été décrite afin d'élargir le débat du niveau individuel au niveau de tout le système d'enseignement.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

La France, l'Europe, Xe Plan 1989-1992. Comité "Jeunes", rapport du comité présidé par M. Patrick Baudry. Paris : La Documentation française, 1989. 64 p. ✎ 23

Pour préparer le Xe plan, un Comité Jeunes a été créé, à l'initiative de M. Stoleru, réunissant des étudiants, des chômeurs et des salariés de 18 à 25 ans travaillant dans les mêmes conditions que les membres des commissions du Xe plan. Leurs thèmes de travail ont été les suivants: 1) La participation des jeunes (dans le monde scolaire et politique). 2) Vie quotidienne et environnement (Chômage, loisirs, environnement). 3) Education et formation : une meilleure information pour une meilleure orientation, une adaptation des rythmes scolaires, une revalorisation de la fonction enseignante, un processus de soutien en dehors des horaires de classe, une meilleure formation professionnelle, liée au principe de crédit-formation. 4) La France et l'Europe.

GRIGNON (Claude), PASSERON (Jean-Claude).

Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature. Paris : Gallimard ; Le Seuil, 1989. 264 p. Index. (Hautes études.) ✎ 12

Le peuple, la culture populaire tels qu'ils apparaissent dans la littérature ou la sociologie se solidifient en figures qu'il convient d'abord d'éclaircir : le populisme s'étend sur une vaste gamme : mépris de classe à l'égard des dominés, pittoresque social, thèmes folkloriques... Comment est décrite cette culture, est-elle traitée comme un univers autonome de significations ? J. C. Passeron et C. Grignon dialoguent ici sur la dichotomie culture savante/culture populaire, sur le "dominocentrisme" et le "dominomorphisme", sur la construction romanesque et la construction sociologique (la description du peuple chez Zola) pour donner enfin l'illusion d'un monde réel.

NEYRAND (Gérard), GUILLOT (Caroline).

Entre clips et looks : les pratiques de consommation des adolescents. Paris : L'Harmattan, 1989. 143 p. (Logiques sociales.) ✎ 4

Quel est l'univers de consommation des adolescents d'aujourd'hui, les valeurs et les modèles qu'ils véhiculent ? L'école agit comme diffuseur des modes de consommation, comme lieu privilégié de rencontre entre les pairs, même si d'autres lieux de socialisation existent. L'enquête menée ici l'a été en direction de la classe d'âge 10-16 ans, avec l'utilisation d'interviews. Les résultats s'ordonnent selon cinq axes : la structure de la consommation des jeunes ; les pratiques de loisirs ; la publicité ; goûts culturels et look ; l'univers consommateur des jeunes. Des différences incontournables existent entre ces adolescents, qui modulent leurs pratiques selon leur milieu d'appartenance, leur sexe et leur âge mais ils sont tous désignés "comme la génération de l'audio-visuel et de la consommation".

Sociologie du travail

CROZIER (Michel).

L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel. Paris : Inter Editions, 1989. 223 p. ✎ 23

L'émergence d'une nouvelle logique dans la société industrielle (symbolisée par la prédominance du couple haute technologie - services sur le couple consommation de masse-production de masse) va provoquer une véritable "révolution" dans tous les principes du management : c'est la ressource humaine qui va faire toute la différence, la ressource organisationnelle qu'elle représente, un ensemble de relations organisées autour d'une culture. Comment créer les conditions qui permettront aux hommes de se surpasser ? A partir de nombreuses enquêtes réalisées, par l'auteur et l'équipe qu'il anime, dans des entreprises françaises innovantes, sont décrites les motivations et le cheminement intellectuel des dirigeants, les causes des échecs et des succès. L'auteur place au centre de sa réflexion sur le développement de la société le concept d'apprentissage : apprentissage collectif du futur, basé sur l'écoute et sa connaissance, mais une connaissance avec écoute.

Anthropologie, ethnologie

BATESON (Mary Catherine).

Regard sur mes parents : une évocation de Margaret Mead et de Gregory Bateson. Paris : Le Seuil, 1989. 307 p., ill., biblio-gr. (3 p.). (La couleur des idées.) ✎ 62

L'auteur, fille de Margaret Mead et de Gregory Bateson, nous livre ici un "regard sur ses parents", de l'année de sa naissance (1939) à la mort de ses parents (1978 et 1980) : son enfance, les liens qui l'unissaient à sa "Tante Marie", le divorce de ses parents, sa collaboration professionnelle avec eux (elle-même est anthropologue), les liens complexes qui unirent ses parents tout au long de leur vie.

DELRUELLE (Edouard).

Claude Levi-Strauss et la philosophie. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 143 p. Index. (Le point philosophique.) ✎ 12

Claude Levi-Strauss, fondateur de l'anthropologie structurale, est-il un philosophe ?

L'auteur s'attache à étudier la nature toujours problématique des liens qui attachent l'anthropologie structurale au champ du discours philosophique, en prenant comme fil conducteur le thème du jeu. Il confronte d'abord la démarche structurale à ceux d'entre les philosophes qui lui ont opposé les remarques les plus pertinentes : Claude Lefort et Paul Ricoeur ; c'est sur le problème du couple objet/sujet que le désaccord est le plus vif. Puis il s'intéresse au débat entre Jean Paul Sartre et Levi-Strauss : la fameuse "querelle de l'humanisme". Puis il termine par l'étude des lectures des textes de Levi-Strauss faites par Umberto Eco et Jacques Derrida : ces "penseurs de la différence" ont soupçonné l'anthropologie structurale d'être soumise au concept de nature, c'est-à-dire de rester malgré tout une métaphysique.

PERRIN ESPINASSE (Marie-Thérèse), BOIRAL (Pierre).

Les immigrés comme enjeu des stratégies identitaires locales. Montpellier : Cherche midi, 1989. 96 p., bibliogr. (2 p.). ✎ 11

Deux villes du Gard, d'égale importance démographique (8.000 h), la Grand Combe et Beaucaire, servent de toile de fond à une recherche qui veut montrer comment les populations immigrées, dans les deux cas à dominante maghrébine, participent, en positif comme en négatif, à la construction de l'identité locale. La 1^{re} partie du rapport donne les éléments historiques, statistiques... qui structurent l'espace social local. La 2^e partie, consacrée à la présentation des politiques sociales locales, vise à éclairer les modes de gestion des populations immigrées dans le cadre de ces politiques (économiques, logement...). Le 3^e chapitre consacré à l'analyse des cultures locales fournit un premier éclairage des modes de gestion différenciées des populations immigrées dans un contexte local. Le 4^e chapitre propose une lecture des rapports interethniques dans un contexte local prenant en compte le rapport au passé (l'histoire locale et les rapports à l'histoire) et l'image du futur (les représentations so-

ciales que la ville tente d'imposer, à travers l'image qu'elle s'efforce de donner d'elle-même) (Rapport disponible à la MIRE).

D - ECONOMIE, POLITIQUE, DEMOGRAPHIE ET EDUCATION

Politique

Les droits de l'enfant en questions. Paris : La Documentation française, 1990. 184 p. (Documents affaires sociales.) ✎ 11

La notion des droits de l'enfant est une notion récente, mais qu'en est-il de ces droits aux yeux des enfants ? Quelle conscience ont-ils de leurs droits ? Comment les perçoivent-ils ? Pour répondre à ces questions, une étude menée par la Sofres a été réalisée, de mars à mai 1989, auprès d'enfants de classes de 6e et 5e. Cette étude visait à évaluer le sentiment qu'ils ont de l'injustice, leur conception des droits qu'ont les adultes sur eux (au sein de la famille, de l'école), la protection de l'enfant face aux adultes, leur conception de leurs droits aujourd'hui et demain, leur niveau de connaissance sur leurs droits, leur réseau d'information sur ces droits. Il en ressort principalement l'expression d'un droit naturel premier : l'intégrité de la personne de l'enfant, physique et morale.

Démographie

DUBET (François).

Immigrations : qu'en savons nous ? Un bilan des connaissances. Notes et études documentaires, n°4887, 1989, 144 p., tabl., bibliogr. (19 p.). ✎ 22

Cet ouvrage fait le point de l'état des connaissances (et des ignorances) sur l'immigration en France, tel qu'il ressort des travaux des chercheurs. La lecture de ces travaux, sociologiques principalement, doit être menée d'un double point de vue : celui des immigrés et celui de la société française. Trois processus sociaux relativement indépendants les uns des autres sont distingués :

1) l'intégration, qui ne se définit pas seulement comme la place attribuée à un groupe, mais aussi son projet d'installation ou de départ, comme son degré de cohésion interne ; elle concerne les aspects économiques et sociaux de la migration. 2) L'assimilation désigne les mécanismes d'identification culturelle dominant l'expérience de l'immigration, le rapprochement ou la distance des relations entre les groupes en présence ; l'auteur examine les évolutions des attitudes et des modèles culturels afin de savoir si les immigrés s'assimilent à la société française et comment ils le font. 3) L'identification nationale comme rapport à une citoyenneté et un Etat : comment les immigrés accèdent-ils au système politique français ? Comment participent-ils à la vie politique en tant qu'étrangers ?

Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration : situation française et comparaison européenne. Paris : L'Harmattan ; CIEMI, 1989. 415 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 14

Le thème de l'intégration des jeunes d'origine immigrée est ici traité dans le cadre d'une réflexion plus globale sur le phénomène de la jeunesse. Cinq axes de réflexion ont été privilégiés : démographie, éducation et formation professionnelle, emploi et chômage, politiques d'intégration.

TABAH (Léon), MAUGUE (Christine).

Démographie et politique familiale en Europe. Paris : La Documentation française, 1989. 72 p. ✎ 23

Ce document se compose de 2 rapports. 1) La démographie de l'Europe : l'effacement des différences. Cet "effacement" porte sur 4 points : la formation des unions et la fécondité, le vieillissement, les politiques de migration et la mortalité. Ce qui frappe, c'est le non renouvellement de la population (dû à une baisse de la fécondité, mariages ou hors-mariages) à l'échelon européen. Une double inquiétude se fait jour chez les gouvernements politiques et les opinions publiques : l'avenir des systèmes de retraite, la pression de l'immigration venant du Tiers Monde aux frontières. 2) Quelles stratégies pour une po-

litique familiale au regard de la situation des familles aujourd'hui ? La France dispose d'une marge de manoeuvre réelle pour inciter au développement des politiques familiales dans les états membres, faciliter la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle, créer les conditions de plein exercice des responsabilités parentales, réaffirmer les solidarités collectives.

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie

Bibliographie Jean Piaget. Genève : Fondation archives Jean Piaget, 1989. 269 p. Index ☞ 32

Cette bibliographie se présente sous forme de notices bibliographiques où se trouvent répertoriés tous les écrits de Jean Piaget, c'est-à-dire l'oeuvre publiée complète (monographies, chapitres d'ouvrage, articles, introductions, préfaces, conférences, discussions, discours, comptes rendus de livres), y compris les traductions parues à ce jour. Les notices sont présentées par ordre chronologique. Chaque année forme un bloc à l'intérieur duquel les titres sont présentés par ordre alphabétique, suivis de leurs traductions. La présentation des notices est divisée en trois notices : monographies ; articles, chapitres, introductions... ; titres traduits en alphabets non-latins.

LIEURY (Alain).

Manuel de psychologie générale. Paris : Dunod, 1990. 280 p., tabl., bibliogr. (19 p.). Index. ☞ 4

L'auteur a structuré son ouvrage en utilisant les concepts traditionnels et familiers de la psychologie générale : la perception, l'apprentissage, la mémoire, langage et image, l'intelligence, motivation, émotion et personnalité. L'ouvrage se termine par un QCM qui permet d'évaluer son niveau de connaissance.

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

Comment parler avec un enfant aujourd'hui ? Cousset : DelVal, 1989. 366 p., ill., fig., bibliogr. (4 p.). ☞ 14

Lors de ce 4e colloque Korczak, les participants ont réfléchi sur les thèmes suivants : l'enfant, l'adolescent et sa famille ; l'enfant, l'adolescent et les personnes âgées ; l'enfant, l'adolescent et l'enseignant ; l'enfant et son médecin ; l'enfant et l'ordinateur ; l'enfant et la télévision ; les enfants de différentes cultures ; l'enfant et la musique.

DUMAURIER (Elisabeth).

La perception dans le domaine sonore. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1990. 212 p., tabl., fig., bibliogr. (16 p.). Index. (Psychologie et pédagogie de la musique.) ☞ 21

L'auteur présente ici un bilan des travaux expérimentaux réalisés, au cours d'un siècle, concernant le son, la musique, le bruit et le domaine verbal. Puis les résultats de mesures récentes auprès d'enfants et d'adultes, "sujets normaux" et psychotiques. Ces mesures concernent aussi bien la reproduction d'éléments comme la hauteur ou l'intensité que la mémoire immédiate, l'image auditive ou l'appréhension de la signification d'extraits de musiques contemporaines.

LECUYER (Roger).

Bébés astronomes, bébés psychologues : l'intelligence de la première année. Liège : Pierre Mardaga, 1989. 316 p., bibliogr. (29 p.). (Psychologie et sciences humaines ; 183.) ☞ 22

Cet ouvrage est une synthèse des connaissances actuelles sur le développement cognitif du bébé, auquel l'auteur a préféré le terme d'intelligence. Il propose d'abord un examen historique et critique de l'utilisation de la notion d'intelligence, à l'aspect social de l'intelligence. Il s'interroge enfin sur la continuité entre intelligence des bébés et intelligence ultérieure.

Processus d'acquisition, activités cognitives

BRANDT (Pierre-Yves).

La justification par la négative dans l'argumentation enfantine. Berne : Peter Lang, 1989. XIII - 243 p., tabl., bibliogr. (5 p.). (Publications universitaires européennes : psychologie ; 287.) ✻ 11

L'auteur a centré son travail autour de l'argumentation négative, les arguments utilisés pour justifier un choix, une décision, pour convaincre. Il a choisi d'étudier les interactions dialogiques d'enfants de 7 à 12 ans, répartis en 72 couples, jouant 2 par 2 au jeu de Nim contre un adulte. Il décrit d'abord l'évolution de la compréhension de la tâche entre 7 et 12 ans, afin de pouvoir mettre en relation niveau cognitif et argumentation, puis analyse l'argumentation proprement dite. Quatre types d'arguments utilisant la négation ont été retenus : le contraste, la nécessité, l'interdit et l'indétermination. Ils se situent à des plans différents : la nécessité, l'indétermination au sens strict, le contraste se situent au plan des possibles, l'interdit au plan du permis, l'indétermination au sens large se situe au plan du justifiable. La négation n'y opère pas partout de la même façon.

CREPAULT (Jacques).

Temps et raisonnement : développement cognitif de l'enfant à l'adulte. Lille : Presses universitaires de Lille, 1989. 558 p., fig., tabl., bibliogr. (64 p.) ✻ 11

L'auteur se propose d'étudier quelques aspects du développement cognitif de la notion de temps, en particulier les raisonnements temporels chez le pré-adolescent, l'adolescent et l'adulte. Il s'intéresse à la construction de relations qualitatives qui n'ont souvent rien à voir avec le modèle "logique" ou le modèle "physique". Il centre son étude sur la genèse des relations cinématiques non métriques, relations entre temps, espace, vitesse (plus ou moins de temps, plus ou moins d'espace, plus ou moins vite). Son

hypothèse est que la composition de deux des relations non métriques constitue un mécanisme central des modes de raisonnement. Après avoir situé sa recherche par rapport à l'état des travaux sur les raisonnements temporels et sur les raisonnements cinématiques, l'auteur décrit ses propres outils concepts et ses modèles d'analyse. Il confronte ensuite ces outils et modèles à un ensemble de situations expérimentales dont un des intérêts tient dans le fait qu'elles peuvent être proposées, sous la même forme, à des enfants et des adultes. L'ensemble donne lieu à une confrontation constante entre modèles et données empiriques et débouche sur une formalisation théorique.

DOLLE (Jean-Marie), BELLANO (Denis).

Ces enfants qui n'apprennent pas : diagnostic et remédiations. Paris : Centurion, 1989. 191 p., bibliogr. (8 p.). (Paidos.) ✻ 11

Les enfants qui n'apprennent pas présentent une modalité de pensée de type purement figuratif ; ils ne sont pas capables d'effectuer mentalement les opérations réversibles, de procéder aux abstractions réfléchissantes, ils ne peuvent représenter le temps, l'espace, la causalité. Après avoir rappelé les fondements épistémologiques de la psychologie construite par J. Piaget, ses résultats et ses limites, l'auteur expose les résultats des travaux de Z. Ramozzi-Chiarottino qui a travaillé avec des enfants brésiliens qui ne mettaient pas en oeuvre les procédures opératoires, et les résultats de ses propres travaux. Pour pouvoir aider ces enfants, il faut parvenir à un diagnostic du développement cognitif atteint par le sujet, ce qui nécessite une connaissance parfaite de la pensée de Piaget et de la méthodologie du questionnement clinique sur les épreuves qu'il a créées. L'attention minutieuse apportée aux capacités d'évolution des enfants constitue la base du projet de remédiations que le clinicien va construire à l'issue du diagnostic. Les "dialogues rémédiatifs" vont mettre l'enfant en situation d'agir sur le réel pour le construire.

DUBORGE (Bruno).

Imaginaires à l'oeuvre. Paris : Greco, 1989. 128 p. ill. (Figures libres.) ✎ 12
L'imaginaire structure les activités humaines. Les quatre moments de la réflexion de l'auteur, qui s'inscrit dans le champ des préoccupations artistiques, s'ordonnent autour des interrogations sur la nature des imaginaires à l'oeuvre dans nos pratiques photographiques ou picturales, dans nos "définitions conflictuelles" des oeuvres d'art, dans la pédagogie du dessin et de la création plastique, dans l'écriture et le décor de nos existences. L'imaginaire, source originelle de toute vie créatrice, atteste la vocation humaine à la transcendance et à l'éternité.

LA GARANDERIE (Antoine de).

Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie. Paris : Centurion, 1990. 185 p. ✎ 23

A la question : être intelligent est-ce une question de méthode ?, l'auteur répond oui. On apprécie l'intelligence à partir de ces effets, mais élucide-t-on comment se manifeste l'intelligence ? L'auteur "estime qu'il y a une connaissance de l'acte intelligent qui devrait porter sur la façon dont mentalement on s'y prend pour comprendre, pour avoir des intuitions". Quelles sont les structures mentales mises en oeuvre ? les éléments mentalement utilisés ? Les deux premiers chapitres sont des éléments d'éthique pédagogique à travers deux lectures critiques : celle de Binet et celle de Platon. Le 3e chapitre met à l'épreuve de l'expérience l'hypothèse suivante : l'acte intelligent est le fruit d'évocations dirigées. L'éveil de l'intelligence s'effectue par des évocations et des rapports évoqués, il est indispensable d'acquiescer la connaissance des moyens grâce auxquels ces évocations et leurs rapports vont pouvoir jouer leur rôle. Le 4e chapitre a pour objet la mise en oeuvre de l'introspection eidétique, dans la ligne de Husserl, pour procéder à l'analyse descriptive des vécus de conscience des concepts fondamentaux de la psychologie cognitive : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion, l'imagination créatrice.

La psychologie scientifique et ses applications. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1989. 400 p., fig., bibliogr. (29 p.). ✎ 14

Ce document propose les communications présentées au colloque : La psychologie scientifique et ses applications, mars 1987, Clermont-Ferrand. Elles ont été regroupées autour de 4 thèmes : 1) Sciences cognitives et neuropsychologie (la technologie de la connaissance, l'ergonomie de l'informatique, un modèle d'intervention thérapeutique fondé sur une approche cognitive des émotions...) 2) Les rapports entre psychologie cognitive, instruction et apprentissage (psychologie et didactique, la dyslexie développementale, la production de texte assistée par ordinateur, psycholinguistique et lecture dans une langue étrangère...) 3) Psychologie sociale (les liens entre recherche fondamentale et intervention socio-éducative, les stratégies des évaluateurs et des évalués dans le travail social, les situations d'apprentissage scolaire et les performances scolaires...) 4) Psychologie sociale et organisations (la dynamique des rapports sociaux au sein de l'entreprise, la formation aux cercles de qualité...)

Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant. Paris : PUF, 1990. 279 p., bibliogr. dissém. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 18.) ✎ 21

Cet ouvrage est centré sur le thème de l'alternative entre modèles généraux (dérivés de théories sur le développement) et locaux (qui valent pour des transformations développementales dans un domaine d'action déterminé, qu'ils systématisent) du développement, avec ses implications sur la conception même et les méthodes d'analyse des activités cognitives de l'enfant. Les contributions de la 1e partie sont axées sur l'examen des théories de la formation et du fonctionnement des processus cognitifs, dans 3 domaines : les structurations logiques, la représentation des déplacements dans l'espace, la représentation imagée. Les études de la 2e partie ont pour thèmes la di-

versité des processus cognitifs, les interférences entre processus, les interactions entre le sujet et l'environnement au cours de la formation des connaissances ; elles ont pour sujet, les processus de catégorisation, l'acquisition du langage et de la lecture, la motricité. La 3e partie présente les nouveaux champs d'investigation : le développement des compétences sociales, le rôle des variables sociales.

OLERON (Pierre).

L'intelligence de l'homme. Paris : Armand Colin, 1989. 288 p., bibliogr. (13 p.). Index. (U : psychologie.) 23
L'auteur étudie ici comment l'homme a développé les représentations de son intelligence, des origines à nos jours. L'expression "intelligence de l'homme" désigne à la fois l'ensemble d'habiletés, de savoirs, de compétences dont dispose l'être humain, et l'intelligence qui prend pour objet l'homme. Les représentations étudiées sont associées à des élaborations qui se déroulent sur divers plans. 1) La philosophie : quelles sont les composantes philosophiques de la représentation de l'intelligence (le discours empiriste, l'influence des facteurs scientifiques et techniques...) 2) La psychologie : la prise en compte des différences entre les individus a marqué profondément la représentation moderne de l'intelligence, qui s'est manifestée dans deux directions : la création et l'application des tests, le calcul et l'exploitation des corrélations. 3) La théorie de l'information et les ordinateurs qui ont influencé la représentation actuelle. L'auteur termine sur les représentations sociales de l'intelligence : l'intelligence qui se manifeste dans la vie pratique et quotidienne, l'intelligence comme objet du discours.

PAIN (Sara).

La fonction de l'ignorance. Berne : Peter Lang, 1989. 246 p., bibliogr. (6 p.). (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) 12

Comment l'ignorance est-elle possible ? Loin de s'opposer à la connaissance, l'ignorance est à son origine, elle fait partie de sa genèse. L'auteur veut définir sa fonction psycholo-

gique dans la construction de la pensée individuelle : elle confronte notamment la théorie de l'intelligence de J. Piaget et la Théorie psychanalytique dans sa version lacanienne. Elle analyse la place de l'ignorance dans le circuit du comportement et sa fonction dans la pensée, les notions d'instinct et de pulsion, de schème d'action et de pulsion, de perception et d'affect. Puis elle décrit la structure même de l'appareil psychique et aborde les opérations logiques et sémiotiques, les catégories objectives (objet, temps, espace, causalité) et les catégories subjectives ("moi", "ça", surmoi) de la pensée. Elle s'intéresse enfin au problème du langage : l'acquisition du langage, la filiation du langage avec la pensée rationnelle et la pensée métaphorique.

RICHARD (Jean-François).

Les activités mentales : comprendre, et raisonner, trouver des solutions. Paris : Armand Colin, 1990. 438 p., bibliogr. (41 p.). (U : psychologie.) 23

Cet ouvrage est centré sur les activités cognitives finalisées, liées à la résolution de tâches, celles que l'on range sous les termes de compréhension, raisonnement, résolution de problème. L'auteur analyse d'abord les contraintes de fonctionnement des systèmes de traitement de l'information : contraintes liées aux structures de stockage de l'information, à la nature des opérations élémentaires de traitement... Puis il s'intéresse aux formes de connaissances (concepts, schémas de situations, actions), à l'imagerie mentale, à la construction des représentations (particularisation d'un schéma de connaissance...), à l'acquisition de connaissances (par l'action et par le texte). Puis il étudie les raisonnements : raisonnements formels et raisonnements en situation. Il termine son ouvrage sur la régulation de l'activité (qui concerne la sélection et l'ordonnement temporel des tâches) et le contrôle de l'activité (contrôle de la construction des représentations, planifications des actions...). Il aborde la modélisation cognitive en présentant les différentes formes de modélisation et en donnant des exemples.

Psychopathologie et thérapeutiques

Frontières humaines : éducation et thérapie. Lausanne : FAR, 1989. 232 p., ill. ☞ 23

Cet ouvrage propose les textes des contributions au Congrès "Frontières humaines : éducation et thérapie", tenu à Fribourg en avril 1989, qui réunissait des philosophes, des formateurs, des thérapeutes. Il se compose de 9 chapitres : La galaxie Anthropos (A. Jacquard, H. Laborit, E. Laszlo...); Frontières et passages (développement collectif et développement de la conscience, à travers les frontières du corps et de l'esprit...); Vers une éducation intégrative (la PNL, les écoles différentes en Europe, la suggestopédie...); Nouvelles cultures (la psychothérapie en tant qu'apprentissage de la réalité, la Gestalt Therapie, la méthode Gordon...); L'expansion de l'être (la musique, théâtre et communication...); La puissance du mental (dynamique mentale, l'hypnose ericksonienne, la sophrologie...); Habiter son corps (biodanse, le chant du corps...); Aux frontières de l'esprit (le bouddhisme, les Séminaires intensifs vers la Libération; Les dynamiques de la transformation).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

DECONCHY (Jean-Pierre).

Psychologie sociale, croyances et idéologies. Paris : Méridien-Klincksieck, 1989. 253 p., bibliogr. dissém. (Psychologie sociale.) ☞ 12

Le discours et le travail du psychologue social ne peuvent pas ne pas être idéologiquement neutres, mais ils ne peuvent pas non plus être idéologiquement inertes. Qu'en est-il de la recherche en psychologie sociale qui porte, spécifiquement, sur les idéologies ? Dans la 1e partie de l'ouvrage (qui rassemble des textes déjà publiés), l'auteur aborde

quelques-uns des problèmes posés par la recherche en psychologie sociale quand elle se donne pour objet des systèmes d'interaction "idéologiques": la difficulté d'établir un cadre théorique dans les recherches en psychologie des religions, les problèmes de l'expérimentation en milieu social naturel... Dans la 2e partie, l'auteur se demande si toute pratique de la recherche en psychologie sociale, notamment expérimentale, n'a pas une résonance idéologique, qu'elle porte sur quelqu'objet social que ce soit.

DEMORGON (Jacques).

L'exploration interculturelle : pour une pédagogie internationale. Paris : Armand Colin, 1989. 328 p., bibliogr. (22 p.). Index. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ☞ 11

Depuis une quinzaine d'années, l'Office franco-allemand pour la jeunesse mène des recherches dans le domaine des relations, des échanges interculturels, par le biais des sessions d'exploration et des cycles de recherche-formation. Cet ouvrage dresse un bilan. La 1er partie présente d'abord l'exploration, l'expérimentation, la recherche-formation, leurs développements dans nos sociétés actuelles, leur nécessité, leurs significations et leurs rôles dans le contexte des rencontres franco-allemandes et des autres échanges internationaux et interculturels. Les difficultés interculturelles sont liées aux problématiques identitaires, individuelles ou collectives. Dans une 2e partie, les auteurs mettent l'accent sur les "apprentissages" internationaux et interculturels, assurances de développement relationnel d'ensemble : la vie des groupes, les phénomènes de dépendance et de contre-dépendance, les problèmes liés aux traductions, la métacognition... Dans la 3e partie, les auteurs se demandent dans quelle mesure les institutions responsables et les adultes qui y travaillent peuvent maîtriser les fins et les moyens de cette exploration interculturelle.

DESCAMPS (Marc-Alain).

Le langage du corps et la communication corporelle. Paris : PUF, 1989. 245 p., bibliogr. (12 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✻ 23

Le corps parle, par les gestes, les attitudes, le regard. Depuis 1945, de nombreuses recherches sur la psychologie des gestes ont été entreprises, dont cet ouvrage veut donner une synthèse. La 1e partie est consacrée au corps : les stéréotypes sur la taille, les mains et les doigts. La 2e partie au visage, zone privilégiée de l'expression et de la communication : la forme du visage, la couleur des yeux, la psychologie du regard... La 3e partie s'intéresse au code de la communication, le corps et le vêtement considérés comme outils de communication : le code des distances et des contacts, les larmes et le rire, la gesticulation, la poignée de main...

LADMIRAL (Jean-René), LIPIANSKY (Edmond Marc).

La communication interculturelle. Paris : Armand Colin, 1989. 320 p., bibliogr. (7 p.). (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ✻ 11

L'Europe de 1993 sera une réalité, les relations entre les pays et les cultures ne vont cesser de se développer, mais peut-on parler pour autant d'une ouverture à l'altérité culturelle et d'une communication authentique ? Les auteurs ont choisi de s'intéresser à la communication interculturelle qui existe entre les sociétés de l'Europe occidentale, dans le cadre des programmes de formation-recherche franco-allemands. Trois éléments font l'objet de leur recherche : 1) le pluralisme linguistique : les aspects psychosociologiques du bilinguisme qui met en contact deux langues (le français et l'allemand) qui ont un statut comparable. 2) les attitudes et les mécanismes psychosociologiques qui commandent nos représentations et nos conduites dans ce domaine de la communication : les auteurs explorent la dialectique de l'identité et de l'altérité dans la construction de la personnalité, la notion d'identité nationale. 3) les représentations que les cul-

tures se font les unes des autres : les auteurs jettent les bases d'une "imagologie interculturelle", étude sémiotique et socio-historique des représentations des identités culturelles. Ils s'interrogent en conclusion sur comment concevoir une pédagogie de l'interculturel.

SCHURMANS (Marie-Noëlle).

Maladie mentale et sens commun : une étude de sociologie de la connaissance Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 318 p., tabl., bibliogr. (11 p.). (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✻ 11

L'auteur analyse les représentations sociales de la maladie mentale. La 1e partie de son étude est centrée sur l'analyse du fondement anthropologique des représentations sociales de la maladie mentale : le cadre théorique général, ce que l'auteur appelle le "schème diaïrétique", l'analyse de l'organisation du matériel symbolique dans lequel puisent les images mentales associées à la maladie mentale (analyse thématique des symboles présents dans l'imagerie publicitaire des psychotiques) ; la logique pratique qui se met en oeuvre sous la forme d'un processus de désignation et d'exclusion, lors de l'hospitalisation psychiatrique. La 2e partie traite de la pensée sociale : elle étudie les conditions socio-historiques (du 15e au 18e) de l'apparition du concept de maladie mentale dans le champ médical et de celles de son transfert dans l'univers du sens commun, puis elle analyse les représentations sociales de la maladie mentale qu'exprime un groupe spécifique, les enseignants primaires genevois.

Psychosociologie de la famille.

Relations parents-enfants

MARTIN (Pascale).

Des familles et des enfants : analyse bibliographique et approche méthodologique. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988. 175 p., tabl., bibliogr. (14 p.). Index. (Science de la population.) ✻ 32

Cet ouvrage est une analyse bibliographique qui présente des textes choisis dans des articles scientifiques récents, les citations font ici la réflexion de l'auteur. La 1^e partie est centrée sur la famille, selon une approche historique et sociologique : le profil de la famille, le mariage, la cohabitation, les modèles familiaux, le divorce. La 2^e partie est consacrée à l'enfant et à l'enfance : les statuts de l'enfant, la problématique familiale et l'enfant, les aspects psychologiques du divorce.

Les thématiques en milieu familial. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 294 p., bibliogr. dissém. (Pédagogies en développement : recueils.) ✎ 14

Les différents participants ont centré leurs discussions sur la famille contemporaine et sur les changements qu'elle doit affronter dans une société en plein bouleversement. Trois axes de réflexion se sont dégagés. 1) Famille et société : les rapports existants entre le contexte social et familial, l'itinéraire et les perspectives professionnelles des jeunes ; les représentations sociales de la famille en Belgique francophone... 2) Recherches actuelles en éducation familiale : le rôle de la famille dans le développement des attributions causales et des convictions de contrôle ; la "justice" au sein des familles ; la fonction d'anticipation ; l'impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents... 3) Formation des parents : le Projet d'Intervention Précoce (Canada) ; les habiletés éducatives des parents et leur valorisation ; les programmes d'intervention précoce en matière de communication et de langage ; la formation des parents ayant un enfant handicapé mental...

POUSSIN (Gérard), SAYN (Isabelle).

Un seul parent dans la famille : approche psychologique et juridique de la famille monoparentale. Paris : Centurion, 1990. 319 p., bibliogr. (14 p.). (Païdos.) ✎ 22

Le dénominateur commun des familles monoparentales est que l'enfant ne grandira pas entre son père et sa mère et que ce sont

des familles fragiles. En France 10,2 % des familles avec enfants sont des familles monoparentales, c'est un phénomène en augmentation dans tous les pays d'Europe. Les auteurs étudient d'abord les différentes formes prises par la monoparentalité et ses limites juridiques (la notion de monoparentalité existe en droit social mais n'apparaît pas dans le droit civil). Puis l'évolution des mentalités et enfin les rôles et fonctions de chaque parent et le retentissement psychologique de cette situation sur l'enfant. Avec la famille monoparentale, on assiste à un renversement des valeurs qui fondaient la famille au siècle dernier, à un changement dans l'échelle des valeurs : l'investissement dans l'enfant devient la première des valeurs des parents isolés.

Psychosociologie et éducation

ATKIN (Janet), BASTIANI (John).

Listening to parents : an approach to the improvement of home/school relations. London ; New-York : Croom Helm, 1988. IX - 182 p., bibliogr. (2 p.). ✎ 23

Cet ouvrage s'appuie sur 10 ans de travaux des auteurs pour explorer les relations entre l'écoute des parents exprimant leur point de vue, leurs attentes quant à la scolarité et la mise en place d'une pratique d'interaction réellement positive entre l'école et les familles. La situation actuelle des parents face à la scolarité est présentée. Les auteurs décrivent les stratégies propres à développer des rapports naturels et une compréhension réciproque entre parents et enseignants. Ils présentent des comptes rendus faits par des parents ayant des origines différentes et des expériences spécifiques dans leurs fonctions éducatrices et leurs rapports avec l'école de leurs enfants. En conclusion l'ouvrage élargit le débat aux relations avec la communauté locale et le système éducatif national.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

FABRE (Michel), ORANGE (Christian). *Ecriture et traitement de texte : orientations pédagogiques*. Lyon : Voies livres, 1990. 24 p. (Voies livres ; 38.) ✻ 4
Ecrire, c'est traiter du texte. A quelles conditions et comment, l'outil traitement de texte peut, en remodelant l'espace-temps du brouillon, libérer l'acte d'écriture ; c'est ce que théorise et "didactise" un philosophe et un informaticien, formateurs de maîtres.

KIBEDI VARGA (A.).

Discours, récit, image. Liège : Pierre Mardaga, 1989. 147 p., ill. Index. (Philosophie et langage.) ✻ 12

La communication inter-humaine peut être verbale et non verbale (le texte) ou visuelle (image) ; elle peut être narrative ou argumentative (desir de persuader). L'auteur étudie les différents aspects communicatifs du texte : le discours (la rhétorique, l'analyse rhétorique), le récit (les questionnements narratifs). Il existe également une communication visuelle, basée sur des perceptions sensorielles, mais l'image est-elle un texte ayant les mêmes particularités (cohérence, persuasivité...) que le texte (plus ou moins) verbal. S'il existe une communication visuelle, la même dichotomie argumentation-narration joue-t-elle là encore ? L'auteur termine son analyse par une étude comparée (divergences et similitudes) du narratif et de l'argumentatif : l'un se laisse-t-il traduire dans l'autre, l'un est-il subordonné à l'autre, ou non ? Ce travail de comparaison et de conversion peut-il être étendu au domaine du visible ?

Medias : questions de formation. Medias pouvoirs, n°17, 1990, 199 p. ✻ 23

Les années 80 ont vu le développement exceptionnel des nouveaux medias, ce nouveau domaine semblait prometteur de

création d'emplois. A la fin de cette décennie qu'en est-il ? Le dossier de ce numéro spécial, plutôt que de dresser un bilan, veut mettre à jour les questions sur lesquelles butent aujourd'hui les différents domaines de la formation aux medias. Il semble que l'Université française ait répondu de "manière anarchique et inappropriée" aux exigences d'une mode : afflux des étudiants en Info-Com, manque de moyens... Les écoles de journalisme ont des difficultés à préparer les futurs journalistes aux conditions concrètes de l'exercice d'une profession qui doit intégrer des transformations sociales, des mutations du système des medias... Certaines professions se sont difficilement adaptées aux mutations techniques et sociales, tels les correcteurs. Les solutions apportées par les professionnels de la communication (RSCG Campus) ou les écoles de management (HEC) sont-elles satisfaisantes ?

Linguistique générale

MARTINET (André).

Fonction et dynamique des langues. Paris : Armand Colin, 1989. 210 p., bibliogr. (3 p.). ✻ 15

Cet ouvrage propose des textes d'André Martinet déjà publiés en France (dans des bulletins de faible diffusion) ou à l'étranger. Ils sont regroupés en 6 chapitres : Les principes généraux qui sous-tendent l'approche fonctionnelle et dynamique du langage humain ; L'apprentissage de la langue écrite et orale par l'enfant ; Les problèmes posés par la coexistence de plusieurs langues ; L'articulation des énoncés en unités distinctives ; L'articulation des énoncés en unités significatives ; Les difficultés de l'identification du sens des unités significatives. L'ouvrage se termine par une bibliographie d'A. Martinet.

Etudes linguistiques spécifiques

COMBETTES (Bernard).

Types de textes et indices linguistiques. Lyon : Voies livres, 1990. 16 p., bibliogr. (2 p.). (Voies livres ; 36.) ✻ 4

Le "type" d'un texte et la représentation implicite que l'on s'en fait participent à la construction du sens, induisent tel ou tel type de lecture. Comment et sur quels indices linguistiques se constituent les "types" du texte : descriptif/narratif, argumentatif/informatif... Une étude précise et illustrée de nombreux exemples, par l'auteur de "Bâtir une grammaire" et de "De la phrase au texte."

DELEDALLE-RHODES (Janice).

Lire, c'est traduire. Le problème de la traduction. Lyon : Voies livres, 1990. 20 p. (Voies livres ; 35.) ✎ 4

Traduire est une activité quotidienne : une douleur en mots pour son médecin, une sensation auditive en notes pour un compositeur ou des couleurs et des dessins en émotions pour celui qui les regarde... Lire, c'est bien traduire des signes graphiques en significations. Mais le problème que pose la traduction reste le même. L'auteur, sémioticienne et interprète, l'analyse avec acuité, à l'aide d'exemples musicaux-visuels-linguistiques notamment.

GOMBERT (Jean-Emile).

Le développement métalinguistique. Paris : PUF, 1990. 296 p., bibliogr. (29 p.). Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 21

Le fait qu'un enfant soit capable de manipuler correctement le langage - aussi bien en compréhension qu'en extension - n'implique pas qu'il soit en mesure de "réfléchir" sur les objets symboliques ainsi manipulés, c'est-à-dire d'avoir des compétences métalinguistiques. C'est ce développement métalinguistique qui est au centre de cette étude : les aspects phonologiques syntaxiques, lexicaux, sémantiques, pragmatiques et textuels et leurs liens avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.

Psycholinguistique et pathologie du langage

LAMBRICHS (Louise L.).

La dyslexie en question. Paris : Robert Laffont, 1989. 323 p. (Réponses.) ✎ 4
L'auteur présente ici la méthode mise au point, il y a une vingtaine d'années, par le Dr. Beller pour guérir la dyslexie : la sémiophonie (à l'aide notamment d'un appareil, le lexiphone). Avant cette présentation, elle fait la synthèse de tous les points de vue théoriques soutenus jusqu'ici sur les causes de la dyslexie : quelle est la part du biologique, de l'affectif, de l'hérédité, du pédagogique ? La méthode sémiophonique permet de rééduquer directement les automatismes langagiers mal intégrés ; une fois ces automatismes élémentaires structurés, est abordée, grâce au lexiphone, la phase "lexique" de la cure. Cet ouvrage est étayé de nombreux résultats de rééducation, des tests portant sur l'évolution des capacités intellectuelles et langagières des enfants sont effectués avant et après la rééducation.

Sociolinguistique, ethnolinguistique

Analysing every day explanation : a case-book of methods. London ; Beverly Hills : Sage, 1988. VIII-232 p., tabl., bibliogr. (13 p.). Index. ✎ 15

Cet ouvrage traite des explications que l'on donne ou qui sont reçues dans les conversations courantes. Des spécialistes concernés par les sciences sociales réfléchissent sur les méthodes d'analyse de contenu des explications, en fonction de leur environnement intellectuel. Certains s'intéressent au discours explicatif en tant qu'indice du comportement, des dispositions d'esprit du sujet concerné. D'autres y trouvent des informations sur les raisonnements conventionnels, le contexte social de chaque type de discours, l'influence du sexe, du pouvoir sur le comportement etc... Après une introduction générale sur la nature de l'explication, la deuxième partie de l'ouvrage est donc consa-

crée à l'identification des structures et des contenus ; la troisième partie aux phénomènes interactifs ; la quatrième partie aux structures sociales implicites dans le langage.

PERAYA (Daniel).

La communication scalène : une analyse sociosémiotique de situations pédagogiques. Berne : Peter Lang, 1989. 243 p., bibliogr. (9 p.). (Sciences pour la communication ; 25.) ✻ 11

L'auteur analyse les causes de l'échec d'une innovation pédagogique : l'introduction, par le Centre de linguistique appliquée de Dakar, d'une nouvelle méthode d'enseignement : Pour parler français ; il se livre pour cela à une analyse des discours des acteurs sociaux (instituteurs, linguistes, parents...) et de leurs stratégies discursives à propos de la méthode. Dans une 1^e partie, il analyse le statut du français comme langue officielle et comme langue d'enseignement au Sénégal et présente brièvement la méthode. Dans une 2^e partie, il expose les cadres théoriques et méthodologiques de sa recherche : la théorie des actes de langage et des illocutoires, le rapport entre les illocutions et les perlocutions, les stratégies d'indirection... Dans une 3^e partie, il étudie les différents discours tenus par les acteurs sociaux : analyse du discours d'énonciation tel qu'il peut se reconstruire à travers la lecture des articles de presse, des interviews du personnel enseignant ; analyse de l'usage pragmatique de certaines expressions (dénominations du Centre et de la méthode) ; les limites de la théorie pragmatique.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Corps humain

TESTU (F.).

Chronopsychologie et rythmes scolaires. Paris : Masson, 1989. 120 p., fig., bibliogr. (11 p.). Index. ✻ 22

La chronobiologie est l'étude quantitative des "mécanismes détaillés de la structure temporelle biologique des êtres vivants" ; ces mécanismes sont l'objet de fluctuations dues à des variables psychologiques. L'auteur présente d'abord les principaux travaux de chronobiologie : ceux-ci ont mis en évidence le fait que les rythmes biologiques sont endogènes et qu'ils font partie du patrimoine héréditaire. Dès la fin du 19^e, des correspondances ont été observées entre les meilleures performances et les températures corporelles les plus élevées ; l'auteur souligne l'importance des travaux de Colquhoun (1971). Puis il s'intéresse aux travaux sur la chronopsychologie, qui a pour but d'étudier "les changements du comportement pour eux-mêmes" en particulier ceux concernant le travail posté, l'influence des différences individuelles, les fluctuations circadiennes des performances mnémiques. Et ensuite aux travaux sur la chronobiologie de l'enfant : les rythmes physiologiques de l'élève et leur ontogenèse ; les variations périodiques du comportement et de l'activité chez l'enfant, en situation scolaire. Il termine, en exposant ses propres recherches, par l'étude des variations périodiques de l'activité intellectuelle de l'élève.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

LECLERCQ (Jean-Michel), RAULT (Christiane).

Les systèmes éducatifs en Europe : vers un espace communautaire ? Notes et études documentaires, n°4899, 1989, 152 p., fig., tabl. ✻ 23

L'objectif de ce document est de fournir, dans une approche comparative, des éléments d'informations et de réflexions sur les dispositifs éducatifs européens (du préscolaire au secondaire). Certains points sont privilégiés : la (dé)centralisation, la scolarité obligatoire, les rythmes scolaires, les moda-

lités de certification et d'évaluation, la formation professionnelle, la formation des enseignants, l'échec scolaire. La crise économique, ses incidences sur la formation professionnelle, les nouvelles exigences de la société contemporaine et ses implications sur les profils de l'éducation ont amené les gouvernements à effectuer des choix similaires. Mais quels seront les conséquences de l'échéance de 1993 dans le domaine de l'éducation ? Certaines préoccupations apparaissent communes : la démocratisation de l'enseignement, l'égalité des filles et des garçons, la qualité de l'enseignement, le rôle de la formation continue. Mais il faut également prendre en compte les comportements de chaque État membre et la logique propre à chaque système.

.....
 VANISCOTTE (Françine).

70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation. Paris : Hatier, 1989. 264 p., bibliogr. (13 p.). (Education actualité.) ✎ 4
 Dans une 1^e partie, l'auteur décrit les systèmes d'éducation des pays membres de la Communauté européenne. La 2^e partie présente les instances européennes et internationales (Le Conseil de l'Europe, l'OCDE-CERI, l'UNESCO et le BIE), les organisations non gouvernementales (IEA, ATEE...), les réseaux de documentation (Eurydice, Eudised, Cedefop). La 3^e partie fait le point sur les priorités européennes en matière d'éducation : l'égalité des chances, les nouveaux rôles de l'établissement scolaire et de ses personnels, l'enseignement supérieur, l'idéal démocratique et le citoyen européen.

.....
Politique de l'enseignement

Une formation pour tous : rapport de la commission Education, formation, recherche. Paris : La Documentation française, 1989. 148 p. ✎ 23

La Commission du Plan inscrit sa réflexion en considérant que la formation concerne à la fois les jeunes et les adultes et que les différents secteurs de la formation constituent un même ensemble. Le 1^e chapitre du rap-

port analyse les implications de la politique d'élevation des niveaux de formation, l'objectif des 80 % et s'interroge sur les conditions à remplir pour atteindre ces objectifs : améliorer le fonctionnement de l'enseignement du 1^e et du 2^e degré, réorganiser complètement les premiers cycles universitaires, recruter des enseignants... La 2^e partie expose les propositions de la Commission inspirées de quelques grands impératifs : la lutte contre les inégalités, développer et valoriser un éventail plus large d'aptitudes et de compétences, préparer les jeunes à leur rôle de citoyen... Tous ces impératifs requièrent des transformations qualitatives importantes : adapter davantage l'enseignement à la diversité des élèves, développer la formation continue, répartir les compétences entre l'État, la région et le département, diversifier les sources de financement.

.....
 SMITH (Stuart C.), SCOTT (James J.).

The collaborative school : a work environment for effective instruction. Reston (Va) : NASSP, 1990. X-77 p., bibliogr. (5 p.). ✎ 23

Bien que peu reconnue jusqu'à présent dans les recherches de moyens pour rénover l'enseignement public, la bonne collaboration de tous les membres adultes du personnel de l'école a une grande influence sur la qualité des écoles et l'épanouissement des élèves. Le partage des responsabilités, la communication des expériences pédagogiques sont difficiles à établir mais gratifiants. Cet ouvrage décrit une école où le personnel collabore activement et examine les différentes pratiques qui caractérisent le fonctionnement de ces écoles, la formation continue de leurs enseignants par la coopération, le rôle mobilisateur du directeur, la mise en place de stratégies globales après l'évaluation de la culture de l'école et des capacités de cette culture à servir les besoins de la population scolaire.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT**Enseignement supérieur**

COULON (Alain).

Le métier d'étudiant : approches ethno-méthodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire. Paris : Université de Paris VIII, 1990. 3 vol., 1130 p., bibliogr. (50 p.). Index. ✻ 11

L'entrée des nouveaux étudiants à l'université (ici Paris VIII) est examinée, à l'aide de méthodes ethnographiques, sous l'angle des pratiques d'affiliation qui doivent être mises en oeuvre afin que le passage vers le nouveau statut social d'étudiant soit réussi. Après avoir rappelé et défini les positions épistémologiques qui traversent la sociologie contemporaine, différentes approches théoriques sont exposées, en particulier les approches interactionnistes et ethnométhodologiques dans le champ de l'éducation, qui permettent d'analyser les événements sociaux en tant qu'accomplissements continus et pratiques. Pour réussir, il faut d'abord apprendre son métier d'étudiant, c'est-à-dire apprendre à le devenir. Cela nécessite un processus d'affiliation, qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur. Ce processus d'acquisition renvoie à la capacité de manipuler la praticabilité des règles, institutionnelles aussi bien qu'intellectuelles, et de les transformer en actions pratiques. S'affilier, qui est une condition pour être un étudiant compétent, consiste donc à naturaliser en les incorporant les pratiques et les ethnométhodes universitaires.

Education des adultes, formation continue

DUPOUEY (Paul).

Marketing de l'éducation et de la formation. Paris : Editions d'organisation, 1990. 189 p. ✻ 4

De nombreux obstacles existent pour l'introduction de l'"esprit" marketing dans le

champ de l'éducation : hypercentralisation, organisation hyperhiérarchique, culture conservatrice et hypertechnicienne... L'auteur décrit les principales méthodes de marketing et ses possibles applications dans le domaine de l'éducation et de la formation initiale et continue. Dans une 1^{re} partie, "La demande", il met l'accent sur les stratégies de concurrence qui peuvent exister dans ces deux domaines. Dans la 2^e partie, "Tendances et outils", il analyse successivement les tendances lourdes du système que la démarche marketing doit obligatoirement prendre en compte (le rapprochement éducation-économie, la redécouverte de la culture générale...), l'ingénierie de la formation, les outils (l'étude de marché, le marketing mix, le plan de communication...). Il termine son ouvrage sur des éléments de prospective (la gratuité, la demande de productivité du système scolaire...).

FEUILLETTE (Isolde).

Le nouveau formateur : une démarche pour réussir. Paris : Dunod, 1989. 141 p., bibliogr. (2 p.). ✻ 9

Si la formation représente un secteur primordial dans l'entreprise, bien souvent les stages ne sont pas satisfaisants ; ce livre écrit par une praticienne de la formation élabore une pédagogie qui favorise l'apprentissage par l'expérimentation et par l'action. Les formateurs professionnels pourront alors prendre du recul par rapport à leur activité ; les occasionnels y découvriront les éléments-clefs indispensables. Comment et pourquoi fixer les objectifs pédagogiques ? Comment utiliser les méthodes fondées sur la parole, et celles sur l'action ? Quelles sont les clés de la réussite ? Comment doit se conduire le formateur en face du public ? Quels supports utiliser ? Enfin, des outils pour évaluer les actions de formation sont donnés pour analyser la séquence avant, pendant et après.

Formations multi-médias : élémentaire mon cher Watson. Paris : La Documentation française, 1990. 120 p., bibliogr. dissém. ✻ 23

Ce document reproduit les actes du premier colloque organisé en France sur le thème des

formations multi-médias, en janvier 1989, à l'initiative de la Délégation à la formation professionnelle. Ces actes s'articulent autour de quatre axes qui permettent de faire un état des lieux et de dégager les enjeux nouveaux des marchés de formation. La conception et la réalisation des outils multi-médias suivie d'une interrogation sur les critères des choix avec quelques exemples concrets de leurs applications à travers les projets. Le statut des auteurs-concepteurs des outils multi-médias pour la formation et les conséquences juridiques sur la propriété intellectuelle. Une tentative de redéfinition du rôle de formateur face aux nouvelles technologies de formation. Les stratégies des entreprises sur le marché des formations multi-médias individualisées et le coût de la formation.

MOR (Alain), MORIN (Philippe), SCHEER (Jacques).

L'évolution récente des organismes de formation : méthodes d'analyse et synthèse. Paris : TEMSIS, 1989. 2 vol., 87 + 48 p. 23

Que se passe-t-il à l'intérieur de la "boîte noire" des organismes de formation : quels sont leurs enjeux de développement, quel est leur potentiel de production ; comment répondent-ils aux demandes nouvelles de formation... qu'elles soient publiques ou privées ; comment l'offre de formation se construit-elle à l'intérieur des organismes de formation ? Pour répondre à ces questions, les auteurs ont procédé en 3 étapes : une étude synthétique de l'évolution des commandes publiques et privées (analyse documentaire des circulaires, appels d'offres... de 1982 à 1988) ; l'élaboration d'un référentiel stratégique des évolutions des organismes de formation ; l'analyse approfondie des évolutions de quatorze organismes, sous forme de monographies. Une synthèse globale des évolutions a pu être effectuée à partir des renseignements contenus dans ces monographies (qui ne figurent pas dans le document). Six évolutions sont distinguées et analysées : fonctions production, marketing et commerciale, recherche-développe-

ment, financière et comptable, gestion des ressources humaines, management des organismes.

Les histoires de vie. 1 : utilisation en formation. Paris : L'Harmattan, 1989, 240 p. (Défi-formation.) 23

L'approche biographique connaît, au plan international, un renouveau dans le domaine des sciences sociales et émerge dans le domaine de la formation, mais jusqu'ici avait fait l'objet de peu de publications. Des chercheurs praticiens d'horizons divers se sont réunis pour réfléchir sur les pratiques d'Histoires de vie en formation permanente. Ce premier volume est centré sur ces pratiques, dans des secteurs professionnels spécifiques : en formation de formateurs, en formation d'enseignants, en orientation professionnelle, en entreprises, en aménagement d'espaces collectifs, et en direction d'acteurs : les jeunes, les "vieux", les exclus. Dans une troisième partie, sont analysées les finalités de ces pratiques : pour reconnaître des acquis, pour construire des projets de formation, pour explorer des processus de formation.

Les histoires de vie. 2 : approches multidisciplinaires. Paris : L'Harmattan, 1989. 287 p., bibliogr. (12 p.). (Défi-formation.) 23

Les expériences relatées dans le premier volume font ressortir l'écart existant entre les objectifs visés et les moyens utilisés. Pour essayer de réaliser la multiplicité des problèmes, la démarche adoptée par les participants a été d'opérer une mise en commun des problèmes et de les étudier selon une approche transversale. Six groupes de problèmes ont été analysés : problèmes d'émergence de nouvelles praxis socioformatrices (la recherche formation existentielle, le roman familial et la trajectoire sociale...), problèmes méthodologiques (le traitement informatique des informations recueillies, l'analyse sociologique...), idéologiques et institutionnels (problèmes éthiques, stratégiques...), de langage, de temporalité, d'épis-

témologie (récit de vie et discours psychanalytique, herméneutique et histoire de vie...).

SCHALCHLI (Dominique).

Formation, si tu continues... Paris : Entente, 1989. 123 p. (Acteurs de la formation.) ✻ 5

La formation est une priorité en France et une véritable communauté des formateurs s'est créée avec son langage, ses codes. Un "petit abécédaire arbitraire" tente d'éclairer les mots les plus courants - et quelquefois les plus ambigus, de cette phraséologie. Les sigles utilisés en formation continue font l'objet d'un test de connaissances. Les différents "types" de formateurs (le formateur professionnel, le formateur miroir du groupe, le formateur sur la vague de la modernité) sont ici épinglés avec humour. S'ensuit un portrait de formateur tel qu'il parle, et tel qu'il est bien souvent incompris.

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

DORAY (Marie-France).

Le tango des cancras las. Lyon : Aleas, 1989. 94 p. ✻ 5

Ce petit livre d'humeur est constitué de notes au jour le jour d'une enseignante sur la vie en classe, les impressions de la rentrée, l'absentéisme... Se dessine le personnage du professeur fait "d'un peu de hasard, d'un peu de nécessité, d'un peu de choix" ; être femme dans l'enseignement n'est pas si facile, être notée et jugée par son chef d'établissement révèle des surprises. La "comédie" du conseil de classe improvisée par des élèves du technique renvoie à une vision ubuesque de la classe et de l'institution.

GUILLOTTE (Alain).

Le professeur stratège : des repères pour conduire la classe et se conduire dans la classe en "prof stratège". Paris : Editions d'organisation, 1990. 174 p. ✻ 4

Ce livre est un outil de travail pratique en direction des enseignants pour les aider à devenir des "professeurs stratèges" quand ils arrivent la première année dans leur établissement. Les aspects fonctionnel et opérationnel sont privilégiés dans cette démarche. Comment analyser une situation éducative, dynamiser les personnes, favoriser les apprentissages ? Comment changer les comportements indésirables des élèves sans mélanger les questions scolaires et les questions de personnes ? Comment lutter contre l'échec, si ce n'est en investissant dans le "capital humain" ? La gestion des ressources humaines, la psychologie de l'encadrement peuvent être des atouts à développer chez tous les formateurs.

HANNOUN (Hubert).

Paradoxe sur l'enseignant. Paris : ESF, 1989. 287 p., bibliogr. dissém. (Science de l'éducation.) ✻ 12

L'enseignant, de par sa position : responsable de l'épanouissement de l'élève et garant du respect des impératifs de l'institution scolaire, est obligé de jouer un "rôle", de se faire comédien. Cette "comédie" de l'enseignement se traduit par le comportement global de l'enseignant, ses attitudes corporelles (l'auteur insiste notamment sur la théâtralisation pédagogique du corps), son langage (ou son non-langage), ses modes de communication avec les élèves. Cette théâtralisation du comportement de l'enseignant est le reflet de deux formes de la dualité personnelle : la dualité inconsciente ou ambiguïté fondamentale, la dualité consciente ou duplicité. Le comportement de l'enseignant, contraint de jouer cette comédie, peut prendre deux visages : la négation de cette comédie ou le "maître marionnette", sa prise en compte et sa maîtrise ou le "maître comédien". Comment devenir "un maître comédien" ? Il semblerait que la formation actuelle des maîtres soit exclusivement construite autour des seules exigences d'une transmission des savoirs et des savoir-faire. H. Hannoun propose d'y ajouter une formation à la maîtrise de soi, de ses gestes, à la communication, à sa propre autonomie.

Formation des enseignants

BORU (Jean-Jacques).

Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance : France.

Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1989. 105 p., bibliogr. (6 p.). 23

Ce document fait partie d'un ensemble de rapports sur la formation des formateurs en entreprise. Le tuteur est ici défini comme remplissant une fonction de développement des capacités professionnelles et/ou sociales des jeunes, par des moyens spécifiques, étroitement liés aux processus de travail ou à la culture de l'entreprise. A partir d'une analyse documentaire, des entretiens avec des personnes ressources, une investigation sur huit sites, une étude spécifique, les auteurs ont cherché à savoir qui sont les tuteurs, quelles sont leurs activités, quelles sont, à l'intérieur de l'entreprise, les actions (formation, stage...) destinées aux tuteurs. Les difficultés qu'ils expriment (problèmes de temps, des rythmes d'alternance, du décalage de la nature des apprentissages, de la place et de l'information du tuteur) traduisent des problèmes plus importants au sein de l'entreprise : problèmes relatifs à la gestion de l'articulation production/formation dans l'entreprise, à la gestion de la situation d'alternance, à la gestion de la formation du jeune dans l'entreprise...

Les formateurs d'adultes et leurs qualifications : réponses des universités. Lille : CUEEP ; USTL, 1990, vol. 1, pp. 1-214, tabl., bibliogr. dissèm., vol. 2, pp. 215-416, tabl., bibliogr. (21 p.). Index. 23

Ce colloque avait notamment pour objectifs "d'engager une réflexion sur les évolutions de la formation professionnelle continue en ce qu'elle commande les transformations des métiers de la formation, (...) sur les exigences de professionnalité (...) pour situer les offres de formation de formateurs exitantes, stimu-

ler la construction de nouvelles offres, développer des coopérations inter-universitaires". Le 1^e volume s'ouvre sur les textes des séances plénières : formation continue et compétitivité économique ; une recherche sociologique sur la formation continue ; le rôle des universités dans la professionnalisation des formateurs d'adultes... La commission 1 est consacrée aux publics des offres de formation de formateurs universitaires : caractéristiques sociales et professionnelles des formateurs, résultats pédagogiques enregistrés à l'issue des cursus, effets ou usages sociaux constatés à court et moyen termes. La commission 2.1 avait pour thème : approches transversales et générales de la professionnalisation des métiers de la formation : quelle identité professionnelle des formateurs d'adultes se dessine à partir des évolutions économiques et sociales en cours ? La commission 2.2 est centrée sur la professionnalité et la professionnalisation de la formation d'adultes dans le champ des entreprises, la commission 2.3 sur l'analyse de la professionnalité des formateurs engagés dans les actions 16-25 ans. La commission 3 aborde des problèmes auxquels doivent faire face les formateurs d'adultes confrontés aux technologies éducatives nouvelles. Les communications de la commission 4 fournissent des explications sur un dispositif de formation de formateurs d'adultes, explications qui visent à décrire et à justifier ce dispositif et ses choix pédagogiques, en montrant sa cohérence à partir d'un certain nombre de choix scientifiques ou philosophiques. Quatre grands niveaux de détermination des offres de formation de formateurs se dégagent : par les formations économiques et sociales de la formation professionnelle continue ; par les évolutions des processus de professionnalisation des métiers de la formation d'adultes ; par les politiques de formation de formateurs ; par les caractéristiques et possibilités d'action propres aux universités, aux services de formation continue.

QUERE (Michel).

Formation des formateurs des jeunes en entreprises. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1989. 71 p. ✻ 23

A partir de la situation existant dans six pays (Grèce, Irlande, Italie, France, RFA et Grande-Bretagne), ce document se propose d'offrir une "photographie" de la population des formateurs en entreprises. La 1^e partie de cette étude met l'accent sur les difficultés à comparer objectivement les résultats obtenus dans chacun des pays, tant les contenus sociaux et économiques sont différents. La 2^e partie essaye de cerner qui sont ces formateurs (différents niveaux apparaissent : formateurs opérationnels en entreprises, responsables de formation, formateurs relais), quelles sont leurs compétences et leurs activités, quelles sont leurs modes de formation. En conclusion sont proposées un certain nombre de recommandations concernant une nouvelle adéquation entre l'entreprise et les organismes publics de formation, l'incidence des nouvelles technologies sur la formation des jeunes en entreprises, une harmonisation de la formation des jeunes en entreprises.

TICKLE (Les).

Learning teaching, teaching learning... a study of partnership teacher education. London ; New-York : Falmer, 1987. VI-214 p., bibliogr. (5 p.). Index. ✻ 4

Le souci principal de cet ouvrage est de rechercher les améliorations apportées à la formation des élèves enseignants et de commenter les recherches sur le perfectionnement des maîtres et des enseignants-formateurs, travaillant avec les élèves-enseignants comme partenaires. L'évolution des programmes de formation pédagogique est considérée, notamment les innovations tentées à l'Université d'East Anglia. La nécessité d'engagement de l'enseignant dans une recherche sur sa propre classe est soulignée. La formation initiale des enseignants fondée sur une formation à la recherche, passe selon l'auteur par une re-

construction d'un partenariat efficace entre les enseignants, les formateurs et les élèves enseignants.

N - ORIENTATION, EMPLOI

Orientation scolaire et professionnelle

BLANCHARD (S.), FRANCEQUIN-CHARTIER (G.), STASSINET (G.), VRI-GNAUD (P.).

Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisée. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1989. 336 p., bibliogr. dissém. (Orientations.) ✻ 23

Commandée par la Délégation à la formation professionnelle, cette étude présente des épreuves et procédures de diagnostic utilisées et utilisables dans le cadre des stages jeunes 16-25 ans. Sont d'abord évoquées les principales fonctions et situations du diagnostic à dimension pédagogique. Puis les outils et procédures sont étudiés, classés en deux domaines : 1) les aspects cognitifs (les capacités verbales et les connaissances en français, les capacités numériques, le développement logique et les connaissances en mathématiques, les capacités spatiales et techniques), 2) les aspects liés à la personnalité (les capacités sociales et les aspects motivationnels). L'entretien, envisagé comme technique transversale contribuant au diagnostic, fait l'objet d'un chapitre distinct : deux types d'entretien (entretien ADVP et entretien biographique) font l'objet d'une présentation détaillée.

BOURSIER (Sylvie).

L'orientation éducative des adultes. Paris : Entente, 1989. 209 p., bibliogr. dissém. (Acteurs de la formation.) ✻ 4

Les pratiques d'orientation pour les adultes sont en essor depuis 1970 et ont pour objectif d'aider aux choix pour trouver le meilleur compromis entre les aspirations individuelles et les possibilités du marché ; le cha-

pitre premier de cet ouvrage est bâti autour d'une réflexion sur le cadre actuel d'une politique de reconnaissance des acquis individuels ; le second chapitre s'interroge sur ce "qu'orienter veut dire". Les principaux courants en orientation et les évolutions d'une approche centrée sur le diagnostic d'aptitudes sont ensuite situés, avec en illustration un programme d'intervention expliquant les méthodes adoptées. La conclusion montre que l'orientation n'est plus l'apanage d'experts patentés (les "orienteurs") mais passe aujourd'hui par une multitude d'acteurs et tend à développer l'adaptabilité et la créativité chez les acteurs sociaux.

L'entretien en orientation. Bulletin de l'ACOF, n° spécial, 1989, 119 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Au sommaire de ce numéro spécial : L'orientation à la recherche de son identité ; Quelques courants de la pratique du conseil ; Problématique de l'entretien, une approche méthodique ; Réflexion sur les représentations de l'entretien chez les professionnels de l'orientation ; Un entretien individuel d'orientation approche gestaltiste ; Une mesure de la motivation chez les garçons et les filles de 14 à 20 ans...

JAECKLE (Daniel).

Orientation et information professionnelle pour adultes, en particulier pour chômeurs de longue durée en France. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 1989. 108 p., bibliogr. (18 p.). ✎ 23

Cet ouvrage propose un descriptif du système français d'information/orientation professionnelle des adultes : la législation, l'organisation du système, les organismes et leurs compétences, les innovations. Un certain nombre de propositions sont exposées : la pluridisciplinarité et la pluriinstitutionnalité des interventions, un véritable droit à l'information/orientation pour tous par un décloisonnement des savoir-faire, la continuité du conseil professionnel, il faudra privilégier le traitement des situations

particulières (insertion-reconversion, pilotage de carrière-mutation), des pratiques d'évaluation généralisées... Une importante bibliographie analytique complète ce document.

Emploi

DENANTES (Jacques).

La société malade du chômage. Paris : L'Harmattan, 1989. 152 p., tabl., bibliogr. dissém. ✎ 5

Sur près de 2 millions et demi de chômeurs en France, presque un million a moins de 25 ans ; ces jeunes occupent de plus en plus des emplois "atypiques" (travail à temps partiel, contrats à durée déterminée...). L'auteur a choisi d'aborder le problème du chômage, du travail au noir, non plus sous l'angle économique ou social, mais sous l'angle culturel : que signifient les termes de chômage, d'emploi, de précarité, lorsque l'on s'y trouve impliqué ? quand on parle de chômage, de travail, quel est le poids de l'éducation sur nos mentalités ? les politiques de l'emploi tendent à multiplier les moins bons emplois, mais comment se répartissent-ils dans la population ? L'auteur prône une prise en charge collective des chômeurs et des précaires, ils doivent être reconnus et entendus comme interlocuteurs. L'emploi et le chômage ne doivent plus être du seul ressort d'une élite assurée d'avoir un emploi.

D'IRIBARNE (Alain).

La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Paris : Presses du CNRS, 1989. 288 p., tabl., fig., bibliogr. (10 p.). (Sociétés en mouvement.) ✎ 23

Les nouvelles conditions de compétitivité sont responsables des changements qui s'opèrent dans l'organisation des entreprises et dans leurs besoins en hommes ; les capacités réelles de compétitivité dépendent des structures sociales qui existent à l'échelle des pays : aujourd'hui, les structures des appareils productifs et éducatifs français au sein desquelles se sont construites les spécialités françaises sont remises en cause. La période après-guerre milieu des années 70

est caractérisée par un pacte social qui a su concilier efficacité économique et cohésion sociale. La fin des années 70, le début des années 80 sont marqués par une déstabilisation des appareils productifs et une remise en cause des structures en place. Une efficacité économique doit être restaurée, basée sur des valeurs de compétition individuelle et collective. La mobilité des personnes va être remise en cause : leur "employabilité" relative, leurs cursus professionnels vont devenir des enjeux déterminants. Mais qui pourra accéder aux emplois les plus prisés ? Qui risquera d'être pratiquement exclu de l'emploi ? De nouvelles structures, de nouveaux supports vont devoir être inventés.

GIFFARD (André).

L'aide à la décision à l'échelon local ou régional : le cas de la formation professionnelle. Dijon : IREDU, 1990. 84 p., tabl., bibliogr. (1 p.). (Cahier de l'IREDU ; 47.) ✎ 23

Les besoins de formation ne cessent d'augmenter, mais comment aider les acteurs politiques ou socio-économiques à prendre une décision ou émettre un avis avec le maximum d'informations ? L'un des objectifs de cet ouvrage est de présenter une typologie d'indicateurs d'aide à la décision, illustrée d'exemples. Dans une 1^e partie, les auteurs présentent l'origine et la nature de la démarche d'élaboration d'indicateurs. Puis les modalités de constitution d'outils d'aide à la décision. Dans une 3^e partie, ils présentent des exemples concrets d'indicateurs illustrés par le cas de la région Bourgogne.

Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté. Paris : La Documentation française, 1989. 176 p. (Rapports officiels.) ✎ 23

Les missions locales ont été mises en place en 1982 ; après six ans de fonctionnement, une mission-bilan a été confiée à B. Hastoy. La 1^e partie du rapport est le bilan proprement dit : les principes d'organisation des missions locales ; les stratégies d'action des partenaires réunis au sein des missions, qui

ont progressivement développé une démarche globale au service des jeunes ; les acquis et les difficultés rencontrées. La 2^e partie concerne l'avenir des missions locales ; quatre principes pourraient servir de base à l'établissement d'une charte des missions locales : une politique forte d'insertion des jeunes, qui doit s'appuyer sur un réseau cohérent, s'exercer dans le cadre des politiques locales d'insertion et s'appuyer sur une définition claire du rôle des missions locales et des conditions d'implication des partenaires. La 3^e partie expose des propositions pour une stratégie de développement des missions locales : développer une dynamique nationale d'insertion des jeunes, favoriser l'émergence de politiques locales d'insertion professionnelle et sociale, renforcer le caractère interinstitutionnel des missions locales, rénover le système des mises à disposition.

MARUANI (Margaret), NICOLE (Chantal).

Au labour des dames : métiers masculins, emplois féminins. Paris : Syros, 1989. 192 p., bibliogr. (4 p.). (Mouvement.) ✎ 11

Presque autant de femmes (10,5 millions) que d'hommes (13,5 millions) travaillent ; les mécanismes de "ségrégation" à l'égard des femmes continuent de fonctionner, qui se construisent à l'ombre des mutations technologiques et des nouvelles formes d'emploi. Les auteurs ont enquêté pendant 5 ans dans diverses formes d'entreprises. Elles s'intéressent d'abord au processus d'invention de la qualification, qui se trouve à la base des discriminations et est l'aboutissement d'un marchandage social : au nom de quoi et de qui décrète-t-on que tel travail est qualifié ou ne l'est pas ? pourquoi l'essentiel des métiers qualifiés sont-ils masculins et les travaux féminins "sans qualité" ; elles ont interviewé des clavistes travaillant dans un journal et dans l'informatique de bureau, des "OS du tertiaire". Puis elles ont porté leur réflexion sur le travail à temps partiel (83 % des travailleurs à temps partiel sont des femmes), présenté comme une forme promotionnelle de flexibilité. Enquêtant dans le

secteur du commerce (Au Bon marché, hypermarché), elles se demandent comment s'est construit l'actuel consensus politique sur le temps partiel ; quelles sont les stratégies patronales et les logiques des entreprises.

Demain, un emploi ? Autrement, n°110, 1989, 254 p., tabl., bibliogr. (6 p.). ✎ 23

La 1^e partie de ce document dresse un portrait des deux acteurs en présence dans le phénomène du chômage des jeunes en France : le chômeur (qui est-il, d'où vient-il...?), le politique (quelles sont depuis 15 ans les politiques mises en place pour l'emploi et l'insertion des jeunes...?). La 2^e partie propose des comptes rendus d'expériences : des entreprises créées par des jeunes, des expériences de travail temporaire, des tentatives d'insertion d'anciens détenus en Italie. La 3^e partie apporte le point de vue d'économistes, de sociologues, en réponse à des questions précises : quel danger fait courir à la société son incapacité à faire une place à une partie de sa jeunesse ? peut-on évaluer réellement la rentabilité des mesures et des efforts financiers de l'Etat ? ... La 4^e partie fournit des adresses utiles et une bibliographie.

Les politiques d'emploi à l'épreuve du chômage de longue durée. Paris : Syros Alternatives, 1989. 159 p. ✎ 15

Cet ouvrage se présente comme une série de monographies, travail d'analyse et de réflexion sur un aspect de la politique en faveur des chômeurs de longue durée, mise en place en 1982-1983, les stages de réinsertion en alternance. Le chômage de longue durée ; L'évolution des politiques de lutte contre le chômage de longue durée jusqu'aux stages de réinsertion en alternance ; Les chômeurs de longue durée : une catégorie administrative unique pour des trajectoires diversifiées ; Logique sociale et logique économique ; Les stages de réinsertion en alternance et le marché de la formation ; L'accès à la formation : motivation mode d'emploi ; La gestion locale des politiques

d'emploi ; Les entreprises et le traitement social du chômage de longue durée ; A propos de l'évaluation des politiques publiques.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

CROS (Françoise).

B(r)ouillon de culture, dess(e)ins d'école : partenariat culturel entre l'école et la cité. Un exemple, la ville d'Oullins (Rhône). Paris : Syros Alternatives, 1989. 179 p., ill., bibliogr. (4 p.). (Contre-poisons.) ✎ 61

Il ne s'agit pas d'un livre de recherche, mais de la présentation de projets pédagogiques culturels, à tous les niveaux du système éducatif, dans lesquels le partenariat école-municipalité a trouvé sa pleine raison d'être. La ville, instigatrice du projet, est une cité de 30 000 habitants, ouvriers et cadres moyens, située près d'une grande métropole, où la culture, considérée comme une "éthique généralisée de la vie sociale, comme un civisme supérieur", a toujours eu une place importante. Mais comment intégrer l'école dans cette politique culturelle ? Le développement de projets d'action éducative culturels est apparu comme la voie la mieux adaptée pour cette intégration de l'école dans le monde culturel et par là même pour l'ouverture de l'école vers la cité : et cela sera un musée à l'école et la réalisation d'une fresque murale dans une école maternelle, une pièce de théâtre au lycée polyvalent, les légendes des cinq continents par le lycée professionnel, une exposition sur le livre et la lecture réalisée par plusieurs établissements.

LECOINTE (Michel), REBINGUET (Michel).

L'audit de l'établissement scolaire. Paris : Editions d'organisation, 1990. 195 p., bibliogr. dissém. (Les guides du métier d'enseignant.) ✎ 4

L'objectif de ce livre est de faire connaître l'audit d'un établissement scolaire (AES) : c'est une analyse systématique et négociée,

évaluant les fonctions, inventoriant les effets, résultats et problèmes, et faisant des propositions pour leur amélioration. On trouvera ici d'abord une analyse de l'audit parmi les dispositifs d'évaluation, puis un exposé de son déroulement et son insertion dans une dynamique institutionnelle, puis des éléments pratiques sous forme de fiches (méthodes, techniques, bibliographie).

L'environnement pédagogique

D'HAINAUT (Louis), DEPOVER (Christian).

Education et travail productif : guide méthodologique pour l'insertion d'activités productives ou socialement utiles dans l'enseignement général. Paris : UNESCO, 1989. 164 p., tabl., fig, bibliogr. (3 p.). 33 31

Les activités productives sont définies comme un ensemble d'activités formatives proposées ou imposées aux apprenants (enfants ou adultes) par le système éducatif ou l'institution de formation et qui satisfont à diverses conditions ; elles intègrent l'apport formateur de l'école et celui du secteur productif. Elles peuvent s'exercer dans le milieu de travail ou scolaire, être rétribuées ou non. Ce guide est conçu comme un instrument de référence et d'outil méthodologique destiné à toute personne impliquée dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet ou d'une action d'intégration du travail productif dans l'enseignement général. Les points suivants sont abordés : l'analyse des justifications, des finalités et des priorités de l'introduction du travail productif dans l'enseignement général ; la préparation du milieu et la formation des personnels ; le choix des activités productives et la détermination des objectifs pédagogiques ; la préparation de l'action, qui comprendra l'analyse des ressources et des contraintes, la définition de stratégies éducatives, la mise au point des moyens éducatifs et l'élaboration d'une stratégie d'action et de mise en œuvre du curriculum...

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Pédagogie

SPIES-BONG (Gertrud).

Pour une pédagogie en communauté de vie : le petit plan d'Iéna de Peter Petersen. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 132 p., bibliogr. (6 p.). (Pédagogies en développement : problématiques et recherches.) 33 61

Le Petit Plan d'Iéna a été écrit par Peter Petersen pour une communication au IV^e Colloque international du Cercle d'étude pour la rénovation de l'éducation, à Locarno en 1927. Ce plan décrit le projet d'une école éducative, d'une "école en communauté de vie". Cette école est un lieu de "situations pédagogiques formatives" qui fait place à la vie réelle, elle s'inscrit dans le cadre de toute une vie populaire, elle est libre et générale. Cette communauté appelle un changement de la vie scolaire : les cycles remplacent les classes ; l'enseignant devient un leader, il devient "pédagogue" au sens étymologique du terme, il devient responsable de la gestion de l'enseignement et dans l'enseignement. Petersen décrit trois formes primaires de la formation : l'entretien, la conversation ; le jeu ; le travail. Ce Plan d'Iéna a joué un rôle important dans le renouveau de l'école en Allemagne ; il exerce encore aujourd'hui une influence profonde en Rhénanie-Westphalie. Aux Pays-Bas, toute la réforme scolaire et éducative est imprégnée de son esprit.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

Aide au travail personnel de l'élève. Cahiers pédagogiques, n° spéc., 1990, 80 p. 33 23

Ce numéro hors série reprend des textes déjà parus dans des numéros presque tous épuisés mais comprend beaucoup d'inédits

(environ la moitié des articles). Il est organisé autour de quatre grandes parties : Comment partir de l'élève, de celui qui apprend ; comment mieux le connaître pour mieux l'aider, faire qu'il se connaisse mieux, pour qu'il soit plus efficace ? Quelles aides précises peut-on apporter, dans les différents domaines (de la copie à la relecture, de la leçon à la consigne...) ? Quelles formes peut prendre l'aide (en cours et en dehors) ? Quelle formation à l'aide au travail personnel de l'élève : quelques outils facilitateurs ?

CAMUS (Bruno).

Rapports de stage et mémoires. Paris : Editions d'organisation, 1989. 79 p. (Méthod'sup.) n° 9

Il existe trois types principaux de rapports ou mémoires : d'expérience, de recherche, de compilation. Comment préparer un rapport : le choix du sujet, la collecte et le classement des informations, l'ébauche du plan, l'élaboration des projets. Comment le réaliser : le plan, les règles de fond, "la mise au point des détails" (les couleurs, les illustrations, les remerciements...). Comment l'exploiter et le diffuser. En conclusion : les 20 principes pour aboutir à un bon rapport ou mémoire.

GIQUEL (Françoise).

Réussir le résumé de texte. Paris : Editions d'organisation, 1990. 203 p. (Méthod'sup.) n° 9

Le résumé de texte est devenu l'une des épreuves-clés des études supérieures ; l'auteur, pour permettre aux étudiants de maîtriser cette méthode de travail, a choisi d'étudier, une par une, chaque étape du résumé, du premier contact avec le texte jusqu'à la rédaction finale : la compréhension de la structure du texte (repérer les mots-clés, l'ébauche d'un plan...) ; la résolution des difficultés (résumer ou éliminer les exemples, prise de notes sur un texte long...) ; la rédaction et l'amélioration du brouillon ; l'entraînement : à refondre un brouillon trop détaillé, à saisir et à retracer l'enchaînement des idées... pour chaque point, sont proposés des exercices corrigés.

GLASMAN (D.).

Les cours particuliers : première phase d'une recherche dans la région Rhône-Alpes. Saint-Etienne : Centre de recherche en éducation, 1990. 138 p., tabl. n° 11

Le phénomène des cours particuliers est ancien, mais l'on assiste depuis quelques années à son amplification. Pour en connaître l'ampleur exacte, pour comprendre ce qui se passe actuellement dans le système scolaire, en saisir les enjeux sociaux, institutionnels et économiques, les auteurs ont enquêté auprès d'élèves de lycées et collèges, d'enseignants et de directeurs de cours. La 1^{re} partie est consacrée à la méthodologie de l'enquête. La 2^e partie présente les résultats : approche globale du phénomène, les cours particuliers et le rapport à l'école, les stratégies scolaires familiales. La 3^e partie est consacrée au "marché" des cours particuliers : l'offre (les étudiants, les enseignants, les organismes), la demande (en augmentation), le produit (que recouvre le terme de cours particulier), évaluation par l'élève et l'enseignant.

GLASMAN (D.), BLANC (P.), BRUCHON (Y.), COLLONGES (G.), GUYOT (P.).

Le soutien scolaire hors l'école. Paris : Commissariat général au plan, 1989. 2 vol. Pag. mult., fig., tabl. n° 11

Cette recherche analyse le phénomène du soutien scolaire hors école, qui s'est développé depuis quelques années. Ce terme recouvre des actions sous leur forme la plus institutionnalisée, telles les AEPS (Activités Educatives Peri-Scolaires) à la plus informelle (initiatives d'associations, de travailleurs sociaux...). Les auteurs ont choisi d'inventorier de façon aussi exhaustive que possible les actions entreprises sur le territoire de la commune de Saint-Etienne en 1988-1989. La 2^e étape de leur recherche consiste en une analyse du contenu des rapports des conseils de maîtres adressés à l'Inspecteur d'Académie de la Loire, à propos des AEPS. Trois "instances" idéologiques se distinguent : la mythologie de l'expression, la dérive pédocentriste, le triomphe de la so-

ciologie spontanée. La 3e étape est une analyse proprement dite du soutien scolaire : "un jeu à plusieurs protagonistes, familles, enfants, école, travail social, qui a pour enjeu le repérage de la demande, sa satisfaction à l'aide de ruses éventuelles, et l'imposition de la demande légitime". Le soutien a un rôle dans le procès de scolarisation, ensemble des actions auxquelles est soumis l'enfant scolarisé: la socialisation, l'éducation, l'apprentissage...

JUCQUOIS (Guy).

Rédiger, présenter, composer : l'art du rapport et du mémoire. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989. 102 p., bibliogr. (1 p.). ✻ 31

Définition et finalités du mémoire ou du rapport ; Elaboration du rapport ou du mémoire ; Présentation du mémoire ou du rapport. En annexe : Gestion de fichiers documentaires ; Quelques règles en DBase III+.

LEFORT (Geneviève).

Savoir se documenter. Paris : Editions d'organisation, 1990. 191 p., bibliogr. (4 p.). (Méthod'sup.). ✻ 9

La 1e partie de ce livre est centrée sur la recherche documentaire : quels types de documents peut-on trouver dans une bibliothèque (livres, ouvrages de références, périodiques, CD-ROM) ? Comment les utiliser (les fichiers, le classement et la classification des ouvrages) ? L'utilisation des bibliographies et des banques de données. La 2e partie est axée sur le savoir faire de l'utilisateur : comment faire un tri et ne garder que les documents utiles dans toute la documentation accumulée ? Comment organiser sa documentation personnelle, présenter une bibliographie ?...

LOFFICIER (Arlette).

Objectif ingénieur : optimiser son temps en "prépa". Paris : Editions d'organisation, 1989. 157 p. (Méthod'sup.). ✻ 9

Cet ouvrage s'adresse aux étudiants des disciplines scientifiques des universités. La 1e partie traite des objectifs à atteindre (com-

ment devenir ingénieur) et de l'organisation de l'emploi du temps. La 2e partie est centrée sur la maîtrise des connaissances (utilisation de l'acquis, assimilation du cours ...) La 3e partie concerne la préparation des contrôles.

PROFIT (Jean).

Réussir le résumé de texte et la note de synthèse. Lyon : Chronique sociale, 1989. 116 p. (L'essentiel.) ✻ 9

Le résumé est la contraction d'un seul texte en un nombre de mots imposés, la note de synthèse est le résumé de plusieurs textes qui se complètent ou défendent des points de vue différents. A partir de très nombreux exemples, l'auteur expose une méthodologie qui doit permettre d'acquérir une "technique" du résumé ou de la note de synthèse : extraire les mots-clés du texte, comment construire un plan succinct, comment élaborer un plan structuré, comment rédiger un résumé.

SIMONET (Renée).

L'exposé oral. Paris : Editions d'organisation, 1990. 95 p., bibliogr. (1 p.). (Méthod'sup.). ✻ 9

Comment préparer un exposé (les sources documentaires, la sélection des informations, la préparation matérielle...) ? Comment prendre la parole en public ? L'exposé oral lors d'un examen ou d'un concours.

TOPPING (Keith).

The peer tutoring handbook : promoting a co-operative learning. London : Croom-Helm ; Cambridge (Ma): Brookline, 1988. 123 p., bibliogr. (6 p.). ✻ 23

Il y a toujours eu dans les écoles britanniques une aide informelle des élèves âgés aux plus jeunes, surtout pour accélérer le processus de sociabilisation mais le monitorat par des pairs implique tout un système d'organisation du travail scolaire qui guide l'élève moniteur dans sa tâche. L'auteur propose ici un guide détaillé des procédures permettant la mise en place efficace de cette coopération entre élèves d'aptitude inégale. Il rend

compte des recherches sur l'aide scolaire mutuelle qui montrent un apport réciproque entre l'élève soutien et l'élève assisté. Il évoque l'histoire de cette conception de l'éducation depuis la Rome antique où l'enfant dès 5 ou 7 ans apprenait par l'imitation des plus expérimentés. Il présente différents types d'évaluation d'un projet d'éducation mutuelle utilisables par l'enseignant innovateur.

Apprenons pour enseigner II. Toulouse : CRDP ; Paris : CRAP, 1990. 132 p., bibliogr. (1 p.). 23 4

La 1^e partie fournit des "éclairages théoriques" sur l'apprentissage : Comment construire une séquence d'apprentissage ? Aider les élèves à apprendre par l'apprentissage de l'abstraction : un modèle cognitif de médiation ; Comment enseigner pour qu'ils apprennent ? Qu'est-ce qu'apprendre ?... La 2^e partie propose des comptes rendus de "situation-séquences" : Lire les consignes, travailler en équipe ; Le traitement de l'information ; Les outils d'animation de groupes ; Sensibiliser à l'histoire littéraire ; Construire des concepts. La 3^e partie est consacrée à l'observation : Dispositif d'observation et d'analyse d'une séquence d'apprentissage ; Observer dans la classe ; Outils d'observation : l'animateur. La 4^e partie donne des "outils pour la classe" : Evaluation formatrice ; Travail de groupe ; Vivre dans la classe ; Régulation dans le groupe-classe.

Curriculum et programmes d'enseignement

Contenus d'enseignement. Société française, n°33, 1989, 63 p. 23

Ce numéro spécial propose six des communications présentées lors d'une journée d'étude (juin 1989) sur les contenus d'enseignement par la revue Société française (Cahiers de l'Institut de recherches marxistes). La constitution d'une discipline : les sciences économiques et sociales (E. Chatel) ; L'histoire-géographie à l'école (C. Wolkow) ; L'éducation physique et sportive : une bataille pour exister (A. Davige) ; Les effets pervers de la réforme des "mathéma-

tiques modernes" (E. Barbin-Charlot) ; La philosophie comme activité (N. Grataloup) ; Activités d'apprentissage et processus identificateurs (J. Y. Rochex).

SKILBECK (Malcolm).

La réforme des programmes scolaires : où en sommes-nous ? Paris : OCDE, 1990. 104 p. 23

Ce rapport constitue une première approche des courants de pensée, des théories et des objectifs qui ont inspiré les programmes scolaires des pays de l'OCDE. Les trois premiers chapitres abordent le contenu des programmes, les modifications des relations administratives et du contrôle et les questions générales sur les programmes et la pédagogie au cours de la scolarité obligatoire. Le chapitre 4 traite de la structure, du contenu et de l'organisation du tronc commun des matières fondamentales. Les chapitres 5 et 6 analysent l'évolution des programmes et de la pédagogie propres à l'enseignement primaire et secondaire, et à ceux qui assurent la transition entre les deux. Le chapitre 7 étudie les facteurs qui incitent au changement des programmes et à la réforme pédagogique. Des questions fondamentales que l'OCDE-CERI entend étudier à l'avenir se dégagent de ce rapport : l'entraînement à la pensée spéculative et au raisonnement ; les progrès des mathématiques, des sciences et de la technologie ; les questions relatives aux sciences humaines et aux valeurs morales ; le tronc commun et, enfin, l'appréciation, l'évaluation du processus d'enseignement.

Evaluation

MARCHAND (François).

Risquer l'éducation : vivre l'échec scolaire provisoire. Marseille : Hommes et perspectives, 1989. 384 p., bibliogr. (5 p.). (Psychologie et société.) 23

Dans la 1^e partie, l'auteur, psychologue, défend l'hypothèse selon laquelle la réussite scolaire d'un plus grand nombre est possible à condition de risquer une éducation de la maturation, tenant compte des découvertes de la psychologie du développement

cognitif, de la psychanalyse, de l'analyse transactionnelle, de la psychologie des apprentissages et de la docimologie. Dans une 2e partie, il analyse l'échec scolaire à partir de la psychologie des élèves, des parents, des enseignants et du système scolaire. Il centre la dernière partie de son étude sur la psychologie de l'éducation et le psychologue : quel type de psychologue et quel champ spécifique d'intervention représente la psychologie de l'éducation ? Il faut lutter contre "les idolâtries scolaires nées de la preuve par soi, qui réservent le succès aux nouvelles aristocraties de précoces intellectuels" et savoir risquer l'éducation.

MONTMARQUETTE (Claude), HOULE (Rachel), CRESPO (Manuel), MAHSEREDJIAN (Sophie).

Les interventions scolaires en milieu défavorisé : estimation et évaluation. Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1989. 146 p., tabl., bibliogr. (3 p.) ✻ 11

Divers plans ont été mis en place par la Commission des écoles catholiques de Montréal, depuis 1970 pour donner aux enfants de milieu défavorisé, une égalité de chances avec les enfants d'autres milieux. Les auteurs ont choisi d'évaluer l'efficacité de telles interventions scolaires et plus spécialement le deuxième plan quinquennal 1977-1982 (élèves du primaire). Ils présentent d'abord brièvement ces programmes. Puis ils examinent les différences et les similitudes existant entre élèves de milieux socioéconomiques différents, selon leurs caractéristiques personnelles et les variables touchant leur environnement familial, socioéconomique et scolaire. Ils présentent leur modèle économique : leur approche consiste à établir sur un plan statistique des liens entre les variables d'entrée (les caractéristiques personnelles des élèves et celles de leurs milieux socioéconomiques et scolaires) et les extrants scolaires (les rendements scolaires en français et en mathématiques, l'image de soi de l'élève). Ils concluent sur le problème de l'intervention en milieu scolaire.

Dropouts from schools : issues, dilemmas and solutions. Albany : State university of New-York press, 1989. XVI - 238 p ; tabl., bibliogr. dissém. Index. (SUNY series : frontières in education.) ✻ 4

Les rapports des années 80 sur la qualité de l'éducation, l'échec des écoles publiques ont entraîné par réaction une prise de conscience du problème prioritaire, celui de l'échec et l'abandon scolaires (plus de 25 % des élèves américains, particulièrement plus de 50 % des Noirs et hispaniques abandonnent l'école obligatoire). Dans cet ouvrage collectif, les auteurs examinent les principaux groupes qui constituent la population abandonnant l'école, les facteurs favorisant cet échec à l'intérieur des établissements et les facteurs issus du contexte socioéconomique, en remarquant que les recherches sur ce sujet sont peu nombreuses, la définition même du terme "dropout" restant mouvante.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

ANDRE (Alain).

Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire. Paris : Syros, 1989. 264 p., bibliogr. (3 p.). Index. (Syros alternatives.) ✻ 61

L'auteur anime des ateliers d'écriture s'adressant à des publics divers (enseignants, psychologues, travailleurs sociaux...) qui veulent écrire, lire et en parler. Cet ouvrage est le compte rendu de deux années de fonctionnement. Il décrit d'abord, d'une façon critique, les éléments qui constituent le dispositif de base de l'atelier d'écriture : la proposition d'un animateur, suivie d'écriture, de lectures orales et de retours. Puis l'auteur aborde ce qui est pour lui le fondement même de l'atelier d'écriture : permettre aux participants de produire, d'écrire des textes littéraires complexes, et lisibles hors des cir-

constances de leur composition. Cela suppose des ruptures à mettre en place par rapport aux pratiques antérieures.

CHARMEUX (Eveline).

Le "bon" français... et les autres : normes et variations du français aujourd'hui. Toulouse : Milan, 1989. 200 p., fig., bibliogr. (7 p.) ✎ 23

Existe-t-il un "bon" français ? Si la Révolution de 1789 a, par l'unité de la langue, voulu créer l'unité de la nation (elle fera la guerre aux patois, aux langues étrangères), et si son oeuvre sera parachevée sous le gouvernement de J. Ferry (notamment en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire), il n'y pas une langue française, une et indivisible. Il y a une langue qui doit tenir compte de conditions géographiques, sociales, historiques, matérielles ; la situation de communication où se situe le message est première et déterminante. La notion de variation langagière (qui porte sur les problèmes de prononciation et d'accents, sur l'orthographe, sur la forme des lettres, des accents, sur les problèmes de conjugaison, de grammaire) est "incontournable" et doit être au coeur des objectifs d'enseignement de la langue. Il faut "mettre tous les hommes et les femmes qui vivent en France, en possession de la langue en usage dans ce pays en leur permettant de s'approprier... dans la diversité de ses utilisations... cet outil prodigieux de pouvoir et de liberté".

FERREIRO (Emilia).

Apprendre le lire-écrire. Lyon : Voies livres, 1990. 36 p., bibliogr. (5 p.). (Voies livres ; 40.) ✎ 4

La psycholinguiste généticienne fait le point de ses recherches sur l'apprentissage du lire-écrire en Amérique Latine. Elle propose des éléments pour une pédagogie de cet apprentissage, ainsi que pour la formation de ceux qui aident à cet apprentissage. Avec une bibliographie exhaustive sur le sujet.

MILLOT (Raymond).

Aidez votre enfant à devenir un bon lecteur. Lyon : Voies livres, 1990. 29 p. (Voies livres ; 37.) ✎ 4

Des conseils précis et précieux aux parents, non pas pour enseigner à lire à leurs enfants à la place du maître, mais pour les aider à accompagner les enfants dans l'apprentissage de la lecture. Des conseils, explicités par une analyse claire de l'acte de lecture, que peuvent donner les enseignants aux parents (brochure réalisée entièrement par l'Association Française pour la Lecture, Voies Livres n'intervenant que comme diffuseur).

L'enseignement des langues en Europe de l'Ouest : quels contenus ? Paris : APLV, 1990. 308 p., tabl., bibliogr. dissém. (Cahiers de l'EREL ; 3.) ✎ 15

Ces journées ont réuni des professeurs de langue de toute l'Europe. Les communications (en français, anglais, allemand, espagnol ou italien) présentent dans la 1^e partie, un bilan des pédagogies communicatives : Communicatif et notionnel-fonctionnel ; (Mis) interpretations of communicative oral practice ; Communicatif et fonctionnel dans une méthode de vidéo de français langue étrangère... La 2^e partie propose des études sur la dimension culturelle de l'enseignement des langues : Foreign language learning and attitude change ; Elèves et professeurs de portugais face aux cultures étrangères ; L'image des pays hispanophones dans les manuels scolaires...

LE BRETON (Anne).

L'adolescence illettrée. Paris : Editions universitaires, 1989. 162 p., bibliogr. (2 p.). (Adolescences.) ✎ 23

A la différence de l'analphabète qui ne sait ni lire ni écrire parce qu'il ne l'a jamais appris faute des structures nécessaires, l'illettré, lui, a rencontré une forme d'enseignement, mais n'a pu y parvenir ou bien l'a su et a oublié. Les documents officiels attestent que, tout au long du siècle comme aujourd'hui, 20 % des enfants parviennent en fin de cours préparatoire sans avoir acquis la lecture. Il est difficile de

connaître le nombre exact d'adolescents illettrés. Cette illettrisme peut avoir plusieurs causes, décrites dans la 1e partie : les dysfonctionnements cérébraux et neurologiques, les lésions, l'hérédité, le sexe, le "handicap socio-culturel", l'école... La 2e partie rend compte d'une expérience de remise à niveau en lecture menée auprès de jeunes de 12 à 20 ans dans un IMP, qui a pour objectif de leur donner une autonomie minima dans la vie quotidienne. Les techniques utilisées sont diverses : utilisation des textes littéraires, l'EAO, lecture silencieuse et à haute voix... Mais quel peut être l'avenir de ces adolescents : ne trouveront-ils pas un emploi parce qu'ils ne savent pas lire ou pour ensemble de raisons qui englobent également le fait qu'ils sont illettrés ?

Le français au collège : différencier la pédagogie. Strasbourg : AREF ; CRDP, 1989. 150 p. (Travaux et documents de l'AREF ; 1.) ✻ 23

Ce livre retrace, dans leur diversité, des expériences menées dans l'Académie de Strasbourg pour différencier la pédagogie en français, de la sixième à la troisième : analyse et production de récits, recherche documentaire, synthèse de documents, progression grammaticale, initiation au latin. Ces expériences, disciplinaires et interdisciplinaires, ont été réalisées par des équipes de professeurs de collèges, conseillées notamment, du côté des Sciences de l'éducation, par L. Legrand et M. Tardy qui dégagent pour leur part les orientations théoriques de la recherche et ses fondements méthodologiques. Comment adapter la pédagogie à la diversité des élèves fréquentant le collège ? Au-delà des pratiques concrètes évoquées, ce livre témoigne également des recherches communes d'équipes, exerçant dans des lieux différents, pour répondre aux défis de l'enseignement d'aujourd'hui.

L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1989. 360 p., fig., bibliogr. (28 p.) (Textes de base en psychologie.) ✻ 15

Ce volume veut rouvrir le débat du "lire..., identifier..., comprendre", à la lumière des recherches récentes en science psychopédagogique de la lecture. Les 14 textes qu'il réunit, la plupart anglo-saxons, ont en commun l'importance de l'identification des mots dans l'apprentissage de la lecture. La 1e partie présente les chapitres les plus généraux et considère le problème de l'apprentissage de la lecture dans un effort de synthèse vis-à-vis des faits et des théories qui les sous-tendent. Les contributions de la 2e partie se situent dans une perspective développementale en se centrant soit sur la description de stades ou d'étapes, soit sur le développement des stratégies ou des processus en jeu dans l'identification des mots. Les contributions de la 3e partie ont pour thème central l'étude de la conscience segmentale dans ses relations avec l'apprentissage de la lecture. La 4e partie aborde les difficultés d'apprentissage.

SPRENGER-CHAROLLES (Liliane).

Apprentissage de la lecture-écriture dans le premier degré : bibliographie sélective (1980- 1990). Paris : INRP, 1990. 36 p. ✻ 32

Sélection d'articles et de quelques ouvrages, en langue française.

TESSIER (Gisèle).

Lire et écrire avec des histoires drôles. Lyon : Voies livres, 1990. 24 p., bibliogr. (1 p.). (Voies livres ; 39.) ✻ 4

Comment les enfants comprennent les histoires drôles qu'ils peuvent lire dans Astrapi, Pif-Gadget, Mickey Magazine... ; comment ils peuvent eux-mêmes inventer des chutes à des histoires, des solutions à des devinettes... L'auteur de "L'humour en classe" tente, avec de nombreux exemples, une "modélisation".

Education artistique

SYNDERS (Georges).

L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ? Issy-les-Moulineaux : EAP,

1989. 130 p., bibliogr. (4 p.). (Psychologie et pédagogie de la musique ; 14.) ✎ 23

Pour G. Snyders, la culture pose une question : quelles joies en attendre ? L'école peut-elle enseigner la joie culturelle ? Il devient aujourd'hui techniquement possible d'écouter des chefs-d'oeuvre dans des conditions excellentes, et l'enseignement de la musique doit développer de pair l'activité et l'émotion ; la créativité a progressé : jouer, chanter, réaliser soi-même une composition. Les différents styles, comme le rock, doivent être pris en compte dans l'exploration des significations des musiques pour les jeunes d'aujourd'hui qui vivent dans un univers de sons. Si l'enseignement de la musique compte peu dans le cursus des élèves, peut-être peut-il devenir exemplaire pour les autres enseignements à l'école.

Education physique et sportive

BAYER (Claude).

Epistémologie des activités physiques et sportives. Paris : PUF, 1990. 251 p., bibliogr. (17 p.) (Pratiques corporelles.) ✎ 12

L'histoire des idées a profondément marqué les contenus du discours des activités physiques et sportives. L'auteur propose ici une réflexion de type épistémologique, centrée autour de l'influence des grands courants de pensée sur le paysage des APS : le dualisme-cartésien, l'associationnisme, la psychologie de la forme, la phénoménologie, la psychanalyse, le matérialisme dialectique, la psychanalyse marxiste, le structuralisme. Ces différents courants ont favorisé la prolifération des méthodes ; les diverses sciences qui ont tenté d'éclairer de leur point de vue spécifique les APS ont entretenu des querelles issues de prérogatives à conserver : le médecin sur le psychologue... La question est de savoir si les APS sont capables de se constituer en discipline autonome : ont-elles une spécificité propre ? L'éducation physique est-elle une science ?

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

Enseignement des sciences

BOY (Daniel), MUXEL (Anne).

Les jeunes et la science : étude sur les attitudes des 11-17 ans à l'égard de la science. Paris : Fondation nationale des sciences politiques, 1989. Pag. mult. ✎ 11

1095 jeunes de 11 à 17 ans ont été interviewés sur leurs attitudes à l'égard de la science. La 1^e partie de ce rapport décrit les résultats généraux de l'enquête, 4 thèmes ont été retenus. 1) Images et définitions : comment les jeunes perçoivent-ils l'univers scientifique, les chercheurs...? 2) Attitudes à l'égard de la science 3) La science et l'école 4) la science et l'enfant, dans la vie quotidienne 5) Le rôle de la famille dans l'acquisition des connaissances. La 2^e partie est un essai d'explication des résultats à partir de méthodes d'exploitation des données plus synthétiques. La 3^e partie est constituée par un Index statistique général des résultats.

Psychologie génétique et didactique des sciences. Berne : Peter Lang, 1989. 297 p., bibliogr. dissém. (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ✎ 15

La rénovation de l'enseignement scientifique consiste en un changement d'attitude de l'enseignant face au savoir scientifique mais surtout face à la connaissance de l'élève : il faut savoir comment la connaissance s'organise, se construit chez l'élève. Les différents collaborateurs de cet ouvrage s'interrogent sur l'apport et le rôle de la psychologie génétique dans l'enseignement scientifique : peut-elle permettre de comprendre comment l'enfant, de 7 à 12 ans, accède à la connaissance scientifique ? Par là même, ils réfléchissent à l'introduction d'une initiation scientifique à l'école primaire. La 1^e partie propose des bases théoriques, à partir de l'oeuvre de Piaget. La 2^e partie est un état des recherches sur le développement de l'at-

titude scientifique, les schémas de connaissances communes alternatifs et sur l'utilisation des méthodes et connaissances psychologiques pour le développement du curriculum. Dans une 3e partie sont présentées des recherches sur l'enseignement des sciences à l'école primaire en Angleterre, en Italie, en France (INRP), au Mexique, aux Pays-Bas.

LEGRAND (Marc).

La crise de l'enseignement : un problème de qualité. Lyon : Aelas, 1989. 168 p. ✻ 23

L'objectif de cet ouvrage est d'appréhender les mécanismes de transmission des connaissances dans le système d'enseignement pour tenter de (re)trouver une certaine qualité de l'acte éducatif ; l'auteur analyse d'abord les facteurs internes et externes déterminants dans la crise de l'école et les possibilités de solution. Dans une deuxième partie, il tente de situer le rôle des disciplines scientifiques et en particulier des mathématiques dans cette problématique générale. Sa thèse est que l'école sous-estime les capacités de réflexion, d'imagination des élèves et les étouffe ; elle surestime par ailleurs la possibilité d'absorber rapidement de grandes masses de connaissances et crée des individus peu adaptés à la société. Pour l'auteur, enseignant du supérieur et chercheur en didactique des mathématiques, prendre en compte l'évolution de l'économie et les travaux de recherche en didactique serait un étayage pour trouver des issues et aider les enseignés à construire leurs connaissances.

LOBRY (Claude).

Et pourtant... ils ne remplissent pas N ! Lyon : Aelas, 1989. 315 p., bibliogr. (6 p.) ✻ 4

Cet ouvrage est une introduction à l'Analyse Non Standard (ANS), méthode qui permet de donner un sens mathématique précis du langage intuitif des nombres infiniment petits ou infiniment grands. On y trouve aussi un aperçu de ce qu'est la logique formelle et enfin une observation "ethnologique" de certains travers des mathématiciens.

The IEA study of mathematics. 1 : analysis of mathematics curricula. Oxford ; New-York : Pergamon, 1989. XXV-239 p., tabl., bibliogr. (6 p.) ✻ 13

Ce premier volume de trois rapports internationaux sur l'étude des mathématiques dans les systèmes éducatifs de 20 pays décrit les principales constatations issues d'une étude très large, comparative, analysant dans les divers pays membres le contenu et la présentation des programmes. (Les résultats de cette étude sont exploités dans le volume 2 pour tenter de promouvoir l'enseignement des mathématiques). En conclusion il est noté que les programmes classiques de mathématiques ont été jusqu'à présent conçus pour une minorité d'élèves brillants, qui pense-t-on, poursuivront de très longues études. Le niveau est donc adapté aux capacités d'une élite excluant la moitié des collégiens.

Enseignement des techniques

Fiches pratiques d'utilisation de l'informatique en classe de physique et chimie.

Paris : INRP, 1990. 207 p. ✻ 9

Sous une forme de "fiches pratiques", ce document présente les plans détaillés d'utilisations de différents logiciels ; il s'agit de logiciels choisis et expérimentés par les enseignants lors de leurs cours. Ils sont regroupés par discipline : 1) Mécanique : Quantité de mouvement, chute libre d'une bille, Le plan incliné, Mouvement parabolique, Pendule pesant, 2) Electricité : Simulation de circuits électriques, Etude d'un dipôle : diode à jonction, RLC Fresnel, 3) Chimie : Nomenclature en chimie organique, Réactions acido-basiques, Dosage pH-métrique, Réaction acide base. Nouvelle approche de l'interprétation de dosages. Pour chaque discipline, les thèmes choisis suivent une progression pédagogique : seconde, première, terminale.

LE STRAT (Serge).

Epistémologie des sciences physiques. Paris : Nathan, 1990. 112 p., ill., bibliogr. (2 p.). Index. (Repères philosophiques.) ✻ 4

Ce petit ouvrage fait partie d'une nouvelle collection "Repères philosophiques", qui rassemble des textes fondamentaux et didactiques, annotés et mis en situation par des commentaires qui en précisent le sens et la portée. Celui-ci est consacré à l'épistémologie des sciences physiques. Les textes présentés (J. p. Vernant, K. Popper, G. Bachelard, W. Heisenberg) "visent à faire entrer le lecteur dans le dialogue ininterrompu qu'ont poursuivi au fil des siècles théories physiques et doctrines philosophiques". Ils ont été regroupés en 8 chapitres : Sciences et non-science ; Le déterminisme en question ; Positivisme ou réalisme ? ; La valeur de l'expérience ; Le temps, l'espace, l'espace-temps ; Du simple au complexe, de l'ordre au désordre ; Le langage de la physique ; L'humilité de la physique contemporaine.

Informatique et pédagogie des sciences physiques. Paris : INRP, 1990. 415 p., bibliogr. dissém. ✻ 15

Les communications orales ont pour thèmes : Trois applications de l'informatique en sciences physiques, Images, Outils informatiques et progressions pédagogiques, Aspects méthodologiques de la conception de logiciels, Automatique et conduite de procédés, Applications de l'acquisition de données, Modélisation et traitement de données. La 2e partie rend compte de démonstrations d'expériences et de logiciels, sur l'ordinateur au laboratoire, le traitement des données, les outils graphiques, les outils d'enseignement, l'automatique et la conduite de procédés.

Informatique et enseignement

LEVY (Jean-François).

Enseignement et apprentissage du traitement de texte en formation initiale. Paris : Université Paris V, 1990. Pag. mult., fig., bibliogr. (20 p.) ✻ 11

L'apprentissage du traitement de texte en formation initiale pose au sujet des problèmes de construction de représentations et de schèmes d'action. Les résultats d'observations des activités des élèves pendant cet apprentissage (en classe de B.T.S. "Secrétariat-Bureautique") permettent de valider des hypothèses d'ordre technique, sur l'existence d'un univers technologique spécifique aux systèmes de traitement de l'information ; sur les spécificités des représentations et des schèmes d'action relatifs à ces systèmes, que les connaissances antérieures aident peu à former ; des hypothèses d'ordre psychologiques, sur les difficultés d'acquisition à partir des seuls savoirs-en-actes, c'est-à-dire de l'apprentissage direct sur le système matériel. L'utilisation de l'analogie "machine à écrire" semble peu adéquate. On peut rapprocher ces problèmes de ceux rencontrés dans l'informatisation des processus industriels : il y a également transformation des processus eux-mêmes, de leurs structures et leurs finalités. Le comportement de l'utilisateur doit s'adapter à ces évolutions par l'acquisition de connaissances transversales dont le corpus reste à préciser, à travers une didactique spécifique à construire.

U - EDUCATION SPECIALE**Handicaps et inadaptation**

BAILLEAU (François), GARIOUD (Georges).

Justice des mineurs et immigration. Paris : Association de recherche en sociologie ; MIRE, 1989. 169 p. ✻ 11

Ce rapport correspond à un premier examen des données permettant d'analyser les rapports entre la Justice pénale et les mineurs

auteurs d'une infraction sur la période 1960-1985, l'ensemble des informations écrites a été recueilli auprès des tribunaux de Béthune et de Saint-Etienne. La 1e partie est une comparaison de certaines données recueillies dans les 2 tribunaux, portant sur l'origine sociale de la population des mineurs délinquants, leurs origines culturelles, les formes de délinquance. La 2e partie propose la totalité des données recueillies, réparties en 8 rubriques (identification des mineurs, des parents, intervention des magistrats...). Pour dépasser les particularismes locaux, les auteurs se proposent dans une 3e partie de construire une variable, "origine du mineur", qui doit servir à l'analyse des rapports entre la justice des mineurs et l'immigration en fonction de l'origine des mineurs délinquants et des modalités de l'action judiciaire, sur la période de 1960-1985. Cette origine est considérée, non par la nationalité mais par le lieu de naissance de ces mineurs et celui de leurs parents. (Rapport disponible à la MIRE).

La différence culturelle: argument devant la juridiction des mineurs. Défi à la société française. Paris : Laboratoire d'anthropologie juridique, 1989. 286 p., bibliogr. (5 p.) ✻ 11

L'hypothèse centrale de cette recherche est que la différence culturelle ne pourra être prise en charge par la société française que si elle est en mesure de relever un défi : aborder frontalement ce qu'elle refoule et censure : "le tabou de l'altérité". Des protocoles de recherche ont été élaborés en fonction de 3 types d'interlocuteurs : magistrats, éducateurs, psychologues... français, algériens et sénégalais, les familles et mineurs ayant émigré en France et ayant eu une expérience de la justice des mineurs. Dans une 1e partie, les auteurs dégagent les différences entre les 3 pays, afin d'identifier les modalités réelles des interventions institutionnelles, de mettre en évidence ce sur quoi bute la prise en considération de la culture et de la différence culturelle. Dans une 2e partie, ils privilégient l'analyse des effets de l'intervention de la justice française en mettant l'accent sur la problématique centrale : dire le droit à des

jeunes et à leurs familles qui pensent la reproduction des rapports sociaux en dehors de la loi et selon des "tabous" culturels originaux. (Rapport disponible à la MIRE.)

RENOUARD (Jean-Marie).

De l'enfant coupable à l'enfant inadapté : le traitement social et politique de la déviance. Paris : Centurion, 1990. 203 p., tabl., bibliogr. (14 p.) (Paidós histoire.) ✻ 13

La déviance se définit par rapport à une norme : elle mesure toujours un écart plus ou moins grand à une norme quelconque, mais sans des initiatives destinées à instaurer des normes, la déviance n'existerait pas. L'auteur dresse ici l'histoire de ces initiatives, celles des philanthropes, des psychiatres, des juges et des administrations, pour produire des normes et des définitions de la déviance juvénile et analyse la façon dont cette norme a été appliquée : la gestion de la déviance. Il distingue trois époques. 1) la période de la Monarchie de Juillet : la définition dominante de la déviance est celle d'un enfant "coupable", sa gestion est assurée par le service public et privé, sa finalité est la neutralisation du coupable. 2) A la fin du 19e, le concept prioritaire est celui de l'enfant "victime", on transite de la responsabilité individuelle à la responsabilité familiale ; deux grandes lois vont être votées, celles du 24 juillet 1889 et 19 avril 1898. 3) L'enfant "inadapté" : au cours des années 1920-1930, la gestion de la délinquance va être marquée par l'installation et la domination de la psychiatrie infantile, puis après la Libération par la réinsertion sociale et professionnelle du délinquant.

Education spécialisée, prévention et rééducation

CORIDIAN (Charles).

Interfaces éducation nationale - affaires sociales : premier bilan des travaux et études. Paris : INRP, 1990. 78 p., bibliogr. dissém. ✻ 22

Ce travail sur les interfaces Education nationale / Affaires sociales, présente une série de travaux publiés entre 1975 et 1987. Quatre domaines ont été retenus : éducation spécialisée, insertion sociale et professionnelle des jeunes, action sanitaire et sociale au sein de l'Education nationale, espace éducatif élargi. Cette étude fait ressortir les difficultés de coordination inter-institutionnelle qui existent entre ces deux administrations, particulièrement nettes en ce qui concerne le domaine de la santé scolaire.

Les géographes et le tiers-temps : approches des loisirs urbains. Annales littéraires de l'université de Besançon, n°400, 1989, 228 p., fig., tabl., bibliogr. dissém. n° 14

Le tiers temps, qui occupe une place de plus en plus importante dans la vie quotidienne, est le temps "résiduel" laissé à la discrétion des hommes au-delà du temps de production et du temps contraint. Si les implications économiques et sociales de ce phénomène ont été bien étudiées, les analyses de nature sont rares. Les différents auteurs ayant contribué à ce numéro étudie ce thème du tiers temps dans une perspective géographique, à travers toutes ses implications spatiales (en Franche-Comté). Trois articles s'attachent à des espaces particuliers (espaces verts urbains, espace forestier périurbain aménagé pour la pratique sportive) pour déterminer la nature et les modalités de leur fréquentation. Trois autres études s'intéressent à l'organisation des loisirs de populations ciblées : les habitants de Pontarlier et ceux d'un quartier de Besançon. Puis les auteurs ont étudié le rôle joué par les collectivités locales dans le développement de certaines activités : l'opération Bisonsport à Besançon, et, dans un cadre national, les clubs professionnels. L'ouvrage se termine par des aspects plus méthodologiques : le ski de fond dans le Haut-Doubs et l'organisation de la pratique du football en France.

X - EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

CHARTIER (Anne-Marie), HEBRARD (Jean).

Discours sur la lecture (1880-1980). Paris : BPI, 1989. 527 p., ill. Index. n° 13
Comment s'est construit le discours contemporain sur la lecture ? L'on entend parler concrètement de "crise", voire de mort lente de la lecture, comme ce qu'annonçait Cortazar dans les années 60, et de "l'irrésistible entrée en lecture" de nouveaux lecteurs. Pour comprendre cette genèse, les discours sur les grandes mutations culturelles du siècle : discours sur les prescriptions et les représentations, celles-ci avec trois types de mise en scène de l'acte de lecture, la littérature, l'image, l'écriture journalistique sont examinés. Le discours contemporain sur la lecture serait, d'après l'étude des documents retenus, récent ; la contribution des bibliothécaires, celle de l'église et celle des enseignants sont décisives pour comprendre l'évolution des pratiques. Un chapitre est consacré aux représentations des scènes de lecture dans la peinture, la photographie, l'image, depuis un siècle.

Les jeunes et la culture scientifique et technique. Culture technique, n° 20, 1989, 149 p., ill., bibliogr. dissém. n° 23

Ce numéro spécial s'ouvre sur un article de M. Laigneau sur les débats suscités par la place des sciences et des techniques dans nos sociétés, les enjeux politiques, et par une étude de D. Boy et A. Muxel sur les attitudes des 11-17 ans à l'égard de la science. Le reste du document est consacré à un "état des lieux" du domaine jeunes et culture scientifique et technique, sous un angle multidimensionnel (sous la direction d'A. Giordan et de Ch. Souchon) : une analyse historique (1830-1940) des caractéristiques de la vulgarisation scientifique et technique à destination des jeunes ; quels sont les organismes qui participent par leurs activités à la culture scientifique ; quel peut être et doit être le rôle de l'évaluation dans la promotion des acti-

vités de culture scientifique et technique ; une étude sur les "études de réflexion" existantes sur les jeunes et la culture scientifique en milieu extra-scolaire (avec une importante bibliographie) ; quelques orien-

tations possibles pour donner une pleine efficacité aux activités, aux produits existants ou à venir ; un exemple régional : la Bretagne.

ADRESSES D'ÉDITEURS

- **ALEAS**
15, quai Lassagne
69001 LYON
- **APLV**
19, rue de la Glacière
75013 PARIS
- **AREF**
CRDP
B.P. 279/R7
67007 STRASBOURG Cedex
- **BULLETIN DE L'ACOF**
Voir EAP
- **CENTRE DE RECHERCHE EN
ÉDUCATION**
33, rue du 11 novembre
42023 SAINT ETIENNE Cedex 2
- **CHERCHE MIDI**
Voir MIRE
- **COMITE DES TRAVAUX HISTO-
RIQUES ET SCIENTIFIQUES**
3-5, boulevard Pasteur
75015 PARIS
- **COMMISSARIAT GÉNÉRAL AU
PLAN**
18, rue de Martignac
75007 PARIS
- **CRDP (Toulouse)**
3, rue Roquelaine
31069 TOULOUSE Cedex
- **CUEEP**
9 et 11, rue Angellier
59046 LILLE Cedex
- **DE BOECK**
Diffusion Editions Universitaires
77, rue de Vaugirard
75006 PARIS
- **DEL VAL**
Case postale 5
CII-1744 COUSSET/FRIBOURG
- **EAP**
6 bis, rue A. Chénier
92130 ISSY LES MOULINEAUX
- **ENTENTE**
12, rue Honoré Chevalier
75006 PARIS
- **FAR**
Case postale 2044
CH-1002 LAUSANNE
- **FONDATION ARCHIVES JEAN
PIAGET**
6, rue de Saussure
CH-1211 GENEVE 4
- **GRECO**
15, rue Servandoni
75006 PARIS
- **HOMMES ET PERSPECTIVES**
61, rue Max Dormoy
13004 MARSEILLE

- **IREDU**
Faculté des sciences Mirande
B.P. 138
21004 DIJON Cedex

- **LABORATOIRE D'ANTHROPOLOGIE JURIDIQUE**
Voir MIRE

- **MARDAGA**
Rue Saint Vincent, 12
B-4020 LIEGE

- **MEDIAS - POUVOIRS**
BAYARD Presse
41, rue François 1er
75008 PARIS

- **MILAN**
300, rue Léon Joulin
31101 TOULOUSE Cedex 100

- **MIRE**
Mission Recherche expérimentation
Ministère du Travail
1, Place Fontenoy
Pièce 2248
75007 PARIS

- **OFFICE DES PUBLICATIONS OFFICIELLES DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES**
En vente au JOURNAL OFFICIEL
26, rue Desaix
75732 PARIS Cedex 15

- **PETER LANG**
15, Jupiterstrasse
CH-3015 BERNE

- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE LILLE**
Rue du Barreau
B.P. 199
59654 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex

- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE LYON**
86, rue Pasteur
69007 LYON

- **REVUE CULTURE TECHNIQUE**
En vente aux PUF

- **RIVAGES**
5-7, rue Paul Louis Courier
75007 PARIS

- **TEMSIS**
7, cité Paradis
75010 PARIS

129, rue Servient
69431 LYON Cedex 03

5-7, La Canebière
13231 MARSEILLE

- **VOIES LIVRES**
13, quai Jäyr
69009 LYON

Agnès Cavalier

SUMMARIES

Translation : Nelly Rome

From Philosophy to Education...

By Michel Soëtard

Michel Soëtard maps out here the intellectual progress which has led him from philosophy, affected as it was by the questioning of its systematic pretension and the downfall of its social status in the heart of the French ideology crisis, to education. He bears witness to the continued presence of a philosophical interrogation in the debates which have presided over the arduous institution of the "sciences of education" in France and, looking back at the origins of pedagogical thought in the history of European culture, he finds in Rousseau, Kant and Pestalozzi the knot of the problematics of freedom and educability that the Yverdon education master has managed to cut through coherent practice. He then discovers that the cul-de-sacs in which education regularly loses its way refer themselves to implicit theoretical positions which have had their systematians and all act from a common concern for bridging the rift that Kant left gaping between the world of facts and the one of sense thanks to education. He shows the way into the field of research he has entered - stretching the systematic illusions to the limits of incoherence, reaching down to the Kantian root of the problem they have painstakingly been trying to solve, and building the theory of education which can already be seen at work in the Pestalozzian practice.

A foreigner's view on interpretative approach of educational sociology.

By Agnès Henriot-Van Zanten.

The particular point of view of the author - brought up in Venezuela, educated in the USA, then studying and now working in France - may unlight some aspects of the interpretative approach of educational phenomena. Her initiation to educational sociology took place in Stanford with an open curriculum. Then she entered upon a Ph D in Paris at the Sorbonne, supervised by V. Isambert Jamati a professor of educational sociology. In 1987 she undertook a comparative survey on home/school relationships in French and Anglo-Saxon educational literature. -Presently her works focus on urban education.

From Cour-Cheverny to Los Angeles, via Algiers and Vincennes.

By Alain Coulon

After having warned the reader against the biographical illusion which an itinerary always produces by making miscellaneous biographical elements coherent, the author, who is a Professor of Education at the University of Paris 8, explains his passage from his practice in the field of institutional psychiatry (at Cour-Cheverny) to his researches in sociology of education.

More particularly, he shows how his researches in the field of higher education

have evolved and developed, starting from a classical sociological approach (in Algiers), then how they were influenced by institutional analysis and action research (at the University of Paris 8 - Vincennes), and finally were determined by the ethnomethodological approach. The author first explored this trend at a theoretical approach and then worked for several months with H. Garfinkel at the University of California at Los Angeles.

A. Coulon is currently developing a research program based on what he calls "the strong program" of ethnomethodology, which consists in exploring the existing gap between a practice and the set of instructions, rules, norms, on which all practical actions are founded.

~~~~~

*To read and write to understand one's own activity.*

By Jean-François Inizan

~~~~~

As a former teacher in a suburban secondary school the author had first to work alone and looked for tools useful for daily practice, then he became a professional leader in French didactics in his school and was aware of the interest of sociological approaches developed by Crozier, Huberman, Meirieu... He is now an instructor for in-service teachers and as such he creates opportunities for teachers to read educational literature and to formulate their own reflections in writing. He is responsible for the diffusion of knowledge produced by researchers.

~~~~~

*As time goes by... various trends reconciled.*

By Gérard Mlékuz

~~~~~

A schoolmaster, turned to a tutor and a counsellor for continuing education, describes his professional development in the Northern part of France ("Nord-Pas de

Calais"): he explains how his experience as a militant in the "Peuple et Culture" association helped him to become an organizer in the training staff of continuing education, and how those years of "educational adventure" were punctuated with enriching encounters, original experiences.

~~~~~

*Towards interactivity between research and teaching what kind of information and resources ?*

By Georgette Pastiaux and Jean Marie Berbain

~~~~~

This paper gives an account of a meeting held at the INRP (18th May 1990) about the spread of educational knowledge which was the outcome of surveys conducted among teachers, especially opinion leaders who have a great expertise in professional literature reading. It suggests a reflexion on the conditions which improve relationships between research workers and practitioners, and the factors which may impede them.

~~~~~

*Concept maps in cognitive research on learning and teaching.*

By François V. Tochon

~~~~~

Cognitive structures can be abstracted by using a two-dimensional network representation with arrows or lines indicating the form and nature of the semantic relationships concerned.

Originally and by definition, concept maps are semantic representations of declarative memory in cognitive sciences. This definition has to be enlarged while this field of inquiry expands in many contrasted directions; for example, some procedural modes of production systems have been graphically mapped, which might appear theoretically heretic. In this

review, I consider for analysis compatibilities of different representational spatio-verbal systems used both in teaching and in learning. Student-generated concept maps and instructor- or expert-generated concept maps are presented in reference to up-to-date research results. Among others, works of Peter Preece, Charles Reigeluth, Joseph Novak, Ron Hoz, Donald Dansereau are emphasized. I give also some insight of my own research using

concept maps in teacher education for teacher planning and describing epistemic networks in teachers' thinking. As for the research process itself, concept mapping seems to provide a good springboard from which a global interpretation may be produced. It reduces the risks of partitioning and dissecting associated with section-by-section interpretation in verbal protocols' analysis.

Achévé d'imprimer
endécembre 1990
par Instaprint, Tours
Dépôt légal : 4^{ème} trimestre 1990
Directeur de publication :
Francine Dugast

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

De la philosophie à l'éducation, et retour...

par Michel Soëtard

Itinéraires de recherche

Un regard d'ailleurs : l'élaboration d'une approche interprétative en sociologie de l'éducation

par Agnès Henriot-van Zanten

Cour-Cheverny – Los Angeles, via Alger et Vincennes

par Alain Coulon

Chemins de praticiens

Lire et écrire pour comprendre son action

par Jean-François Inisan

Écoute le temps qui marche sur le sable... ou chronique d'une réconciliation annoncée

par Gérard Mlékuz

Repères bibliographiques

Les cartes de concepts dans la recherche cognitive sur l'apprentissage et l'enseignement

par François V. Tochon

Communication documentaire

Pour une interactivité entre la recherche et les enseignants

Quelle information ? Quelles ressources ?

par Georgette Pastiaux-Thiriart et Jean-Marie Berbain

Innovations et recherches à l'étranger

La crise de l'éducation aux États-Unis : pour une restructuration complète des écoles publiques

Aide à l'apprentissage de la lecture : tutorat par les parents ou les pairs (Grande Bretagne)

Plan de prévention contre l'échec scolaire en zone urbaine défavorisée

Première étape : lecture et langage (États-Unis)

par Nelly Rome

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports

Adresses d'éditeurs

Summaries

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