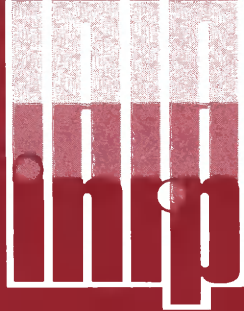


1991



N° 22

22

Perspectives documentaires en éducation

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

N° 22

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- À la recherche du sens de l'éducation*
par Claude Bernard 7

Itinéraires de recherche

- De la pédagogie en internat à l'éducation familiale*
par Paul Durning 23
- De l'épistémologie pragmatique à la signification paradoxale :
en quête de la compatibilité*
par François Tochon 37

Chemins de praticiens

- Itinéraire d'une enseignante en milieu tsigane*
par Marie-France Sirès 57
- De la classe au quotidien... à l'animation pédagogique*
par Raymond Ouzoulias 67

Repères bibliographiques

- Intelligence artificielle et formation*
par Claire Terlon 75

Communication documentaire

- Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs*
par Séraphin Alava 95

Innovations et recherches à l'étranger

- L'enseignement par la famille : une alternative redécouverte
(États-Unis) 103*
- La rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (Québec)*
par Nelly Rome 107

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 119
- Observatoire des thèses concernant l'éducation 153
- Adresses d'éditeurs 167
- Summaries 169



1

ÉTUDES

A LA RECHERCHE DU SENS DE L'ÉDUCATION

Claude Bernard

Cet itinéraire de lectures n'est pas une nomenclature de tous les ouvrages lus, ce qui serait difficile, ni même une sélection de livres. C'est une rapide évocation des ouvrages qui ont été à l'origine d'une passion, d'une cristallisation de lectures.

Lire beaucoup de livres, ce n'est pas nécessairement être un rat de bibliothèque. On peut lire des livres partout. Et le premier livre, c'est le grand livre de la Nature. C'est en allant chez les nomades du désert que j'ai compris les littératures de l'antiquité. Le Croissant fertile m'a particulièrement enthousiasmé pour les textes présémitiques et sémitiques (S.N. Kramer). Et c'est en terre germanique que je me suis passionné pour Luther, Grimmelshausen (Simplicius Simplicissimus), Goethe (Faust), Hegel, Nietzsche... Dans leur milieu, ils ne flottent pas comme un nuage dans le ciel. De même, on ne peut étudier B.F. Skinner, déraciné de la société américaine. Sur l'océan agité de la vie, les livres sont les meilleurs amis. Ils édifient peu à peu une vision plus cohérente et plus globale du monde. L'enseignant, en effet, fonde l'éducation sur sa Weltanschauung. Pour construire une telle synthèse, en perpétuelle évolution, sur la toile de fond de l'enseignement, il faut puiser à toutes les sources : lettres, sciences sociales, sciences exactes... Les livres sont, pour le lecteur, comme les étoiles dans le ciel : ils sont reliés entre eux par des lignes imaginaires qui forment des constellations.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

* Première constellation : la littérature

La littérature est, pour l'écolier, source de vie intellectuelle. Le ciel étoilé a toujours émerveillé, et même parfois inquiété, l'homme ; mais la littérature, en exprimant le sentiment humain, lui donne de nouvelles dimensions. Villon, Ronsard, du Bellay métamorphosent un paysage gris en un paysage grisant. Les livres bien écrits (le discours de G. Buffon, par ex., sur «le style») sont les symphonies de l'esprit. «L'étranger» de Camus, «La nausée» de Sartre ont mieux transmis le message existentialiste que «L'être et le néant» de J.-P. Sartre. La littérature universelle est l'éducatrice du genre humain, comme le montrent les trois grandes religions du Livre : l'Ancien Testament, le Nouveau Testament, le Coran.

La littérature brasse en son sein toutes les matières. Elle raconte une histoire moins desséchée que l'histoire scolaire (Michelet, «Histoire de France», et, en particulier, les pages sur Jeanne d'Arc). Elle décrit la beauté de la terre où nous habitons. Elle développe le sentiment de la nature (J.-J. Rousseau, «Les romantiques») et l'amour de la France (René Bazin, «La douce France»). Elle nous renseigne sur ce que nous sommes (La Bruyère, «Les mœurs de ce siècle»). Elle devine ou croit deviner la raison pour laquelle nous sommes. La poésie entraîne parfois l'écolier sur les sommets vertigineux de la métaphysique, dans une ontologie qui ne dit pas son nom. Mais à s'approcher de trop près de l'absolu, ne risque-t-on pas de se brûler les ailes (A. Rimbaud, «La lettre du poète voyant») ? La littérature nous élève au-dessus du présent et nous montre là-bas, à l'horizon, d'où nous venons et où nous allons (J. Bossuet, «Le discours sur l'Histoire universelle», V. Hugo, «La légende des siècles», «La Fin de Satan»). Elle sensibilise l'écolier aux problèmes sociaux et politiques (V. Hugo, «Les Misérables», «Le dernier jour d'un condamné»). La beauté de certains textes suscite l'émotion (une «Nuit d'Amérique» de Chateaubriand dans «Atala», «Les Arbres» de V. Hugo). Chateaubriand, dans le «Génie du Christianisme» évoque le souffle de l'esprit : «Quelle présence mystérieuse est au cœur de la Beauté ?» La littérature véhicule aussi la sagesse pratique (La Fontaine, «Les Fables»). Elle allume, chez l'écolier, la passion des sciences (les romans de Jules Verne).

La littérature est la plus belle maîtresse d'école : elle lie l'abstrait et le concret, le réel et l'imaginaire, la raison et le sentiment, le visible et l'invisible. Par ses symboles puisés dans la nature, elle est, comme le rêve, le langage de l'inconscient.

La littérature, en peignant la nature, exprime aussi le sentiment du sacré. Aussi conduit-elle au seuil de la philosophie.

* Deuxième constellation : la philosophie

La beauté des textes enseignés à l'école fait jaillir un sentiment profond d'exaltation. L'enchantement devant le spectacle de la nature est source aussi de frayeur. Quel est donc le sens de l'Univers ? Le sens de l'éducation dépend, en dernier ressort, du sens du Tout. Mais on ignore le sens de l'Univers et on ne sait même pas si le réel a un sens. Peut-on dans ces conditions fonder les finalités de l'éducation morale ? C'est tout le problème qui se pose au chercheur. Pour comprendre l'homme, il faut étudier aussi l'Univers. La littérature est fascinante, mais l'émotion n'est pas raison. Le «Discours de la Méthode» (Descartes), en troisième, fut pour moi, une révélation. La vérité, enfin, n'était pas liée à l'autorité ; la vérité, c'était l'idée claire et distincte. Mais l'évidence n'est plus le chemin lumineux. Quand l'écolier grandit et devient chercheur, il se heurte à un grave problème. La recherche scientifique exige la vérification, mais on ne peut pas tout vérifier et tout n'est pas vérifiable. De plus, la vérification est une démarche héroïque en sciences humaines. (M. Grawitz, «Méthode des sciences sociales» ; sous la direction de J. Piaget, «Logique et connaissance scientifique» ; G. Ganguilhem, «Etude d'histoire et de philosophie des sciences» ; H. Poincaré, «La valeur de la Science»). Aussi la philosophie, qui n'est pas patiente par nature, est-elle un continuel dépassement de la science. Elle est finalement un acte de foi rationnel. Elle pose des questions et propose toutes les réponses possibles. Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? (F. Van Steenberghen, «Ontologie»). Et pourquoi y a-t-il de l'ordre plutôt que le chaos complet ? Et pourquoi y a-t-il de la conscience ? L'homme (terrestre et extra-terrestre s'il existe) est-il le seul être conscient de l'Univers ? L'Univers est une intelligence inconsciente, mais d'où vient l'intelligence ?

Sans doute, la conscience est-elle en puissance dans la matière, mais alors qu'est-ce que la matière ? La nature apparaît comme une pyramide de miracles : le miracle de l'être, de l'ordre, de la conscience, de la beauté, de l'amour... L'Univers va apparemment vers l'homme, mais vers quel homme ? Le but de l'Univers est-il d'accoucher de son futur maître ? Selon des scientifiques (J. Monod, «Le Hasard et la nécessité»), l'homme est le produit du hasard et du brassage éternel de la matière. La matière éternelle est un postulat de la raison, mais personne ne sait le sens d'un

terme infini, transcendant et unilatéral. Imaginons seulement un nombre si grand qu'il soit impossible de lui ajouter une seule unité !

L'homme est en puissance dans la matière, comme une possibilité sans fatalité. Goethe est aussi en puissance dans l'alphabet, et pourtant... Et l'alphabet de la matière, avant l'émergence du sens, d'où vient-il ? Hubert Reeves («L'heure de s'enivrer» écrit : «La nature est structurée comme un langage». Si «l'eau est un mot composé de deux lettres nommées hydrogène et oxygène», quel message l'eau apporte-t-elle à l'homme ? «Le fleuve, dit H. Hesse, dans Siddhartha, enseigne que le temps n'existe pas. Le fleuve est partout simultanément, à sa source et à son embouchure... Rien ne fut, rien ne sera... Lorsque Siddhartha, prêtant l'oreille au son de ces mille et mille voix qui s'élevaient en même temps du fleuve... les écouta toutes également, dans leur ensemble, dans leur unité, alors il s'aperçut que... son Moi s'était fondu dans l'unité, dans le tout.» Mais qui parle exactement ? Est-ce le fleuve qui parle à Siddhartha ? Ou est-ce l'homme qui fait parler l'Univers ? Pour l'homme moderne, l'Univers est un livre qui n'a pas de sens (Camus, «Le mythe de Sisyphe»). Finalement, la vie vaut-elle la peine d'être vécue (Sertilanges, «Notre vie») ? Mais l'Univers est beau ; et l'art aussi (V. Cousin, «Du vrai, du beau et du bien»).

Mais la beauté, liée au désir infini de l'homme, n'a de sens que si elle est infinie (Platon). «Plus on comprend l'Univers, dit S. Weinberg, plus il apparaît vide de sens... Je le mets au défi de répéter ces mots en écoutant -comme je le fais en ce moment- les Noces de Figaro de Mozart», écrit Reeves. Si l'Univers n'a pas de sens, comment peut-on expliquer le désir du sens chez l'homme ? Pourquoi l'Univers enfante-t-il une intelligence affamée de sens ? Sans prendre ses désirs pour des réalités, y a-t-il un animal assoiffé sans source quelque part pour le désaltérer ? Y a-t-il dans un coin un oiseau sans ciel pour voler ? Si l'Univers n'a pas de sens, rien n'a de sens, mais cette proposition crève dans sa contradiction interne. L'homme est le produit de l'évolution, mais l'être ne vient pas du Néant. On compte dans le sens progressif mais, en réalité, le plus précède le moins, le un précède le zéro. L'embouchure explique aussi bien le fleuve que la source (Teilhard de Chardin, «Le phénomène humain»).

«Borné dans sa nature, infini dans ses vœux

L'homme est un dieu tombé qui se souvient des cieux.»

Lamartine exprime bien le malaise profond de l'être fini qui aspire à l'infini (St-Augustin, «Les Confessions»).

Qu'est-ce donc que l'homme, ce «roseau pensant» dont parle Pascal ? Peut-il penser l'être en tant qu'être ? Peut-il penser tout l'être ? Que peut connaître l'homme (Kant et la critique de la Raison) ? Peut-il, par son esprit, découvrir si l'Univers a un sens ? Et si oui, lequel ? La philosophie, dans sa quête du sens, se heurte au problème de l'esprit : Quelles sont les capacités et les limites de l'esprit ? Apparemment, l'intelligence humaine ne peut comprendre le sens de l'Univers. Elle est obligée d'abdiquer ou de se réfugier dans la foi. Peut-elle du moins suivre l'évolution de cette double attirance vers l'ordre et le désordre ; le désordre perce, si on regarde le monde actuel. Mais alors, comment peut-on expliquer ce retour au chaos à une époque où règnent les dieux de l'efficacité, de la scientificité et de la technicité ? Mais d'où vient le chaos ? Et comment est né le Cosmos ? Qu'y avait-il avant le Big Bang ? L'origine est peut-être un mythe. Mais alors, qu'est-ce qui fonde l'ordre du monde ? La Bible évoque les ténèbres primordiales : «La terre était déserte et vide ; les ténèbres couvraient la surface de l'abîme et l'esprit de Dieu planait sur les eaux... Dieu dit : «Que la lumière soit !»

Et la lumière fut... Et Dieu sépara la lumière des ténèbres... Il y eut un soir, et il y eut un matin : ce fut le premier jour.»

Démocrite a une conception moins poétique, mais plus scientifique, de l'être matériel : le Monde est composé d'atomes éternels qui se meuvent dans le vide. Le mouvement nécessaire groupe les atomes dans un tourbillon et forme des corps.

Epicure explique l'agrégation des atomes par le hasard.

L'observation des phénomènes, selon Enésidème et Empiricus, révèle des successions ou des simultanités, et non des causes et des effets.

L'organisation n'a pas toujours existé. Elle suppose l'existence d'une information antérieure dont l'origine demeure mystérieuse. Après le Big Bang, le refroidissement primordial engendre une structuration progressive de la matière. Mais comment peut-on expliquer le passage d'une matière homogène à une matière organisée ? La gravitation est insuffisante pour créer des structures dans un milieu homogène. On suppose donc l'apparition d'infimes inhomogénéités.

La matière est une combinaison d'un petit nombre d'atomes. Dans le ciel comme sur la terre, les atomes se combinent selon les mêmes lois. Ce langage est universel. Les lettres engendrent des mots. Les mots engendrent des phrases. Les phrases engendrent des livres. Ainsi, le regroupement des corpuscules forme des corps de plus en plus complexes.

Entre l'infiniment petit et l'infiniment grand se développe l'infiniment complexe.

Pour comprendre l'ordre et le désordre, on peut formuler trois hypothèses :

1) L'ordre est, mais le désordre apparaît dans l'être fini.

2) Le chaos est, mais il engendre des oasis d'ordre. L'ordre change continuellement ; tout se transforme. Par le hasard et la nécessité, le brassage éternel structure, déstructure, restructure... Il n'y a pas de substance, il n'y a pas de sujet. Il n'y a que des relations entre des éléments.

3) Il y a du chaos, mais il s'évapore peu à peu. L'ordre est la cible de l'évolution.

On obtient le triptyque suivant :

1) Le texte est écrit. Il ne reste qu'à apprendre à lire.

La nature et l'histoire sont des langages.

2) Il n'y a pas de texte, ou plus exactement, il n'y a que des textes éphémères comme des éclairs dans la nuit. Tous les textes sont en puissance dans l'alphabet, mais combien émergeront dans le mouvement éternel pour disparaître aussitôt ou presque ?

3) Au commencement, le texte n'est pas, mais une main invisible écrit sous nos yeux. L'oméga, la fin de l'évolution, c'est le texte écrit et achevé.

Ces hypothèses déterminent la vie intellectuelle et morale.

L'essence du travail intellectuel, c'est :

1) soit chercher le sens

2) soit combiner les éléments en sélectionnant les relations qui « marchent »

3) soit inventer un sens, car le sens n'est pas, mais devient.

Quant à la morale, elle consiste :

1) soit à obéir à des commandements considérés comme « divins »

2) soit à se battre pour un « contrat social » provisoire qui repose sur du sable, puisqu'aucune justice ne règne au ciel ou sur la terre (sauf un semblant de justice)

3) soit à bâtir un monde qui réduise la loi de la jungle, étende les droits de l'homme.

On ne peut opter avec certitude pour une de ces hypothèses : remarquons seulement que l'empire de la prédictibilité, édifié laborieusement

par les pionniers de la science moderne, est en train de vaciller comme un colosse sur ses pieds d'argile. Le mouvement du système solaire, par exemple, n'est pas prédictible sur 100 millions d'années (Bergé, Pommeau, Vidal, «L'ordre dans le chaos» ; J. Gleick, «Chaos» ; I. Ekeland, «Le calcul, l'Imprévu» ; B. Mandelbrot, «Les objets fractals» ; H. Laborit, «Dieu ne joue pas aux dés»).

L'histoire, par contre, malgré tous les efforts des philosophes de l'histoire, ressemble toujours au mouvement brownien. Qui aurait prévu au début du XXe siècle, après les espoirs soulevés par la science au cours du XIXe siècle, que l'humanité sombrerait, pendant des années, dans le chaos des deux guerres mondiales dont les effets pervers sont loin d'être éteints ? Qui aurait imaginé sérieusement qu'à la fin du XXe siècle, à une époque où triomphe la science pour le meilleur (la marche sur la lune) ou le pire (la bombe atomique), on verrait fleurir, au détriment d'ouvrages plus profonds, mais moins rentables, des ouvrages d'un autre âge qui prétendent prédire l'avenir ou fixer notre destin national ou personnel ? Par exemple, les prophéties de Nostradamus (J.-C. de Fontbrune, «Nostradamus, Historien et prophète»).

Quatrain XXXII

*«Le grand empire chacun en devait être ;
Un sur les autres le viendra obtenir ;
Mais peu de temps sera son règne et être ;
Deux ans aux navires ne pourra soutenir».*

Qui ne voit qu'une telle formulation abstraite est ouverte à toutes sortes d'interprétations, depuis celle de la chute d'Hitler grâce au débarquement de Normandie jusqu'à l'effondrement de l'empire marxiste qui, malgré sa flotte, ne pourra résister plus de deux époques.

Le plus paradoxal qu'on puisse remarquer, c'est que ces études qui se prétendent rationnelles ou prédictives ajoutent du chaos au chaos. En effet, c'est au seuil du rationnel-irrationnel que s'évanouit la prédictibilité.

Mais le chaos, dans les sciences sociales, est-il le reflet du chaos relatif, du chaos intelligent mais éternel, ou du chaos régressif ? On peut seulement répondre que l'Univers apparaît comme un livre dont on aurait réussi à compter, à peser, à mesurer les lettres, les mots, les phrases, les pages, mais sans jamais parvenir à lire un seul mot, si lire signifie «saisir le sens».

* Troisième constellation : la psychologie

Le sens de l'Univers, et donc de l'éducation, est-il à découvrir ou à inventer ? Pour comprendre l'Univers, il faut étudier non seulement les étoiles, mais aussi l'homme, miroir peut-être de l'Univers. Mais l'homme est-il vraiment un microcosme, comme on le dit parfois ? L'intelligence humaine est la dynamique, devenue consciente, de l'auto-organisation de l'Univers. Si la conscience n'est qu'un épiphénomène, comment arrive-t-elle à penser l'être et le néant, et donc l'universel et l'abstrait ? Mais l'intelligence, qu'est-ce que c'est ? (G. Viaud, «L'intelligence» ; R. Zazzo, «Le devenir de l'intelligence» ; M. Boll, «L'éducation du jugement» ; P. Oléron, «Les activités intellectuelles» ; J. Lechat, «Analyse et synthèse»). Elle échappe à toute définition. L'intelligence est-elle vraiment capable de «refaire» le monde ? Quelle est la meilleure manière d'étudier ? (J. Guitton, «Le travail intellectuel»). Quelles sont les vraies méthodes de la recherche scientifique (A. Virieux-Reymond, «L'épistémologie» ; J. Piaget, «L'épistémologie génétique» ; sous la direction de M. Robert, «Recherche scientifique en psychologie») ? La mémoire est-elle capable d'intégrer l'essentiel des acquis de la science dans une vision cohérente du monde (W.W. Atkinson, «Le secret de la mémoire» ; J.-C. Filloux, «La mémoire») ? L'imagination créatrice continue l'évolution de l'Univers. L'homme crée des chefs-d'oeuvre (musique, peinture, danse...) à rendre jaloux l'Univers (R. Boirel, «L'invention» ; A.F. Osborn, «L'imagination créatrice» ; Korzybski, «Science and Sanity»). La civilisation moderne réalise les rêves de l'homme. Les rêves de Jules Verne se sont en grande partie réalisés. Mais l'esprit, qu'est-ce que c'est exactement ? La découverte de l'inconscient a été pour l'esprit ce que l'Amérique a été pour la Terre (Freud, «L'interprétation des rêves»). L'esprit est-il le «dedans» de la matière ? Est-il capable de soulever les montagnes (M. Auclair, «Le bonheur est en vous» ; Maxwell Maltz, «Creative Living for to-day» ; M. Blondel, «La pensée» ; J.-B. Rhine, «Le nouveau monde de l'esprit» ; P. Foulquié, «La volonté» ; J.-C. Filloux, «La personnalité» ; A. Fouillée, «L'avenir de la métaphysique ; la psychologie, la morale des idées-forces» ; P. Chauchard, «Hypnose et suggestion») ? La maîtrise de la pensée sera-t-elle couronnée par la maîtrise théorique de l'Univers ou le mystère est-il éternel ? Peut-on imaginer vraiment sérieusement le jour lointain où l'homme, sauf catastrophe, sera le maître de l'Univers ? Du rêve à la réalité, nous sommes encore loin. Le chaos pollue les domaines les plus sérieux : l'éducation, l'embauche.

Souvenons-nous des astrologues et de la Maison-Blanche. Prenons un petit exemple. Regardons à la loupe ce qui se passe en psychologie du travail (V. Frézal, «Les gourous de l'embauche»; M. Bruchon-Schweitzer, «Les pratiques de sélection en France»). C'est l'irruption du chaos dans les pratiques de sélection. Les «gourous de l'embauche» remplacent les tests psychologiques par le thème astral, la numérologie, le psychodiagnostic, la chiromancie... L'utilisation de ces méthodes irrationnelles ruine la prédictibilité ; les conséquences en sont incalculables. Sans doute, les tests classiques sont loin d'être parfaits. On sait que le Q.I. peut être modifié par nombre de facteurs ; de plus, il ne mesure pas la pensée créatrice. Mais de là à utiliser l'horoscope, c'est tout de même un retour au Moyen Âge, même si le gourou exploite les techniques les plus sophistiquées de la science moderne.

En 1968, la sélection était un mot mal famé qui puait le racisme. Elle revient aujourd'hui, mais avec, chez certains recruteurs, des méthodes honteuses. Ils affirment que tel signe extérieur désigne telle qualité psychologique, en vertu de telle loi, non parce que ce rapport a toujours été observé, mais à cause de la nature même de l'indice. Mais c'est seulement dans le formel qu'on n'a pas besoin de vérifier. Un corps «composé», par exemple, est «mortel», par nature.

Si la méthode rationnelle est une suite de déductions rigoureuses à partir de principes évidents, si le fait particulier s'inscrit dans une proposition générale (la chute d'une pomme révèle la loi de la pesanteur), il ne s'ensuit pas que les signes extérieurs révèlent automatiquement les qualités de l'être intime, car tout signe est ambigu. L'indice est apparence et probabilité. Il y a un abîme entre l'habit et le moine. Le rationalisme consiste à expliquer, par une hypothèse tirée précisément de la raison, un rapport, si ce rapport a été dûment constaté. C'est dire si le rationalisme est une méthode plutôt qu'une doctrine.

* Quatrième constellation : la politique

Les significations de l'éducation changent. Elles ne sont pas seulement différentes, elles sont contradictoires. Elles s'affrontent donc dans un rapport de forces entre les groupes ; et ce n'est pas nécessairement la raison qui triomphe. En France, l'institution scolaire est liée à l'institution politique. Aussi l'éducation est-elle nationale.

Animal raisonnable, l'homme est aussi animal social. Comme l'a bien montré E. Durkheim, la psychologie n'explique pas complètement le

comportement humain ; les facteurs sociaux agissent sur l'homme. La relation humaine est au coeur de l'éducation (M. Postic, «La relation éducative»). Même dans la solitude de sa chambre, l'homme est relié aux autres. La société est un complexe d'institutions ; l'institution politique qui fait, défait, refait les institutions, en est la tête. Mais aucun pouvoir ne peut diriger un pays uniquement par la force des baïonnettes ; il a besoin du discours politique (ou religieux). La société enseigne donc les textes fondateurs : récits historiques, table de la Loi, Sermon sur la montagne, Droits de l'Homme, Constitution de l'Etat, lois nationales, etc. La littérature universelle (la Bible, par ex.) consacre la primauté de l'esprit sur la loi de la jungle. Mais la religion du coeur a échoué. Elle a été remplacée par la dictature du prolétariat (Jacobi, «Lénine» ; L. Fischer, «Vie et mort de J. Staline»). Si la Révolution de la Liberté (1789) s'est faite au détriment de l'Égalité (sociale), la révolution de l'Égalité (1917) s'est faite au détriment de la Liberté. La religion de la Violence (Mao Tse-Toung, «Le pouvoir est au bout du fusil») n'a pas encore capitulé en Chine, mais la chute du mur de Berlin symbolise de nouveaux rapports de forces. La révolution de la Fraternité, celle qui unirait la liberté et l'égalité, n'a pas encore sonné (L. Périllier, J.-J. Tur, «Le mondialisme»). Pourquoi les théories qui auraient pu être les phares de l'humanité (T. Morus, «L'Utopie»), sont-elles devenues des épouvantails (Erasmus, «Eloge de la folie») ? Pourquoi le communisme qui a apporté l'espoir aux prolétaires a-t-il aussi dramatiquement ignoré la personne humaine ? Les textes sont beaux, mais l'institution qui véhicule les textes n'est pas au service des textes, mais les textes qui ont fondé l'institution sont au service de l'institution, car il faut toujours conserver ou renforcer le pouvoir (J. Guiraud, «Histoire partielle, Histoire vraie» ; F. Châtelet, «La philosophie des professeurs»). Les belles théories servent d'appât pour cacher l'homme (H.D. Lasswell, «L'analyse de contenu» ; C. Billard, P. Guibert, «Histoire mythologique des français» ; M. Ferro, «Comment on raconte l'histoire aux enfants» ; R. Lay, «Manipulation durch die Sprache» ; O. Reboul, «L'endocrinement»). Comment l'institution arrive-t-elle à obtenir l'adhésion (J. Ellul, «Histoire de la propagande» ; P. Oléron, «L'argumentation» ; J.A.C. Brown, «Techniques of Persuasion») ? Comment le loup politique arrive-t-il à se déguiser en agneau ? L'institution pose souvent de bonnes questions, mais ce sont de fausses questions, car ce sont des réponses déguisées en question. Penser complètement, c'est mettre les actes à la hauteur des principes. Mais cet homme-là est aussi rare qu'un lion dans les rues d'une ville !

* Cinquième constellation : l'éducation

La politique se fonde sur l'éducation ; l'avenir de l'homme aussi. La contemplation (littérature, philosophie) s'achève dans l'action (politique, éducation). A la différence de l'animal, l'homme ne sort pas très armé du ventre de sa mère. Il faut beaucoup lui enseigner. L'apprentissage dure pendant des années et puise à toutes les sources (O. Reboul, «Qu'est-ce qu'apprendre ?»). L'éducation, c'est la vie, c'est-à-dire la forme essentielle de l'évolution de l'humanité à travers l'individu, tel est le message de l'histoire de l'éducation : «St Augustin, «De Magistro» ; Rabelais, «Pantagruel» ; Montaigne, «Les Essais» ; Comenius, «La grande Didactique» ; Fénelon, «L'éducation des filles» ; les jésuites, «Ratio Studiorum» ; J.-J. Rousseau, «Emile» ; J. Locke, «Les Pensées sur l'Éducation» ; Rollin, «Le Traité des études»... J. Martin écrit dans sa «Préface du traducteur» (H. Hesse, «Le jeu des perles de verre») : «Qu'advierait-il si... la science, le sens du beau et celui du bien se fondaient en un concert harmonieux?

Qu'advierait-il si cette synthèse devenait un merveilleux instrument de travail... une chimie spirituelle qui permettrait de combiner, par exemple, des lois astronomiques avec une phrase de Bach et un verset de la Bible, pour en déduire des notions encore inconnues...?» L'éducation, c'est cet espace de dialogue, non seulement entre les enfants et les adultes, mais aussi entre l'éducateur et la culture : «Discours sur l'histoire universelle» (Ibn Khaldûn), «Comment je vois le monde ?» (A. Einstein), «Les enfants du soleil» (M. West), «L'âge du capitaine» (S. Baruk), «L'archéologie du savoir» (M. Foucault), «Les mythologiques» (Lévi-Strauss), «Les Écrits» (Lacan)... Quand le chercheur enseigne, il peut communiquer son savoir, mais pas la sagesse, car il analyse, sépare, distingue, mais la réalité est totalité, et la totalité, comme la réalité, échappe aux mots (H. Hesse, «Siddhartha»). On ne peut prévoir l'avenir de l'homme, selon les théories du chaos, mais les événements qui se succèdent ont un lien entre eux ; l'histoire montre à la fois le déterminisme historique et le dépassement imprévisible (Hegel). Ce lien existe-t-il dans la réalité ou n'est-il qu'un mirage de l'esprit (Kant) ? L'histoire de l'éducation révèle un «attracteur étrange», un équilibre entre l'ordre et le chaos ; c'est le miracle de l'éducation (Helen Keller, «Histoire de ma vie»). Attracteur, parce que l'accumulation des expériences et des théories dessine une figure précise dont le sens n'est pas complètement voilé ; étrange, parce que cette figure complexe trahit les aspects contradictoires du système chaotique et n'évolue pas vers le modèle donné. La vie

matérielle et spirituelle est le fruit du «hasard et de la nécessité», mais, en même temps, si on observe le phénomène de loin, on voit que toutes les lignes du développement de la matière convergent vers la vie : le chaos des semailles s'ordonne. Les contradictions finissent par être dépassées. Plus on lit de livres, plus on a l'impression de plonger dans le chaos. Mais si on prend un peu de champ, on découvre de nouveaux concepts englobants. Le métier d'enseigner, c'est donc à la fois analyser, analyser encore et toujours, mais aussi résumer et faire la synthèse. Le métier d'enseigner, c'est, en grande partie, le «métier de lire» (pour s'exprimer comme B. Pivot). Et lire, c'est suivre l'évolution de la pensée, en rechercher l'origine et les finalités, en déterminer la nature et les limites. L'univers des livres lus et les méditations sur les livres ne sont pas sans influence sur l'enseignement qui en est, en quelque sorte, le microcosme.

Les littératures de l'antiquité m'ont initié à l'histoire du texte, depuis le document primitif, généralement disparu, jusqu'aux copies existantes les plus anciennes, avec les différentes interprétations successives, fruits des incessantes relectures et des richesses potentielles du texte.

Les auteurs germaniques (des philosophes allemands comme E. Husserl, l'autrichien S. Freud, le suisse C. Jung, etc.) m'ont dirigé vers l'exégèse des textes, l'analyse de contenu, l'herméneutique...

La culture sémitique m'a fait prendre conscience de la transmission orale, de la résonance du verbe, de la sacralisation de l'écrit, mais aussi de la différence culturelle et de l'ethnocentrisme (N. Zerdoumi, «Enfants d'hier» ; N. Toualbi, «La circoncision, blessure narcissique ou promotion sociale» ; R. Toualbi, «Les attitudes et les représentations du mariage chez la jeune fille algérienne»). Les américains m'ont sensibilisé à d'autres manières de sentir :

- l'empirisme si mal compris par les intellectuels français ou de langue française (R. Quivy, L. Van Campenhout, «Manuel de recherche en sciences sociales») ;
- le goût des expériences, comme, par exemple, l'enseignement de la philosophie aux enfants ;
- le souci de l'efficacité pratique, par exemple, pour l'apprentissage et l'enseignement (B.F. Skinner) ;
- la recherche aux frontières de plusieurs disciplines (par exemple au Caltech, au Mit).

Je cherche d'abord les questions qui se posent dans les sciences de l'éducation. Comme elles sont nombreuses, je me limite surtout à

l'axiologie, à la téléologie, à la sémiologie, à la méthodologie et à l'épistémologie. A une époque où l'on assiste à l'effondrement des valeurs traditionnelles (christianisme, marxisme, patriotisme), y a-t-il encore des valeurs sacrées ? (G. Bateson, «Vers une écologie de l'esprit», «La peur des anges»). Que valent les ouvrages de base sur lesquels se fondent les civilisations et les éducations ? Quels sont leurs procédés de persuasion ? Quelles sont leurs prétentions ? Quelle idéologie se cache dans l'enseignement ? Quel est le contenu latent du discours éducatif ? (Lê Thành Khôi, «L'éducation comparée»). Quelle est l'efficacité réelle des stratégies d'apprentissage et d'enseignement ? L'institution ne trahit-elle pas finalement les finalités de l'éducation ? L'enseignement de la philosophie, par exemple, apprend-il à penser ? L'enseignement de l'histoire enseigne-t-il l'histoire ou une interprétation politique de l'histoire ? Quelle distance sépare l'enfant observé de celui des théories ? Y a-t-il une signification permanente de l'éducation à travers les significations successives de l'éducation ? Et si oui, laquelle exactement ? Quel est le sens de la vie chez l'enfant perturbé ? (B. Bettelheim). Comment se réalisent les finalités de l'éducation chez l'enfant rejeté ? Quelle est la signification de l'angoisse existentielle actuelle ? Comment peut-on expliquer l'irruption du chaos dans tous les domaines ? Est-ce que la physique, la chimie, l'astrophysique et l'histoire de l'Univers peuvent apporter quelque chose de nouveau à la vision du monde sur laquelle repose l'éducation ?

Je cherche ensuite, dans la philosophie des sciences, les indices qui répondent au fondement et aux finalités de l'éducation, mais ce sont surtout les questions qui sont intéressantes. Qu'est-ce que le réel ? L'objet est-il l'être ? Y a-t-il un autre réel que celui des sens ? Le réel est-il voilé ? (D'Espagnat B., «A la recherche du réel»). Que vaut le réel familier ? (Kastler A., «Cette étrange matière»). Quel est le rapport, dans le devenir, entre l'homme et la nature ? (Prigogine I., «Dialogue avec la nature»). «Comment savons-nous ce que nous savons pour croire ?» Comment invente-t-on la réalité ? (Varela F.). Qu'est-ce que le rationalisme ? Y a-t-il une rationalité symbolique ? Que signifie l'irrationalisme de la science ? (Atlan H., «A tort et à raison»). Faut-il partir de l'observation ou du rationnel ? (Bachelard G.). Comment déchiffrer la complexité de nos comportements dans la société ? (Laborit H., «La nouvelle grille»). Quels sont les modèles cosmologiques ? (Hawking S., «Une brève histoire du temps»). Le monde existe-t-il ? (Ortoli, Pharabod J.-P., «Le cantique des quantiques»).

Qu'est-ce que le sens ? (Thom R., «Esquisse d'une sémiophysique»). Comment le monde a-t-il commencé ? Pourquoi l'homme ? (Thuan, «La mélodie secrète», «D'une science à l'autre»). Les théories relativistes ne transgressent-elles pas les limites de la raison ? (Meyerson E., «La déduction relativiste»). Peut-on dépasser la coupure esprit-matière ? (Bohm D., «L'ordre implicite»). Est-ce que la chimie, la physique, la biologie, etc., peuvent apporter une nouvelle compréhension de la nature et de l'humanité (Jantsch E., «L'auto-organisation de l'Univers»). Est-ce qu'il y a une analogie entre les concepts de la physique moderne et ceux du spiritualisme oriental traditionnel ? (Capra F., «Le Tao de la physique», «Le Point de retournement»). Quelle sera la religion de demain ? (Von Weizsäcker C.F., «La nouvelle prise de conscience»).

Je cherche enfin à repenser le concept d'éducation à travers la convergence, à une époque donnée, de tous les savoirs d'une culture, mais aussi à travers les ruptures, l'éclatement du langage, les crises d'identité de l'homme, la responsabilité du sujet dans le déroulement de l'histoire, la construction de la science, les interactions de la conscience collective, les théories de la catastrophe et du chaos, l'angoisse existentielle...

Le cours doit être une occasion de lecture ou de relecture. Voici, cette année, selon les notions à étudier, les auteurs au programme de mon enseignement : Kant, Teilhard de Chardin, Lévi-Strauss, Simone de Beauvoir, Reeves (Les fondements de l'éducation) ; Balint, Lewin, Jung, Merton, Mauss (La relation éducateur-groupe) ; St-Augustin, Comenius, Locke, Rousseau, Durkheim, Gurvitch, Bourdieu, Althusser, Kant, Hegel, Husserl, Nietzsche (Le sens ou les valeurs de l'éducation) ; Freud, Jung, Binswanger, Bateson, Kierkegaard, Merleau-Ponty, Unamuno, Bataille (L'angoisse existentielle) ; Rousseau, Goffman, Lévy-Bruhl, Lévy-Strauss, Mead, Lead, Linton (La différence entre les peuples) ; et, enfin, Granet, Foucault, Hjelmslev, McLuhan, Chomsky, Lacan (La pensée et le langage dans l'intégration).

Pour chaque séquence, l'étudiant doit lire plusieurs ouvrages. Chaque année, en principe, je change les auteurs à étudier. C'est trop, dira-t-on. Pas du tout, le livre n'est que le développement d'une idée ou deux. Souvenons-nous de ce que disait Descartes : «Dans la plupart des livres, il suffit de lire quelques lignes... pour les connaître tout entiers. Le reste ne s'y ajoute que pour remplir le papier». Mais s'il n'y a qu'une idée ou deux dans un livre, c'est elle qui fait parfois la révolution. Le «Nouveau Testament», le «Contrat Social», le «Capital» en sont des exemples. Le cours, c'est une réflexion ou une discussion sur une question ou sur un

thème ; mais la rampe de lancement du cours, c'est l'ouvrage analysé ou les résultats de la recherche. Il n'y a pas cependant de bible. L'ouvrage n'est qu'un moyen, et non une fin. «Je crains l'homme d'un seul livre» dit le proverbe latin. Ce sont surtout les ouvrages scientifiques (et les revues comme «*La Recherche*», «*Science et Avenir*», «*Science et Vie*», etc.) qui constituent la toile de fond de mon enseignement. A la lumière des théories du chaos, par exemple, («Papillons et lois de la physique» dans «*Malicorne*» de H. Reeves, etc.), je développe, avec les étudiants, une réflexion critique sur les modèles déterministes sous-jacents dans les théories psychologiques ou sur la non-linéarité du développement de l'enfant et de l'adolescent jusqu'à son adaptation et insertion dans la société. L'étude de la matière, du Big Bang, de l'énergie, de l'équilibre des forces, de l'évolution, de la prévisibilité, du hasard et de la nécessité, de la relativité, de l'entropie, etc., suggèrent une conception de la matière qui n'est peut-être pas sans lien avec le phénomène d'angoisse, dans le rapport de l'enfant à la classe, au monde, à l'existence (à son existence) : angoisse du néant, de l'absurdité (A. Camus, «Le mythe de Sisyphe») ou, au contraire, du sacré, du mystère (G. Bateson, «La peur des anges») ; bref, du vide ou du trop-plein. Les Anciens avaient bien vu déjà le rapport entre le cosmos et le logos. Mais l'humanisme s'est limité aux lettres, à l'écriture ; la mathématique, aujourd'hui, prend sa revanche sur le latin. L'éducation doit s'intéresser, en fait, aussi bien aux objets fractals, à la logique floue, à l'expansion de l'Univers qu'aux «Confessions» de St-Augustin ou au «Bateau ivre» et aux «Voyelles» d'A. Rimbaud.

Conclusion

Lire est un plaisir, le plaisir de l'esprit. C'est la recherche d'une vérité toujours présente, mais toujours cachée, comme un flacon ivre au bord de l'océan.

Claude BERNARD

Enseignant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse-Le Mirail.

Bibliographie

- Bernard, Cl. Comment l'enfant voit-il le Monde ? in *IIOMO*, n° 27-28, 1988-89. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 85 p.
- Comment nos ministres font l'histoire ? Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1990, 370 p.

DE LA PÉDAGOGIE EN INTERNAT À L'ÉDUCATION FAMILIALE

Paul Durning

Tenter de rendre compte d'une vingtaine d'années de travail intellectuel, de la fin des études supérieures à une certaine maturité professionnelle (?), est un exercice des plus difficile : même en évitant la dérive vers le journal intime, un tel écrit n'est légitime que si l'itinéraire personnel éclaire la production intellectuelle ou encore reflète, en quelque façon, un cheminement plus général.

Cet objectif conduira à décrire avec autant de précision les milieux dans lesquels s'inscrit et se nourrit notre activité de recherche que l'itinéraire individuel qui fut le nôtre.

D'une enfance des plus ordinaires, retenons seulement la place d'aîné dans une famille nombreuse, catholique, intellectuelle et comme il se doit «de gauche», le décès précoce d'un père britannique qui a complété l'inscription dans une culture latine par une deuxième référence au moins symbolique au monde anglo-saxon, que certains de mes travaux actuels retrouvent en quelque façon.

Une formation universitaire philosophique très marquée par l'étude des œuvres de Descartes et des cartésiens, puis par celle de S. Freud et de K. Marx sous la houlette de A. Badiou et surtout de J.F. Lyotard. Ce

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

dernier m'a aidé à dépasser un clivage alors déjà ancien, entre un travail intellectuel philosophique et une pratique éducative en centre de vacances, en me faisant connaître et en facilitant ma réorientation en Sciences de l'Éducation. Vingt ans plus tard, je ne parviens pas à imaginer une existence différente, c'est dire ma reconnaissance à l'égard de J.C. Filloux qui m'a accueilli en qualité de doctorant en 1970.

Le moniteur et le thésard (1970-1978)

Comme beaucoup d'adolescents de ma génération, j'ai tiré un profit important de la double expérience d'éducateur en centres de vacances et de formateur de moniteurs au Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. Si de nombreux chercheurs en sciences humaines ont suivi un itinéraire similaire, G. Mialaret, G. Ferry et H. Montagner pour n'en citer que trois, seul à notre connaissance, A. Sirot a décrit le laboratoire d'idées et de pratiques que constitue pour le chercheur une telle expérience. (1)

La double activité d'éducateur en centre de vacances et de formateur aux CEMEA ; permet simultanément : une expérience vécue des méthodes d'éducation active, une participation effective à des travaux d'équipe, et surtout une découverte de la spécificité de la situation d'éducation résidentielle.

Dès l'origine, de nombreux instituteurs ont privilégié les activités de vacances, non obérées par l'obligation d'apprentissage scolaire, elles offraient des conditions beaucoup plus faciles de mise en oeuvre d'une pédagogie active. Sans nier certaines naïvetés afférentes par exemple aux « besoins » de l'enfant, les interminables discussions entre « instructeurs » (2) sur le réveil échelonné, la diététique, les activités, les relations avec les familles, etc. initient, dès la fin de l'adolescence, de nombreux éducateurs en herbe à une pédagogie du grand groupe, de l'activité choisie, de l'expression, et surtout favorisent la recherche de l'implication des enfants eux-mêmes dans les prises de décision les concernant.

Les centres de vacances, comme les CEMEA, offraient un vaste champ au travail en équipe, entre moniteurs chargés d'un même groupe d'enfants, entre membres d'une équipe de direction, entre instructeurs conduisant un stage de formation, etc. Toutes ces situations appelant à tenter de concilier, dans les faits, décision démocratique du collectif et responsabilité du chef de stage ou du directeur.

Pendant la durée d'une colonie de vacances, 80 à 120 enfants de 6 à 13 ans vivaient regroupés, un mois durant, sous la responsabilité d'une quinzaine d'adolescents et jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans. De cette expérience, qui est bien souvent pour les jeunes comme pour les moniteurs, la première coupure du milieu familial, nous avons tiré la richesse, la complexité et la prégnance émotionnelle d'une vie collective totale, même si elle est d'une durée limitée. Une telle expérience a permis l'émergence d'un sujet de thèse de 3ème cycle, mûri dans un environnement différent mais en quelque sorte complémentaire.

«L'école psycho-socio-éducative de Nanterre»

Nous aimerions caractériser l'originalité de ce que l'on propose d'appeler «l'école de Nanterre». En effet, si l'on doit regretter, et si possible expliquer, le très petit nombre de publications, on peut affirmer que comme à Vienne, Francfort, Chicago, Palo Alto, la cohérence théorique et pratique développée au cours des années 70 conduit à identifier une école psycho-socio-éducative de Nanterre, dès son origine, située au croisement de la psychanalyse, de la psychosociologie des groupes et d'une volonté active de réforme de l'enseignement secondaire.

Dès le début des années 60, Gilles Ferry et Jean Maisonneuve ont expérimenté de nouveaux modules de formation au sein du centre de recherches de l'Education Surveillée à Vaucresson. Quelques années plus tard, dans la mouvance du colloque d'Amiens (Printemps 1968) Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry négocient la création à Nanterre d'une licence de Sciences de l'Education puis dès 1969 d'une maîtrise. Simultanément, ils profitent des débats consécutifs à mai 68 pour proposer aux élèves-professeurs de l'IPES une formation à la dynamique des groupes. Un réseau se constitue progressivement regroupant les deux départements nanterrois de Sciences de l'Education et Psychologie sociale, le Centre de recherche et de formation de Vaucresson(3) (P. DURNING & alii, 1988(c) et l'association de recherche et d'intervention psychosociologiques (A.R.I.P.) qui fut un haut lieu de confrontation entre rogoriens et psychanalystes, longtemps réunis. (4)

Les principes importants de l'école nanterroise, affirmés dès l'origine, constituent, aujourd'hui encore, une spécificité de ce département de Sciences de l'Education.

a) une approche psychosociologique d'inspiration humaniste et psychanalytique. Tout en ayant rejeté, pour partie, les théories rogoriennes,

il est clair que Jean-Claude Filloux et surtout Gilles Ferry ont spécifié une approche pédagogique extrêmement empathique, non directive dans les démarches, mais prenant en compte l'apport psychanalytique dans le repérage et l'analyse des résistances du groupe et des dimensions transférentielles et contre-transférentielles entre groupe et formateurs.

b) une formation par la recherche. Celle-ci, loin de constituer un aboutissement en fin de cursus, est considérée comme un mode d'appropriation des connaissances et de travail sur les pratiques professionnelles des enseignants et des intervenants sociaux.

c) Une articulation très forte entre formation et intervention (c'était le premier nom de la maîtrise commune de sciences de l'éducation et de psychologie sociale) conduisant à fonder le changement dans les organisations scolaires sur la formation psychosociale des enseignants et des responsables. On repère ici, simultanément, la fécondité de l'approche relationnelle et la moindre insistance sur les dimensions proprement sociologiques. (5)

d) Une confrontation multi-professionnelle (G. Ferry). Le repérage très précoce de la proximité entre enseignants et travailleurs sociaux, notamment par l'expérience de G. Ferry à Vaucresson nous conduisait, dès 1972, à participer avec lui aux toutes premières formations d'assistantes sociales/monitrices de stages, futurs «formateurs terrains». Cette activité se poursuit aujourd'hui par l'implication du département dans le diplôme supérieur de travail social, sa participation à la formation de «formateurs sur le terrain» dans divers centres de formation et la mise en oeuvre d'enseignements de licence, maîtrise et 3e cycle consacrés aux dimensions éducatives du travail social.

Dans sa pratique de formation, «l'école de Nanterre» propose aux étudiants-praticiens : enseignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, soignants (infirmières, psychologues), chercheurs, à travers une formation psychosociologique et institutionnelle, de clarifier :

- leurs positions institutionnelles et psycho-affectives,
- leurs projets personnels et professionnels,
- leurs illusions et leurs incidences contemporaines,
- leurs relations avec leurs partenaires en situation interindividuelle, ou en groupe, en les rendant plus chaleureuses et plus élucidées.

Les lacunes les plus manifestes, qui expliquent probablement le petit nombre de publications, et donc l'absence de diffusion des acquis de la pratique de formation proposée, découlent du petit nombre d'élabora-

tions théoriques (6) et surtout de la quasi absence de recherches empiriques distanciées, c'est-à-dire non menées par le praticien lui-même sur sa propre pratique. (7)

Lente élaboration d'une thèse de IIIe cycle

L'examen rétrospectif met en évidence la longue préparation (huit ans) d'une thèse de IIIe cycle, comparativement aux durées usuelles à l'étranger et en France, dans les disciplines dites scientifiques.

En fait, la lente maturation a précédé le choix tardif d'une méthodologie simple d'investigation psychosociologique, par entretiens, dans une maison d'enfants à caractère sanitaire, gérée par une Caisse d'allocations familiales. Le traitement des données fut aussi long et extrêmement tâtonnant, jusqu'à ce qu'émerge d'une patiente confrontation au matériel discursif recueilli, un certain nombre d'axes d'analyse.

Il n'en reste pas moins que cette thèse de IIIe cycle nous a permis un premier travail sur les relations complexes entre les représentations véhiculées par les discours et les pratiques professionnelles. Avec l'aide de Claude Chabrol, nous avons cru pouvoir repérer dans le processus langagier, des indicateurs de plus ou moins grande proximité entre le discours et le récit de pratiques, permettant de mettre à jour des cohérences discursives différentes, sans relation les unes avec les autres, et de repérer ainsi que le locuteur éducateur ne dispose pas d'une théorisation permettant de porter son action. Ces questions seront reprises tout au long de nos recherches ultérieures.

Cette première approche limitée, une unique collecte de données, auprès des seuls personnels éducatifs, confirma la fécondité heuristique de l'étude des incidents critiques tant en internat qu'au sein des groupes familiaux, mais surtout cette monographie permit de construire une étude plus ambitieuse du climat en internat.

La suppléance familiale en internat (1979 - 1984)

Le repérage de périodes est toujours en quelque façon arbitraire, il reste qu'après l'achèvement de la thèse de IIIe cycle, on peut identifier une deuxième période consacrée à une recherche pluri-annuelle sur la

suppléance familiale en internat. Le départ en mobilité à Montréal, constitue une borne cohérente de cette période.

Une première recherche sous contrat

La sélection et le financement d'un projet par le Comité scientifique du CTNERHI, ont permis la mise en oeuvre d'une recherche en équipe, plus large que la thèse de IIIe cycle, mais s'inscrivant explicitement dans la même perspective.

A posteriori, il est permis d'évoquer les réactions de l'institution universitaire vis-à-vis d'un tel financement. La critique, bien que voilée, était incontournable ; trois raisons l'expliquent probablement :

- une suspicion enracinée dans notre communauté vis-à-vis de l'argent, qui en quelque sorte vient corrompre ceux qui en bénéficient,
- une méfiance par rapport au travail en équipe, rendu possible par un tel financement,
- une impuissance compréhensible face aux difficultés administratives aberrantes, liées aux modalités de gestion publique des crédits de recherche.

Depuis 1980 cependant, les changements d'attitudes et de pratiques de recherche sont incontestables, ainsi le travail en équipe, sans être recommandé dans nos disciplines, y est beaucoup plus largement admis. Seules les modalités de gestion des crédits de recherche constituent des obstacles souvent insurmontables : le paiement de la plupart des vacataires de recherche est impossible, en outre tout déplacement régulier sur un terrain de recherche non accessible en transports en commun ne saurait être remboursé. Le recours à la médiation d'une association dite «relais» est ainsi rendu (délibérément ?) inévitable.

Le financement évoqué a cependant permis une observation approfondie, une année durant, dans cinq établissements avec l'objectif de saisir, en termes psychosociologiques, le climat dans lequel les enfants étaient élevés. Un tel travail a conduit à mettre au point, et à décrire, les choix méthodologiques concernant les modalités de présence sur le terrain, les relations entre chercheurs et praticiens, la restitution des résultats de recherche, et surtout à spécifier cette démarche psychosociologique de terrain, d'approches expérimentales ou encore de recherche-action. Un enjeu méthodologique, fondamental à nos yeux, consiste à effectuer des recherches de terrain prenant en compte les effets

du dispositif de recherche sur la situation observée, sans pour autant s'interdire une observation sans intervention délibérée (P. DURNING, 1987).

L'expérience des centres de vacances, évoquée précédemment, voire peut-être notre propre éducation familiale, pourrait expliquer une préoccupation constante de confirmer les discours à visée pédagogique sur l'autonomie ou la sécurité affective de l'enfant par une observation précise des pratiques éducatives les plus concrètes, de l'organisation d'un petit déjeuner ou du déroulement d'un coucher par exemple. (8)

Comme en rend compte le rapport de recherche publié en 1986 et un certain nombre d'articles de valorisation, un point central de ce travail a concerné l'articulation entre les dimensions relationnelles et organisationnelles et la tâche de suppléance familiale.

Deux autres apports peuvent être rappelés :

- L'analyse comparative des réunions de synthèse dans trois internats différents, menées en coopération avec D. Fablet (1982).
- La poursuite et l'élargissement d'une réflexion sur la violence en institution s'étant traduite par plusieurs communications, et trois articles consacrés à la violence des équipes à l'égard des parents et la violence intra-institutionnelle à l'égard des jeunes, venait contribuer à une réflexion sociale tardive mais importante sur ces questions. (9)

Quelques effets de la mobilité (1985 - 1989)

Après 14 ans d'activité enseignante en Sciences de l'Éducation, la période de mobilité à Montréal puis à la Mission Interministérielle de Recherche Expérimentation, a facilité un élargissement, et sur certains points, une transformation de mes perspectives.

Des contacts noués depuis 1975, avec Richard Tremblay, (10) qui travaillait alors sur l'internat, ont permis la tenue, à partir de 1982, des rencontres internationales franco-québécoises de Nanterre. Ces rencontres visaient des échanges inter-disciplinaires et inter-démarches, difficiles ou impossibles, sans la médiation de collègues étrangers. Ces journées ont délibérément regroupé, autour de communications scientifiques, des praticiens et des chercheurs, des Français et des Québécois, des psychologues, des psychobiologistes, des criminologues, des sociologues et des chercheurs en Sciences de l'Éducation. (11)

Profitant de la provisoire invention de la mobilité, Richard Tremblay m'avait invité à participer à l'importante recherche longitudinale qu'il dirige à l'Université de Montréal, en qualité de «clinicien», (12) pour examiner le climat au sein des familles. Le travail consistait en une étude par questionnaire des relations intrafamiliales de 82 enfants observés, en spécifiant la relation mère-enfant, homme de la maison-enfant, relations conjugales et climat familial. Complétant cette approche en extériorité des relations intrafamiliales, nous avons tenté de prendre en compte le point de vue des sujets eux-mêmes par une investigation psychosociologique, au moyen d'entretiens auprès des parents pour examiner leur vécu de leur situation de sujets de recherche, et surtout en coopération avec J. Mc Cord, (13) nous avons entrepris la mise au point d'un instrument clinique, un ensemble d'histoires à compléter, afin d'appréhender la perception de leur relation intrafamiliale des enfants eux-mêmes.

L'élargissement, en terme de champ d'investigation, de l'organisation de suppléance familiale au groupe familial, a été évidemment complété par une élargissement en termes de méthodes. Brièvement, on soulignera la très grande importance prise par l'observation dans les travaux, à perspective éthologique, mis en oeuvre par Richard Tremblay et son équipe. Une très importante place accordée à l'évaluation des relations, des comportements, etc. par des tiers, camarades, enseignants, parents, professionnels constitua une démarche nouvelle pour nous. Enfin, le suivi longitudinal d'une cohorte d'enfants ouvre, par la taille de la cohorte, à des analyses statistiques, mais surtout permet une approche diachronique, développementale, des phénomènes étudiés (14). Le travail poursuivi à Montréal a permis de découvrir des méthodologies, des approches, des connaissances très différentes, parfois en rupture avec la culture psychanalytique et psychosociologique clinique acquise en France. Depuis cette immersion «américaine», nous tentons, avec beaucoup de difficultés, la confrontation réciproque, l'enrichissement des méthodologies et des approches, plutôt que le choix exclusif.

Le troisième élargissement concerne la participation à un autre mode de travail scientifique collectif : l'importance de l'équipe de recherche conduit à une division quasi taylorienne des tâches, facilite les confrontations d'approches et d'investigations sur un même sujet, mais induit une certaine déresponsabilisation personnelle du chercheur en supprimant les publications individuelles (15).

La recherche vue d'un organisme gouvernemental de politique incitative

De retour à Paris, le détachement à la MIRE (Mission Interministérielle de Recherche Expérimentation) (16) et la responsabilité de suivre et d'impulser les recherches sur le secteur dit «social» ont conduit à des activités et des réflexions qui rétroagissent nécessairement sur le travail du chercheur de terrain : la négociation, la mise en place et le suivi d'un appel d'offres consacré aux politiques d'aide à la famille dans ses tâches éducatives.

Un tel programme de recherche, préparé par un inventaire de la littérature internationale, (17) doit contribuer à renforcer les connaissances scientifiques nécessaires à la mise en oeuvre, maintenant très affirmée, d'une politique de maintien des enfants dans leur famille et de placement familial, si une séparation est absolument indispensable.

Outre l'élaboration d'un programme de recherches, l'inventaire et la mise à disposition des connaissances existantes, la MIRE a la charge de réfléchir et faire des propositions sur l'organisation des milieux de recherche : suivi scientifique et coordination de l'option «Recherche» du Diplôme supérieur de travail social, participation à des réflexions diverses sur la structuration du champ de recherche et les modalités de coopération entre universités, grands organismes et associations de recherche sur les questions dites du «social». (18)

Le suivi scientifique de la réflexion et de l'action politique et administrative concernant l'enfance maltraitée constitue ainsi un champ passionnant, et difficile, de confrontations en cours, entre des problèmes sociaux urgents et des préoccupations scientifiques, à juste titre, des plus prudentes.

Perspectives d'avenir

Nous avons noté d'entrée la difficulté de retracer le chemin parcouru, plus grande encore est celle d'anticiper sur les travaux à venir. Notre premier objectif est de poursuivre le développement de la recherche en éducation familiale par la mise en oeuvre et la participation à des recherches empiriques explorant les processus intra-familiaux et la suppléance familiale ; ces deux champs devant s'éclairer réciproquement.

De telles recherches supposent simultanément d'associer des travaux de recherche distanciés avec des approches plus impliquées de type

recherche-intervention, en combinant des méthodologies cliniques, prenant en compte le point de vue des sujets, à des démarches plus objectives, permettant répétition et confrontations.

La poursuite d'un tel objectif suppose que certaines conditions soient mises en oeuvre :

- la multiplication des investigations à mener, mais surtout la multiplication des sites à étudier suppose incontestablement la poursuite et le développement de recherches en équipe par le développement au sein du laboratoire «Education et Formation» d'une équipe efficace ;
- le faible développement de ce champ de recherche conduit à un nécessaire enrichissement par une coopération internationale précise et régulière ;

Cette activité de recherche en éducation familiale s'inscrit dans un développement général des sciences de l'éducation, dont on constate qu'elles traversent une phase de forte croissance, depuis que les équipes ont renoncé à une polarisation exclusive sur l'étude du système scolaire.

Associé à la dizaine de recherches en cours en France sur les articulations entre famille, soutien scolaire et école, nous croyons qu'un programme de recherche centré sur les pratiques éducatives intrafamiliales et les pratiques d'aide et de suppléance à la famille permettra de venir enrichir la recherche en éducation.

Paul Durning

*Laboratoire «Education et Formation»
Université de Paris-X Nanterre*

- (1) SIROTA (A.). *Etre l'animateur en Centre de Vacances*, Paris : Editions du Scabée (documents V.E.N.), 1986.
- (2) Appellation traditionnelle et révélatrice des formateurs bénévoles d'animateurs de centres de vacances au cours de sessions résidentielles de 5 à 10 jours.
- (3) BOURQUIN (J.). «*Histoires de formation*», *Ancres*, 1, 4e trimestre 1984, 40-57 p.
Les références à nos propres travaux renvoient à la bibliographie ci-après.
- (4) A la création de l'ARIP, on retrouve, avec d'autres, J.C. Filloux, J. Maisonneuve, G. Palmade, J. Dubost, etc.

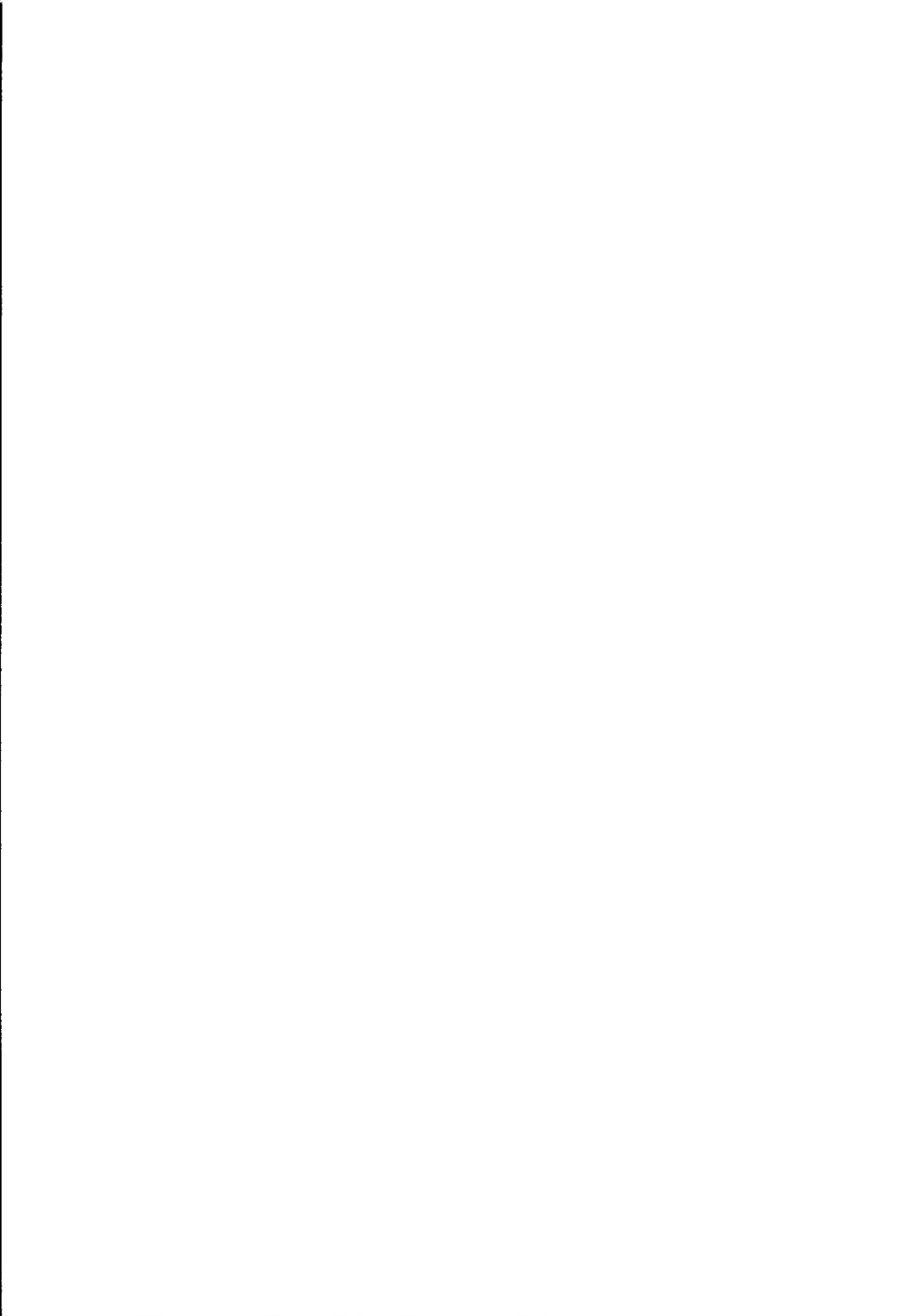
- (5) Si les enseignements de sociologie de l'éducation furent intégrés dès l'origine au cursus, et longtemps assurés par J.C. Filloux lui-même, il n'en reste pas moins que le changement visé est relationnel et organisationnel. L'inefficacité relative de cette approche dans le champ scolaire français constitue, croyons-nous, un impensé (A. Badiou) significatif. Les modalités de formation-intervention ayant échoué à l'école publique furent par contre largement développées dans les secteurs moins bureaucratisés et centralisés du travail social et de la formation d'adultes, etc.
- (6) Entendons par là l'absence d'écrits élaborant les pratiques mises en oeuvre ; que l'on songe, durant la même période, au nombre de publications de D. Anzieu afférentes à la psychanalyse des groupes. Les étudiants de la maîtrise «Initiation et Formation» se voient proposer un dispositif de formation tout à fait original et différent de celui préconisé par D. Anzieu et son équipe, mais ne disposent quasiment que de ses travaux pour soutenir leur réflexion et l'élaboration de leur mémoire de formation.
- (7) L'exception est constituée par la longue recherche sur le collège des Rousses conduite par Jean-Claude Filloux, Hélène Salmona, Hélène Dubost et Michel Duyme.
cf. SALMONA (H.). «*Quelques aspects de l'institution d'une innovation scolaire : l'expérience du collège des Rousses*», *Connexions*, 37, 1982, 101-122 p.
- (8) Les chercheurs nord-américains ont mis en oeuvre et justifié depuis longtemps de telles approches. cf. GOFFMAN (E.). *Asiles*, Paris : Ed. de Minuit, 1968 et BOGDAN (R.), TAYLOR (S.J.). *Introduction to Qualitative Research Methods, A phenomenological Approach to the Social Sciences*, N.Y. : John Wiley and Sons, 1975.
- (9) Les réactions suscitées par un petit article, quasiment de circonstances, consacré à l'attitude des équipes, des professionnels en formation et de certains psychanalystes à l'égard des mères d'enfants psychotiques, conduisent à se demander aujourd'hui si ce texte n'était pas plus important que bien d'autres de mes travaux ayant requis beaucoup plus de temps et d'investissements (P. DURNING, 1980).
- (10) De nombreux chercheurs travaillant sur l'internat au cours des années 70 travaillent aujourd'hui sur la famille : R. TREMBLAY et P. CHARLEBOIS à Montréal, R. MOOS à Stanford, mais aussi S. MILHAM et son équipe du Dartington Social Unit (Bristol).
- (11) Ces rencontres auxquelles ont toujours largement participé les collègues chercheurs en psychologie de l'enfant, ont donné lieu à une publication collective d'un ouvrage co-dirigé avec R. TREMBLAY en 1988.
- (12) Nous retrouvons ici un apport fondamental de la coopération internationale, alors que cliniciens et expérimentalistes étaient en conflit ouvert à Montréal, un chercheur étranger, de formation clinique, se voyait donner les moyens d'une approche divergente.

- (13) L'invitation à enseigner dans une université nord-américaine facilite grandement les contacts extrêmement fructueux avec de nombreux collègues. C'est à Montréal par exemple que nous avons rencontré Jean-Pierre Pourtois, avec qui s'est engagé une coopération importante.
- (14) A une toute autre échelle, la nécessité de comprendre les phénomènes éducatifs et relationnels dans la durée, spécifie notre travail sur la suppléance familiale.
- (15) Dans l'équipe dirigée par R. Tremblay, comme dans beaucoup d'équipes nord-américaines ou françaises en sciences médicales, physiques, etc., tous les chercheurs cosignent les articles utilisant la cohorte, en respectant un ordre établi : auteur principal, directeur de l'équipe, autres participants, selon leur degré d'implication. Il va de soi qu'une telle procédure facilite l'obtention de financements, la promotion universitaire des chercheurs (fondée sur leurs publications), mais occulte les débats internes entre chercheurs travaillant dans un même programme.
- (16) Mission placée auprès des Ministres de la Solidarité Nationale, de la Protection sociale et de l'Emploi, dirigée par Lucien BRAMS.
- (17) Ce travail a fait l'objet d'une publication par la MIRE aux éditions Matrice en 1988(a)
- (18) CHAUVIERE (M.). La recherche en quête du social, Paris : Editions du CNRS, 1989.

Principaux travaux de P. DURNING

- 1978 - **Vols à l'internat. Approche psychosociologique de l'éducation résidentielle**, thèse de 3ème cycle, Université de Paris-X-Nanterre, ss. la dir. de J.C. Filloux, 1978, 300 p.
- 1980 - «**Psychose: les parents accusés? Note sur la violence des équipes éducatives ou thérapeutiques à l'égard des parents**», **Education et Développement**, 139, 1980, 24-33
- 1982 - «**La réunion de synthèse, analyse comparative dans trois internats d'enfants**», **Les Cahiers du CTNERHI**, 20, 1982, 5-16 (en collaboration avec D. FABLET).
- 1985 - «**Réalités et vécus organisationnels en internat**», **Connexions**, 46, 1985, 99-127.
- 1986 - **Education et suppléance familiale : psychosociologie de l'internat spécialisé**, Paris : CTNERHI, diffusion PUF, 1986, 275 p. (préface A. LEVY).
- 1987 - «**Entre l'expérimentation en extériorité et l'intervention institutionnelle : la recherche clinique de terrain**», **Connexions**, 49, (1), 1987 : 107-118.
- 1988 (a) - **Education familiale. Panorama des recherches internationales**, Paris : Matrice, 1988, 291 p. (ouvrage collectif, dir. P. DURNING)

- 1988 (b) - **Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives**, (ouvrage collectif, dir. P. DURNING & R.E. TREMBLAY), Paris : Fleurus, 1988, 300 p.
- 1988 (c) - **L'intervention-formation auprès des équipes éducatives de l'Éducation Surveillée. Une innovation provisoirement(?) impossible**. Rapport de Recherche, Ministère de la Justice, Ronéo, ERISFER, 1988, 220 p. (en collaboration avec D. Fablet, V. Freund et M.P. Glod).
- 1990 - **Relations, climat et éducation dans les groupes familiaux et les organisations de suppléance familiale**, thèse de doctorat d'Etat sur travaux, Université de Paris-X-Nanterre, ss. la dir. de J.C. Filloux, 4 tomes, 1990.



DE L'ÉPISTÉMOLOGIE PRAGMATIQUE À LA SIGNIFICATION PARADOXALE

En quête de la compatibilité

François V. Tochon

Les récentes définitions de la connaissance tendent à la décrire comme intimement liée à l'expérience personnelle ; en outre, les prises de conscience événementielles contribuent vraisemblablement à la spécification des orientations de recherche.

Je tâcherai ici de préciser les miennes en insistant sur la réflexion et sur la compatibilité des paradigmes, parce que la réflexion contribue à relier les différences entre elles en une tentative d'explication homogène, à en découvrir ainsi les complémentarités. A cet égard, l'option d'une compatibilité de modèles différents ferait beaucoup, probablement, pour la liberté d'expression dans plusieurs secteurs de la recherche.

Je démarquerai ma trajectoire de recherche en secteurs successifs mais superposés : l'innovation en concertation, la recherche-action en classe,

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

la réflexion taxonomique, la recherche sur la pensée des enseignants, ethnométhodologique, puis sémio-cognitive. Deux espaces/temps doivent être distingués, puisque j'ai travaillé à Genève jusqu'en juin 1989, avant d'être engagé comme professeur agrégé en méthodologie générale et en arts langagiers à l'Université du Manitoba, Collège Universitaire de Saint-Boniface.

L'innovation en concertation

Je me suis intéressé à la formation des adultes dès 1974 et j'ai assuré un poste dans ce domaine, tout en terminant mes études de Lettres. Peu après mon entrée dans l'enseignement secondaire genevois en 1981, j'ai été nommé président du groupe de français (mai 1982) et j'ai assumé pendant cinq ans, en collaboration, la représentation et l'animation pédagogique de la discipline du français avant d'être nommé en octobre 1986 conseiller pédagogique du directeur de l'enseignement. C'était l'époque d'une relative certitude ambiante quant aux savoirs à transmettre, fondée sur la rationalité technique. Mes collègues et moi-même avions foi en l'application de méthodes de maîtrise permettant de résoudre des problèmes efficacement. De fait, le mythe de l'efficacité régnait sur les programmes scolaires comme à l'université. L'option tayloriste (1) de produits éducatifs objectivables, éventuellement isolables au moyen de tests, nous a amené à «restructurer» le programme en termes d'objectifs didactiques. Un objectif didactique est l'expression d'un comportement attendu de l'élève en fin d'apprentissage. Cette innovation, au départ, était censée être essentiellement horizontale et non hiérarchique (Tochon, 1989g et 1990h). En effet, parmi les 450 maîtres de français du collégial genevois, beaucoup se plaignaient du flou qui régnait dans le programme de l'époque : le consensus était si ténu que chacun ignorait une bonne part de ce que faisait le voisin avec une classe du même degré et il s'avérait très difficile de reconstituer ce que ses propres élèves avaient fait, l'année précédente, avec le prédécesseur. Bref, il s'agissait d'explicitier, de clarifier, d'objectiver, entre collègues. Les maîtres participaient à l'élaboration du projet : chaque collègue avait son représentant chargé de véhiculer tant bien que mal les remarques des collègues ; les journées d'étude nous ont permis de recueillir 500 fiches d'amendements individuelles dont très peu étaient contradictoires, preuve que l'avis des praticiens peut être utile et homogène. Le projet final (1984) pouvait être considéré comme l'émanation d'un consensus relatif des maîtres entre

eux ; le fait qu'il ait été alors bloqué pendant quatre ans pour être ensuite restructuré à son tour et implanté par voie hiérarchique en 1988-1989 ne peut être attribué à une seule variable, les logiques de l'innovation étant souvent insondables. Cette phase de tempérance contrainte m'a amené à réfléchir aux inadéquations de la lettre et du terrain.

La recherche-action de terrain

La recherche-action était ma motivation essentielle de praticien, ma possibilité de réfléchir en progressant et de réfléchir sur du matériau vivant : chaque jour apporte sa dose d'événements. La pratique en classe de français, pendant près de dix ans (un an à Neuchâtel, huit ans et demi à Genève), a probablement développé chez moi une représentation du terrain suffisamment contextualisée par des événements concrets pour réduire l'illusion selon laquelle une théorie pourrait répondre à tout.

J'ai gardé une pratique sur le terrain jusqu'en 1989, en ayant une classe de français en parallèle à mes autres fonctions. Je travaillais en recherche-action ; dans la période formelle, essayant de formaliser plans et évaluations, puis, dans une période plus fonctionnelle, tentant de qualifier les processus éducatifs tenus dont les produits sont, en tout état de cause, si peu objectivables.

Dans la pratique, avec une classe d'élèves en difficulté, j'essayais d'introduire des évaluations formatives, de spécifier des progressions selon le canon théorique du préalable nécessaire ; et je me rendais de plus en plus compte que l'édifice de la pédagogie de maîtrise repose sur un ensemble de choix empiriques personnels et intuitifs. L'hypothèse d'une régulation des apprentissages est fondée à tout le moins sur la motivation des élèves. De plus, le temps accordé à la tâche est contraint par l'horaire et le programme ; puis les objectifs de niveau supérieur se laissent le moins mesurer. L'idéal planifié d'une évaluation formative risque donc d'être en plein artifice. Les termes de la théorie ne saisissent qu'une part de la réalité pratique. Lors des formations que je donnais, je m'apercevais que les remarques de collègues quant à l'inadéquation des modèles didactiques sur le terrain avaient quelque pertinence et que ceux-ci étaient parfois très décontextualisés. Que le rôle implicite de culpabilisation théorique du formateur semblait proprement déplacé, qu'un formateur tout à la fois chargé d'évaluer les enseignants qu'il forme tend à devenir idéologue, prescriptif de par les termes de son mandat. Mon travail de didacticien à l'Institut d'Etudes pédagogiques

de l'enseignement secondaire genevois éclairait la distinction fondamentale entre connaissances déclaratives (celles que l'on transmet dans des mots) et les connaissances procédurales (celles de l'action). Le Cycle d'Orientation m'a accordé parallèlement, en octobre 1987, un mi-temps de recherche à l'Université où je suis devenu assistant en évaluation pédagogique.

La réflexion taxonomique

Une taxonomie, en sciences de l'éducation, est une classification hiérarchisée dont la catégorisation permet, par exemple, de fonder une approche cohérente de l'évaluation. Toutefois, l'évaluation scolaire semble avoir d'autres justifications que la pédagogie ou l'apprentissage. Quand on me montre une «grille d'autonomisation de l'élève», comprimant la liberté dans l'expression préétablie d'une croissance guidée, je ne peux m'empêcher de penser à certains aspects de l'élevage industriel. L'autonomie serait parfois devenue un argument de la socialisation, sinon de la coercition. La recherche m'a paru, à cet égard, plus libertaire que la formation, bien que leur rapport, en dernière analyse, ne se puisse que dialogique (2) puisqu'une recherche sans débouchés pratiques réduit par là-même à la portion congrue son rôle éducatif, somme toute souhaitable en éducation. Bien que, d'autre part, la recherche soit, elle aussi, souvent soumise à des formes d'obéissance, subtiles ou non.

J'en suis venu à penser que l'évaluation dite pédagogique ne correspond pas toujours à un réel apprentissage. Les fonctions canoniques de l'évaluation (prédictive, formative, sommative) ont un effet d'équilibrage relatif du système éducatif, institutionnel, mais leur adéquation au système cognitif et métacognitif (3) de l'apprentissage, souhaitable et souhaitée, est bien souvent illusoire. J'ai ainsi tenté d'éclaircir les fondements épistémologiques de l'évaluation telle qu'elle se traduit dans l'acte métacognitif d'apprendre : en quoi l'évaluation interne, cognitive, prend-elle part à l'apprentissage ? J'ai cédé à la tentation modélisatrice, dans l'espoir de trouver un intermédiaire «stratégique» entre théorie et pratique. Le mot stratégique est important ici parce qu'il réfère à tout un courant de recherche sur les modes de résolution de problèmes complexes, modes que l'on appelle heuristiques pour les distinguer de la résolution de problèmes simples, essentiellement algorithmique (dont les choix sont fixés à l'avance). Dans les situations courantes de la vie, tout ne peut pas être anticipé comme sur un algorithme ou un organigramme. Les

réponses sont complexes et situationnelles, elles nécessitent l'emploi de toutes les ressources de connaissance, d'un bon contrôle métacognitif et d'heuristiques appropriées. L'évaluation interne d'apprentissage est un composé de tous ces éléments auxquels s'ajoute la «manière de connaître». Ces éléments indiquent la marge de liberté de l'apprenant(e) face à des problèmes complexes. Or le modèle en usage, en matière d'évaluation dite «pédagogique», est de diagnostiquer, d'accorder les remédiations appropriées ou de sanctionner, comme si ces trois fonctions (prédictive, formative, sommative) rendaient compte de ce qui se passe dans la tête de l'élève. Ce modèle tient peu compte de l'évaluation métacognitive et des représentations de l'élève. J'en ai dérivé un nouveau modèle qui complète les trois fonctions usuelles de l'évaluation d'une fonction non institutionnelle d'autodétermination (expliquée ci-après). En d'autres termes, un aspect essentiel de l'évaluation a été négligé par les théories en vigueur : la liberté de l'apprenant(e), liberté sans laquelle l'évaluation didactique risque de devenir un instrument de la coercition. Dès lors qu'on reconnaît cette liberté dans une modélisation, la modélisation ne correspond plus à une théorie d'ordre algorithmique mais à une option stratégique, heuristique, posant l'enseignant(e) comme un chercheur sur son terrain. Les composantes métacognitives de la fonction d'apprentissage permettent d'envisager l'éducation sous l'angle de sa finalité individuelle -le développement de la personne humaine- par delà les biais inhérents à la scolarisation qui se manifestent tout particulièrement dans l'abus des grilles et le quadrillage des performances.

En développant ma connaissance des sciences cognitives, je me suis rendu compte que l'orientation du contrôle interne, ou focalisation métacognitive, peut se situer dans un temps processeur (diachronique) ou dans un espace critériel (cf. le parallélisme synchronique en intelligence artificielle). L'évaluation interne d'un événement repose sur des critères de catégorisation fonctionnels. La décision et la critériation des finalités que le système-de-soi se fixe, en résolution de problème, semblent jouer un rôle fondamental dans l'apprentissage et dans l'enseignement. En cohérence avec les résultats d'une enquête auprès d'enseignants chevronnés, j'ai proposé un modèle de la métacognition fondé sur les modes de focalisation, décisionnels ou critères en résolution de problème (Tochon, 1989c).

Les principes de focalisation sont bien connus, en sémiotique ; par exemple, ils concernent le point de vue narratologique d'un auteur. J'applique ici ces principes au Sujet pensant dont les représentations peuvent être linéaires sur l'axe du temps (elles se suivent : si A alors B)

ou simultanées selon un espace critériel (Est-ce que B,C,D ou E répond le mieux à la condition A ?). L'axe syntagmatique ou séquentiel du déroulement temporel se confronte à l'espace paradigmatique ou associatif des analogies. Je propose ainsi une approche intégrée de la sémiotique et de la science cognitive dont les aspects essentiels communs remontent d'ailleurs à Charles Peirce. La focalisation métacognitive peut être métonymique, sur l'axe de la contiguïté syntagmatique (elle obéit alors à un rapport séquentiel), ou métaphorique sur l'axe des équivalences paradigmatiques (dans un rapport analogique de simultanéité). Un exemple concret relatif à l'enseignement est donné plus loin. En référence à Roman Jakobson, la critériation serait une unité mentale d'équivalence, la décision serait une unité mentale de contiguïté. L'importance d'un tel modèle est qu'il décrit l'évaluation d'apprentissage en termes d'autofinalisation.

Dès lors que le contrôle de soi est défini selon des modes antagonistes et parallèles de distribution de l'information, la liberté de pensée du Sujet peut être préservée. Le parallélisme des connexions synchroniques et diachroniques explique la liberté d'apprentissage du système cognitif. Il semble d'ailleurs de plus en plus avéré que l'autorégulation se développe en réponse à des finalités autodéveloppementales et que l'autodétermination du système-de-soi permet l'émergence de capacités d'apprentissage (McCombs, 1988). J'ai tâché de pousser la théorie à sa limite : celle que représente la prise en compte de l'individu. La théorie repose sur le classement taxonomique, mais peut-elle envisager l'unicité de la personne humaine ? Cette question est fondamentale aussi bien en intelligence artificielle qu'en éducation.

L'envers des classifications

D'un point de vue stratégique, il me semble hors de doute, pour reprendre un aspect de la réflexion de David Berliner (1989), qu'un travail descriptif et taxonomique des fonctions d'enseignement et d'apprentissage permettant d'accroître notre compréhension de la transformation de la connaissance est désirable et doit être poursuivi. Toutefois, ses modalités d'utilisation et de transfert restent problématiques ; la formation, elle-même, est un lieu problématique.

J'ai remarqué que l'illusion taxonomique peut porter à transférer un cadre conceptuel dans un secteur inapproprié, à juger par exemple un instrument selon les critères de validation propres à un autre secteur de

la recherche, alors que la nature des biais est toute différente. A cet égard, l'emploi peu réfléchi d'une routine taxonomique peut induire en erreur. Ainsi, il y a des gens qui catégorisent trop vite en référence à leur propre cadre comme si celui-ci devait absolument dominer les autres, quand bien même son application peut s'avérer caduque dans un contexte donné. J'invoque ici la nécessité d'une décentralisation, d'une perception de la relativité des cadres conceptuels, en recherche.

Le problème est qu'une taxonomie circonscrit un cadre de compétence et de classement dont on ne devrait pas sortir. D'ailleurs la validité d'un instrument de classement en sciences humaines peut toujours être mise en doute ; le classement interjuges sur des données sémantiques complexes est rarement semblable, la fidélité peut également s'avérer problématique : le même item complexe sous deux apparences sera parfois classé dans deux catégories différentes. Il n'y a qu'à constater les difficultés très concrètes d'une classification thématique en recherche documentaire. L'utilisation intensive d'une taxonomie invalide souvent sa structure après quelques années ; les classements, en sciences humaines, me semblent être des outils de pensée plus que des instruments scientifiques. De même en didactique.

Ma réflexion taxonomique est plutôt d'ordre connexionniste. Certes, le classement satisfait un premier besoin intellectuel de compréhension comparative (de critériation en vue de décisions en résolution de problème) ; en outre et surtout, dans la mesure où les classes ne se limitent pas à l'espace finalisé d'un problème local, où elles ouvrent à des principes d'analogie non locale, il favorise la réflexion sur la nature de la connaissance. Je crois à l'universalité de certains types de connexions sémantiques, mais je doute qu'on puisse un jour les faire entrer par classement dans un champ de réfutabilité. (4)

Je pense qu'il est souvent déplacé d'imposer un ordre taxonomique prescriptif, a priori normatif ; cependant, les modélisations descriptives gardent une utilité dans la compréhension de la nature de l'organisation. A contrario, elles peuvent jeter quelque lumière sur certains éléments du désordre, sur l'envers dyadique de l'organisation. Sans prétendre à la scientificité, la réflexion taxonomique peut favoriser la lucidité.

A l'envers de l'organisation, le chercheur peut esquisser une taxonomie des phénomènes parasites de la recherche. Par exemple, pour commencer, la mode : son formalisme impose un langage dont les «variants de connexion» barthésiens sont révélateurs de tendances. Puis l'annexion parasite de données : des personnes sans idées parcourent des distances

conceptuelles sans effort. Le parasitage de l'argent : il pousse à choisir des projets paradoxalement sans intérêt. La théorisation, dans les habiletés supérieures : ce parasitage sublime les problèmes du terrain et constitue la recherche en corps autarcique. Et le servage, au sommet de la taxonomie : l'obéissance normée est l'accès obligé de foyers conceptuels. A l'opposé du phénomène de mode, le servage a l'avantage de fossiliser la recherche et la localise dans des secteurs épuisés, ce qui limite ainsi les risques de recyclage.

L'étude taxonomique de l'envers des organisations offre certaines voies de remédiation. En recherche, au stade ultime, il n'y aurait qu'à chercher ailleurs.

La pensée des chercheurs

Les continents se ressemblent à maints égards. Toutefois, l'arrivée en Amérique du Nord marque l'accès à une bourse des valeurs plus vaste, encore pour quelque temps. La renommée d'un chercheur (en début de carrière surtout) se quantifie au nombre de ses publications annuelles et dépend de sa capacité à répondre avec à propos aux questions du moment. Plusieurs dizaines de chercheurs peuvent changer d'orientation en quelques mois, après la découverte d'un filon. La bourse des valeurs (en hausse ou en baisse) peut être, par exemple, la banque de données qui statue du nombre de publications annuelles pour chaque mot-clef (à cette réserve près que les lecteurs attribuent parfois leurs mot-clefs sans connaissance du sujet) ; les valeurs se monnaient, miser sur un sujet à la hausse peut permettre de récolter d'importants crédits. Les congrès (souvent 1000 sessions en cinq jours, cinq à dix mille participants) servent également d'indice : le titre des présentations donne une indication des paradigmes à la hausse ou à la baisse ; par exemple, la recherche positiviste occupait le haut du pavé voilà quinze ans, elle est aujourd'hui minoritaire par rapport à d'autres courants comme l'ethnométhodologie. Les tenants de la psychologie cognitive comme les ethnométhodologues semblent aujourd'hui se fier davantage à l'étude de la singularité d'une pensée qu'à des résultats statistiquement significatifs ; l'entretien clinique paraît avoir eu en partie raison du modèle expérimental.

Chaque courant de recherche possède sa terminologie ; des termes sémantiquement connexes peuvent revêtir, à cause d'une frontière de paradigme, des sens opposés : l'enseignant «efficace» repose sur une définition corrélacionnelle (résultats des élèves), l'enseignant «expert»

est généralement défini par les cognitiens selon des paramètres différents (la recommandation par des pairs ou des supérieurs, des tests d'aptitude professionnelle, etc. Cf. Tochon, 1990fg), le «bon» enseignant procède de recherches de terrain. Un débat sur la compatibilité des paradigmes de recherche et des modèles de formation, actuellement, m'a amené à entrevoir des ponts entre ces différentes approches.

Nombre d'enseignants nord-américains, drillés aux diverses méthodes issues de chaque courant, en ont assez des modèles incompatibles : comment accommoder les principes de pédagogie de maîtrise (issue du processus-produit) avec la pédagogie cognitive ? Les recommandations d'un courant contredisent parfois celles de l'autre. Les enseignants renvoient la balle aux chercheurs en les sommant de négocier leur compatibilité en un modèle unifié praticable sur le terrain. Des praticiens se mettent eux aussi en recherche-action et font avancer cette problématique.

Mes entretiens auprès d'enseignants canadiens révèlent que l'évolution professionnelle est mobile ; de nombreux enseignants établissent un plan de carrière en accumulant les «crédits» de cours et de recherche, année après année, en vue d'un changement professionnel après dix ans. Ils investissent dans la formation et peuvent, par exemple, suivre un cours de directeurs pendant l'été (prérequis obligatoire), même si les postes de direction sont peu nombreux l'année suivante. Des changements peuvent survenir rapidement.

Les contacts sont rapides, et approfondis selon la «cote en bourse» du chercheur (nombre d'articles qui citent ses travaux). Un article important est connu rapidement des intéressés d'un domaine ; ensuite, il est dépassé. Cette rapidité contraste avec une certaine lenteur des délais de publications dans la plupart des revues scientifiques : il faut compter un an et demi à deux ans avant qu'un article, une fois accepté, soit publié. Aussi, l'information passe-t-elle souvent par d'autres canaux. Un réseau informatique (BITNET) relie les universitaires nord-américains ; les échanges d'articles en prépublication sont constants. Quand un livre paraît, il est possible qu'il soit dépassé : les chercheurs du domaine en ont tenu compte, avant publication, pour aller plus loin.

Les valeurs stables, Peirce, Dewey, Vygotski, Lewin, Piaget et d'autres auteurs demeurent largement cités ; toutefois, le chercheur nord-américain préférera probablement se référer à la synthèse de l'année sur l'oeuvre de Kant qu'à Kant lui-même (cf. Gardner, 1985). Là où l'Européen tend à placer son déshonneur dans l'ignorance de la source, le

Nord-Américain le situerait plutôt dans le fait de citer des travaux vieux de plus de trois ans. Ceci dit, toute assimilation globalisante est simplificatrice. Certains chercheurs nord-américains remarqueraient en retour que l'aristocratie de recherche européenne et ses chapelles, dont le langage ésotérique transcende le temps et l'espace comme s'il existait des vérités absolues, déliées de tout contexte, ont peu d'impact et d'utilité pratiques. A cet égard, l'éclectisme semble expliquer le pragmatisme nord-américain et son ouverture.

Les réseaux de compatibilité

A Genève, je travaillais dans plusieurs univers conceptuels, dont les visées étaient si différentes qu'elles nécessitaient chacune une étude particulière : dès 1982, j'étais co-responsable de commissions de recherche et d'élaboration de matériel, mais j'étais praticien plongé dans les problèmes de la classe, ceux même qui indiquent la relativité de toute innovation didactique ; dès 1987, j'étais assistant, guidant les étudiants en sciences de l'éducation et leur suggérant les moyens d'une évaluation formative, d'une « pédagogie » de maîtrise, mais je constatais les limites de ces modèles avec mes propres élèves ; j'étais didacticien, formateur aux études pédagogiques, en prise à la diversité des approches interindividuelles mais, en théoricien, je découvrais le mythe du sujet épistémique, unité indifférenciée et probabiliste ; je suppose que l'étude approfondie des composantes de ces incompatibilités apparentes m'a ouvert aux possibilités d'une compatibilité dialogique (Morin, 1986 ; Gage, 1989).

C'est ainsi que la plupart de mes recherches récentes tendent à établir un pont entre univers conceptuels opposés mais complémentaires. J'aborderai ici quatre types de connexions entre réseaux virtuellement compatibles qui me sont apparues successivement : 1) l'intégration taxonomique, 2) les organisateurs didactiques, 3) la métaséquentialité, 4) l'épistémologie pragmatique.

1) *L'intégration taxonomique*

Une taxonomie ou classification est une échelle de valeurs ; la congruence des valeurs peut permettre la communication. En effet, on ne peut communiquer que sur la base de concepts aux acceptations communes. Toutefois, en éducation, la catégorisation des objectifs semble avoir

scindé les domaines cognitif, affectif et psychomoteur, au point que l'information cognitive a acquis place prépondérante dans les modèles de recherche (la prépondérance de l'approche cognitive semble être au détriment de l'approche socio-affective, par exemple). D'où l'idée d'enquêter sur les taxonomies unifiées intégrant cognitif, affectif et psychomotricité en une perspective homogène. Plusieurs taxonomies intégrées existent dont la plupart obtiennent, par des méthodologies différentes (déductives, inductives ou abductives (5)) une échelle à trois niveaux. Les caractéristiques des classifications intégrées se recourent quand on leur applique les critères issus de leurs propres recherches.

Une taxonomie générale implicite sous-tendrait les programmes scolaires, dicterait certains choix d'enseignants, répondrait peut-être à une structure de pensée. En d'autres termes, je veux dire que la manière de penser la scolarisation, de la catégoriser, possède des implicites communs : une manière générale de classer les buts éducatifs semble décelable dans des approches aux fonctions diversifiées. Au plan des performances, elle correspondrait à trois niveaux d'enchâssements : les contenus de la discipline, les opérations interdisciplinaires, l'expérience personnelle, transdisciplinaire ; au plan de la compétence, elle s'apparenterait aux modélisations déclarative, procédurale et contextuelle en psychologie cognitive (Winograd et Hare, 1988). La connaissance déclarative inclut les caractéristiques des tâches propres à un domaine (à une discipline), elle répond au «quoi» et au «pourquoi» de l'apprentissage. La connaissance procédurale porte sur la manière d'agir dans différents domaines et, ainsi, sur les modes interdisciplinaires du traitement de l'information. La connaissance contextuelle réfère aux cognitions «en situation» et porte sur les conditions contextuelles d'implantation d'une action ; ce dernier type de connaissance dépasse le cadre de la discipline et des aptitudes procédurales interdisciplinaires tout en les englobant, il correspond au développement transdisciplinaire de la personne. La mise en évidence de la taxonomie générale dans les programmes scolaires pourrait stimuler l'initiative d'équipes interdisciplinaires, la mise en oeuvre de méthodologies de transfert et permettre une meilleure contextualisation des connaissances (Tochon, 1989b).

2) Les organisateurs didactiques

L'implicite a souvent été lié à l'étude des intentions. En éducation, on essaie d'explicitier les objectifs implicites des cours. Qu'est-ce qu'un

objectif, sinon l'explicitation d'une intention ? Or, souvent, la rigueur d'une planification didactique par objectifs semble empêcher l'émergence de projets créatifs, plus souples, moins prévisibles et répondant à une logique du complexe. Ce problème s'explique par le fait qu'une démarche par objectifs est plutôt déductive (tout s'organise rationnellement à partir de l'objectif terminal) alors qu'une démarche de découverte peut être inductive voire abductive. Le principe de convergence des objectifs paraît s'opposer au principe de divergence de projets adaptatifs. Mais qu'est-ce qu'un projet sinon une modélisation d'intentions ? Objectifs pédagogiques et projets créatifs semblent être deux types de modélisation des intentions correspondant au développement de performances objectivées et de compétences en actualisation. Ainsi, l'incompatibilité serait de surface ; les moyens de conciliation des intentions de performance et de compétence pourraient être modélisés. Une explicitation des intentions relatives aux trois niveaux de la taxonomie générale peut favoriser tant l'émergence impromptu d'initiatives expérientielles, les opérations de pensée de haut niveau, que la maîtrise des contenus tout en constituant un équilibre des performances et des compétences visées (Tochon, 1990a et 1990i). Il ne s'agit plus alors d'objectifs comportementaux (behavioristes) mais d'organiseurs didactiques propres aux trois niveaux de la taxonomie générale. Les organisateurs didactiques sont des concepts-clefs du programme relatifs à des contenus, à des opérations ou à des expériences ; moins contraignants que les objectifs dits «pédagogiques» et néanmoins compatibles avec ces derniers, ils répondent de fait à la pratique naturelle d'enseignants expérimentés (Tochon, 1989f et 1990b). J'ai mené une recherche auprès d'enseignants chevronnés ; les résultats indiquent clairement que ceux-ci utilisent des organisateurs didactiques appartenant aux trois niveaux de la taxonomie générale, dans leur manière spontanée de planifier leurs leçons.

3) *La métaséquentialité*

Dans les modèles prescriptifs de planification des leçons par objectifs, il est proposé d'établir des séquences d'objectifs, d'opérer une séquentiation du travail, ce qui peut paraître une option tayloriste de l'éducation en termes de produits objectivables. En regard, l'étude du fonctionnement cognitif et pragmatique naturel des enseignants met en évidence des processus modulaires dont les emboîtements sont juxtaposables, antéposables et postposables selon un contrôle métaséquentiel : les séquences emboîtent des séquences modulables. J'ai

demandé à des enseignants de français, à 30 experts et à 30 novices, de m'expliquer comment ils planifient leurs cours puis de simuler une planification ; les entretiens, d'environ deux heures chacun, ont été dactylographiés au mot à mot puis traités à l'aide d'un logiciel permettant la codification croisée des extraits ou, en d'autres termes, l'analyse des éléments récurrents. L'étude de la pensée verbalisée des enseignants indique que celle-ci procède à des transformations métonymiques (métalinguistiques, par exemple, désignant le contenu par le contenant) et métaphoriques de la connaissance (par exemple, les analogies expérientielles ; cf. Tochon, 1989a, 1989d et 1990j) : il semble que les enseignants méthanomment les contenus, opérations et expériences d'enseignement sur l'axe de l'anticipation didactique (ce que Yves Chevillard a nommé «transposition didactique»), puis métaphorisent ces contenus, opérations et expériences en images situationnelles pédagogiques, dans le temps synchrone de l'interrelation (il s'agit alors d'une transformation pédagogique de la connaissance - Tochon, 1990g).

Je distingue ici deux dimensions du temps conceptuel : l'évolution diachronique du temps permet par exemple de prévoir un événement à partir de régularités ; en revanche, l'état présent, synchrone, le moment immédiat de l'action correspond à une réalité en partie autre, non totalement anticipable quand les objets conceptuels et les lieux d'énonciation sont complexes. Or la salle de classe est un lieu d'interaction complexe. La recherche sur la connaissance des enseignants indique que l'enseignant(e) prévoit son cours dans des mots, mais est obligé(e), une fois arrivé devant les élèves, pour que l'information passe, de parler en images, en histoires situationnelles, seule manière de se faire comprendre : par la référence au vécu. Les enseignants chevronnés le font spontanément, sans même s'en rendre compte. Leur représentation interactive, en classe, diffère de leur représentation telle qu'anticipée. En classe, leur perception et l'arrangement des modules d'interaction sont spontanés, immédiats (synchroniques), peu médiatisés par les mots ; les phénoménologues évoquent alors un temps antérieur à la représentation, antérieur à la réappropriation du réel par les mots, un temps préphénoménal : celui de la vie vécue dans une cognition immédiate. L'explicitation représentationnelle serait une mise en mots préactive ou postactive du vécu préphénoménal.

Dès lors, les règles didactiques de séquentiation sont une médiatisation, en statique, du dynamisme complexe des instantanés pédagogiques. Ces abstractions sont importantes parce qu'elles permettent de comprendre pourquoi la pensée théorique diffère de la pensée pratique. La pensée

théorique est statique, elle constitue une anticipation (certains disent une «prédiction») des faits, en accord avec une catégorisation qui procède de la mise en évidence de régularités. Toute différente est la pratique en situation : la pratique, synchronique, correspond à un constant dynamisme idiosyncratique (unique), non renouvelable. L'enseignant(e) théorise dès qu'il interrompt le dynamisme de l'interaction ; pendant l'interaction, il n'a pas le temps de penser à sa pensée. Ainsi, la métaséquentialité est une reconstitution statique des modules dynamiques de l'interaction. En statique, l'enseignant(e) mettrait un nom aux images situationnelles. L'étude métonymique de l'agencement des noms que les enseignants donnent aux contenus (opérations, expériences) véhiculés permet de dégager certaines règles de la métaséquentialité didactique.

En appliquant dans la recherche sur les intentions d'enseignement les méthodologies des cognitiens, j'ai tâché d'étudier la grammaire métaséquentielle, sémio-cognitive. La grammaire pragmatique de certaines disciplines d'enseignement peut être mise en évidence à l'aide d'un repérage systématique des domaines de tâches, des concepts du programme, des types de connecteurs entre ces concepts curriculaires et les éléments organisateurs qui modélisent les plans selon l'intentionnalité du moment. J'ai appliqué cette méthodologie à la verbalisation des plans d'enseignants de français avec des résultats satisfaisants ; celle-ci paraît transférable à d'autres disciplines. Un premier constat : les enseignants étudiés n'articulent pas leurs intentions du simple au complexe, comme on le prescrit en formation, mais les emboîtent selon plusieurs niveaux d'indexation (Tochon, 1990c et d). L'indexation est une forme d'enchâssement. L'index d'un livre permet de retrouver des références à l'aide de connexions multiples ; de même, la cognition d'un(e) enseignant(e) en train d'interagir (qui peut être verbalisée rétrospectivement) ressemble davantage à un réseau d'indexations qu'à une séquentiation linéaire : chaque moment pédagogique peut être le point charnière d'un passage par indexation à un autre point du programme annuel. Chaque point est traité en référence aux autres points utiles.

4) *L'épistémologie pragmatique*

Dans la littérature de recherche anglo-saxonne, l'épistémologie est souvent définie comme une «manière de connaître». La manière de «penser pratique», d'après les analyses qui précèdent, possède des propriétés fonctionnelles et intentionnelles (réconciliant ainsi les deux

aspects de la pragmatique) dont le dynamisme peut être «mis à plat» selon le descriptif statique d'une grammaire. Cette grammaire métaséquentielle repose sur des règles et des non-règles paradoxales, pragmatiques, au double sens du terme : fonctionnelles, empiriques et expérientielles, elles fondent l'intentionnalité de l'enseignant(e). Mes recherches indiquent que la manière de connaître de l'enseignant(e) transforme la connaissance en intentions situationnelles. L'étude de la connaissance est souvent modélisée, depuis deux décennies, en réseaux de noeuds conceptuels interreliés. A cet égard, l'enseignant(e) connaît la connaissance et sa métacognition (6) agence des réseaux de réseaux dont le descriptif statique correspond à la métaséquentialité. Toutefois, les virtualités d'anticipation pragmatiques l'amènent à indexer ses intentions sur les réactions des élèves ; le modèle en est ainsi très souple et tient compte dialogiquement des intentions intrinsèques d'organisation du système et des intentions extrinsèques de désorganisation répondante (Tochon 1989e, 1990e).

En termes plus simples, l'enseignant(e) émet, au fur et à mesure de l'interaction synchronique en classe, des prédictions virtuelles relatives à plusieurs futurs possibles et envisageables ; par exemple, l'élève Claude vient de répondre à telle question en indiquant une mécompréhension relative à un autre point du programme -s'arrête-t-on sur cette démonstration, l'examine-t-on à la lumière du point actuellement traité, la laisse-t-on pour la leçon suivante ? Ces virtualités d'anticipation sont examinées en diachronie, dans la durée arborescente des séries de choix (arborescente, parce que les séries d'embranchements ou des bifurcations virtuelles sont souvent exclusives). La décision se prend soudain, en synchronie. Les enseignants chevronnés que j'ai interviewés indiquent que leur décision est souvent fonction du contexte, leurs cognitions sont «situées» : la réaction de Claude peut être intégrée à un exemple grammatical en classe de français, il est alors situé dans l'index de références du programme intériorisé par l'enseignant(e). La décision est opérée souplement, par une adaptation du module en cours aux réponses situationnelles. La désorganisation ou les divergences émergeant des réponses des élèves aux attentes de l'enseignant(e) sont indexées à une organisation en constante adaptation.

Cette analyse se situe dans la ligne de travaux récents en intelligence artificielle, elle leur ajoute la dimension sémiotique. Plusieurs travaux tendent depuis quelques années au rapprochement de la sémiotique et des sciences cognitives (Vanderdope, 1987) ; dans cette ligne, je définirais

l'épistémologie pragmatique, qui est mon champ de recherche, comme une approche sémio-cognitive de la manière de connaître des praticiens (Tochon, 1990b).

La quête d'une signification paradoxale, post-systémique

Je ne puis séparer l'idée de recherche d'une quête de l'esprit à partir du contingent et du non-contingent. Je suis venu à la recherche par la pratique de terrain et la formation, mû par une curiosité relative à la connaissance aussi bien institutionnelle que non-institutionnelle, au sens le plus large (certaines connaissances semblent périr avec leur institutionnalisation). Le principe de cette quête de connaissance et de vérité (ou, pour banaliser, cette lutte contre l'illusion) reposait et repose toujours sur la conviction qu'il est possible d'aller au-delà des savoirs transmis, que la transmission voile autant qu'elle dévoile le sujet et l'objet de connaissance. La part la plus intéressante de la connaissance semble cachée, soit parce que ses détenteurs ont intérêt à n'en livrer qu'une partie, soit simplement parce que les mots et les modèles ne circonscrivent qu'une part du réel.

L'implicite pose un problème épistémologique sur lequel buttent les cognitiens aussi bien que les éducateurs. Il pose également un problème social puisque certaines personnes semblent fonder leur influence sur le fait de laisser dans l'ombre la part de connaissance qui permettrait de se passer d'elles. A cet égard, la découverte, en recherche, permettrait d'accéder à une autonomie relative de pensée et d'action, tout en décrivant la nature de l'esprit sous un nouveau jour.

J'ai été marqué, au cours de mes études de Lettres, (littérature française, linguistique, psychologie), par l'unité des préoccupations, en sciences humaines. Cette unité, fondée sur des règles et sur des éléments minimaux de signification, m'a paru progressivement dénuée de complexité, au sens où elle n'accorde pas de signification paradoxale aux éléments non significatifs implicites. En effet, la signification rejetée par un cadre conceptuel est paradoxalement porteuse de son envers sémantique, accessible par le cadre conceptuel opposé. En d'autres termes, les non-relations et les non-règles complexes de contextualisation d'un modèle m'en sont apparues comme des composantes dyadiques incontournables. La compatibilité des paradigmes de recherche naîtrait virtuellement de

l'«angle mort» de chaque système, de la correspondance de la face cachée d'un système avec la face déclarée du système antagoniste.

La réflexion postsystémique que j'amorce ici a ses précurseurs, je pense au désordre chez Raymond Boudon, à l'indéterminisme poppérien et, en contraste, au rôle de l'erreur chez Imre Lakatos ; au non-absolu autoréférencié de Georges Lerbet et à la dialogique d'Edgar Morin, à l'anarchisme arationnel de Paul Feyerabend, au non-tout de Léonard Massarenti.

Cette réflexion m'amène à envisager l'enseignement selon les effets de polarisation de deux formes de l'intentionnalité : l'intention de l'enseignant(e), qui détermine l'isotopie didactique et la cohérence pédagogique de sa présentation, s'oppose aux effets désorganisateur du contexte déterminés, notamment, par l'appréhension topique de l'élève, c'est-à-dire son intercompréhension d'apprentissage. L'isotopie est l'ensemble redondant de catégories sémantiques, au fil de l'année scolaire, qui rendent possible la compréhension des éléments du programme ; le topique de l'élève est un phénomène pragmatique de reconstruction concernant les interprétations qui sont faites du discours didactique, il délimite l'influence conceptuelle de l'échange et sert de point de repère pour l'enseignant(e) lorsqu'il faut décider de la suite des événements. L'enseignant(e) chevronné(e) semble déceler dans l'intention répondante, topique, de l'élève les éléments d'indexation permettant l'adaptation isotopique.

L'épistémologie pragmatique, dans ce sens, se situe dans la continuité du courant fonctionnaliste (Ecole de Chicago) tout en développant des instruments sémio-cognitifs (post-fonctionnalistes) d'analyse de l'intentionnalité. Je poursuis actuellement mes analyses à partir des enregistrements issus d'entretiens avec des enseignants novices et chevronnés du Manitoba, au niveau secondaire. Je travaille simultanément en réflexion formative pour faire en sorte que mes découvertes soient utiles sur le terrain.

François V. Tochon
Professeur en Sciences de l'Éducation
Université du Manitoba

- (1) Frederick Taylor (1856-1915), promoteur de l'organisation scientifique du travail industriel, est l'initiateur du travail à la chaîne.
- (2) «Dialogique» est un terme utilisé par Edgar Morin et d'autres philosophes des sciences pour désigner un circuit récursif de connaissance qui ne s'arrête ni ne se réduit jamais à l'un de ses deux pôles. Par exemple, l'ordre implique le désordre qui est son envers dyadique.
- (3) «Métacognitif» réfère au contrôle et à la connaissance qu'un individu a de sa propre connaissance : la métacognition permet d'apprendre à apprendre.
- (4) La réfutabilité pour Karl Popper, est la condition d'une connaissance scientifique.
- (5) L'abduction est un processus mental proposé par Charles Peirce qui désigne l'élaboration d'hypothèses entièrement nouvelles sans que la déduction ou l'induction entrent en jeu ; elle caractériserait l'invention, la créativité et l'intuition. Il est fait référence aux recherches-action de terrain.
- (6) Pour mémoire, la métacognition est définie comme la connaissance et la régulation de la connaissance, et correspond à ce qu'en intelligence artificielle on dénomme le «contrôle».

Bibliographie

- Berliner, D.C. (1989). The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking. In J. Lowyck et C.M. Clark (Eds), *Teacher thinking and professional action*. Louvain : Leuven University Press.
- Gage, N.L. (1989). The paradigm wars and their aftermath : A «historical» sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4-10.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science - A history of the cognitive revolution*. New York : Basic Books.
- McCombs, B.L. (1988, avril). *What is the relationship between motivation and self-regulated learning ?* Article présenté au congrès annuel de l'Association Américaine de Recherche en Education (AERA), La Nouvelle-Orléans, LA.
- Morin, E. (1986). *La méthode -3/ La connaissance de la connaissance*. Paris : Seuil.
- Tochon, F.V. (1989a). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-34.
- Tochon, F.V. (1989b). Vous avez dit trois niveaux d'objectifs ? *Mesure et Evaluation en Education*, 11(4), 27-48.
- Tochon, F.V. (1989c, novembre). *L'évaluation métacognitive : quand la comparaison remplit une fonction d'apprentissage*. Article présenté au congrès annuel de l'ADMEE-Québec, Association pour le Développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, Québec, QC. (Mesure et évaluation en éducation, à paraître).

- Tochon, F.V. (1989d). *La pensée des enseignants, un paradigme en développement*. Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation, 17, 75-98.
- Tochon, F.V. (1989e). *Organisateurs et connecteurs de la macroséquentialité didactique du français*. Ste-Foy, QC : Université Laval.
- Tochon, F.V. (1989f). L'atelier d'écriture, du projet aux organisateurs didactiques. *Pratiques*, 61, 91-110.
- Tochon, F.V. (1989g). Pour une option cognitiviste et pédagogique de l'innovation. *Pratiques*, 64, 102-122.
- Tochon, F.V. (1990a). *La didactique du français : des plans aux organisateurs cognitifs*. Paris : ESF. 200 p.
- Tochon, F.V. (1990b). *La transformation pragmatique de la connaissance dans l'enseignement du français*. Ste-Foy, QC : Université Laval. 370 p.
- Tochon, F.V. (1990c). *Organisateurs cognitifs et séquences didactiques*. Article présenté au 2ème congrès des Sciences de l'Éducation de Langue Française, Sherbrooke, QC, novembre 1989, (à paraître dans les Actes du Congrès).
- Tochon, F.V. (1990d, mai). *Le contexte pragmatique de la métacommunication pédagogique*. Article présenté au Colloque de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée (ACLA), Winnipeg, Manitoba, 25-26 mai 1990.
- Tochon, F.V. (1990e, juin). *From teachers' thinking to cognitive modelling*. Article présenté au Congrès des Sociétés Savantes, Association des Chercheurs Canadiens en Éducation, Victoria, BC.
- Tochon, F.V. (1990f). Les critères d'expertise dans la recherche sur les enseignants. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 13(1), sous presse.
- Tochon, F.V. (1990g). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, à paraître.
- Tochon, F.V. (1990h). Écriture et méthodologie : Quelle formalisation pour un programme de français ? *Enjeux*, 19, 1-16.
- Tochon, F.V. (1990i). *Didactique stratégique du français au niveau secondaire*. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 16(2), 239-254.
- Tochon, F.V. (1990j). Heuristic schemata as tools for epistemic analysis of teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 183-196.
- Vanderdoppe, C. (1987, septembre). *Apprendre à lire des fables en primaire - Un modèle sémio-cognitif*. Ste Foy, QC : Université Laval.
- Winograd, P., et Hare, V.Ch. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies : The nature of teacher explanation. In C.E. Weinstein, E.T. Goetz et P.E. Alexander (Eds), *Learning and study strategies - Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 121-139). New York : Academic Press.

ITINÉRAIRE D'UNE ENSEIGNANTE EN MILIEU TSIGANE

Marie-France Siriès

Mon itinéraire pédagogique en milieu tsigane a commencé en 1985 au moment où j'ai entrepris un projet de lecture-écriture avec Jacques Fijalkow, professeur et chercheur à l'Université de Toulouse-le-Mirail. A cette première rencontre, s'est ajoutée la visite des familles de Saint-Martin-du Touch. Deux démarches complémentaires.

La première impliquait la construction d'une pédagogie nouvelle, donc une remise en question de soi ; la seconde exigeait un mouvement vers autrui : il s'agissait de créer une communication authentique avec des gens habitués au rejet. L'expérience d'enseignement qu'on me demande de décrire sera un bilan des actions que j'ai menées mais représente surtout une coïncidence entre l'école et le milieu tsigane. Cet écrit est appelé à évoluer puisqu'il s'agit d'un itinéraire. Que les lecteurs veuillent donc l'aborder avec indulgence et comme un hommage rendu à la culture tsigane, sans laquelle je serais, je pense, moins ouverte dans l'exercice du métier, je veux dire moins attentive aux difficultés de l'enfant, moins disponible à ses besoins. J'exprime aussi ma reconnaissance à Monsieur Fijalkow qui a fait de moi une enseignante « en mutation ». Sans cette nouvelle manière pédagogique, il m'eût été impossible de rencontrer de façon véridique, dans ma classe, la culture des enfants de voyageurs.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

I. - L'évolution culturelle de l'école

En 1983-84, dans ma classe de C.P. dont l'effectif total était de 18 élèves, 10 enfants représentaient la culture française dominante, 3 appartenaient à la culture arabe, 5 étaient tsiganes. Les enfants de voyageurs se trouvaient minoritaires. Leur échec scolaire ne remettait pas vraiment en cause mon organisation pédagogique, et surtout, je n'avais pas compris que ces enfants avaient des difficultés à entrer dans la langue écrite parce qu'ils appartenaient à une culture de l'oral.

En 1986-87, le rapport entre le nombre d'enfants tsiganes et l'effectif total s'est renversé : dans ma classe de C.P.-C.E.1, l'on comptait : un enfant de la culture française dominante, deux appartenant à la culture arabe, quinze à la culture tsigane. L'augmentation du pourcentage des enfants tsiganes dans l'école entraînait un plus grand nombre d'enfants en difficulté, donc un échec de la pédagogie traditionnelle et ma propre remise en question. C'est à ce moment-là que se situe le projet de lecture-écriture avec Monsieur Fijalkow. Abandonnant l'organisation homogène, je me suis mise à travailler avec de petits groupes de cinq à six enfants, en ateliers tournants : j'ai appris à tirer parti de la relation individuelle pour raccrocher l'enfant en souffrance. A la recherche d'une pédagogie adaptée à la culture orale, j'ai privilégié l'enseignement de l'écriture. C'est le point clé de la démarche. Les pages qui vont suivre tenteront de montrer pourquoi l'écriture m'a semblé la manière la plus séduisante, la plus stimulante, et à long terme, la plus efficace pour apprendre à lire à un enfant de culture orale.

II. - Apprendre à lire en écrivant

L'écrit est secondaire dans la culture tsigane. On ne l'utilise pas pour la communication. On préfère le téléphone en raison du caractère instantané et affectif de l'oral. Pour l'enfant tsigane, entrer dans la langue écrite en lisant pose un problème de motivation. Comme on n'existe que par le groupe, au sein d'interactions, s'isoler pour lire revient à s'extraire de la communauté, d'où le rejet inconscient de l'écrit, même chez les enfants. L'écriture, au contraire, est une activité sociale -on écrit pour un destinataire-. De plus elle répond au besoin de créativité immédiate de l'enfant.

Pour le Tsigane, le langage est vécu dans sa seule fonction de communication. Or, la lecture exige une attitude métalinguistique. L'écriture,

par sa nature analytique, neutralise la tendance de l'enfant tsigane à percevoir le monde globalement, comme dans le voyage où les images défilent. L'écriture est performante pour développer chez l'enfant tsigane l'attitude métalinguistique qui lui fait défaut.

Utilisée au tout début de la situation d'apprentissage, l'écriture permet d'éviter la perte du sens à l'école. Quand on formule le projet d'écrire un texte, le sens est déjà là. Il suffit d'analyser le code pour savoir comment écrire. Il n'y a pas de distance avec le référent. On est très près de la communication orale. En revanche, en situation de lecture, le sens est absent puisqu'on le cherche. Analyser le code à ce moment-là revient à déchiffrer. Le sens se perd. Puisque lire c'est construire du sens en jouant sur l'aspect formel de la langue, prendre des informations, anticiper, vérifier, comment prélever rapidement des indices si on ne connaît pas déjà la langue ?

L'écriture permet de réinventer la langue écrite sans qu'il y ait danger de perdre le sens. Elle permet de développer l'auto-langage : procédure mentale indispensable à la réussite de l'apprentissage.

La perte du sens pour un enfant tsigane découle, en outre, d'un problème linguistique : pauvreté du lexique chez les enfants manouches -qui parlent français- et langue maternelle espagnole pour les enfants gitans. Des mots qui paraissent simples et qu'on rencontre dans les livres de littérature enfantine ne sont pas compris : «Il vaut mieux que j'élargisse la cage» (dans *Comment j'ai capturé un monstre*, collection Folio Benjamin). Une fillette demande : «Qu'est-ce que c'est un tabouret ?»

Chez certains enfants espagnols, les mots ne sont pas articulés dans la totalité de leurs syllabes, d'où la difficulté à faire correspondre la chaîne écrite et la chaîne parlée. Cela est d'autant plus important que, même dans une articulation intégrale, pour un enfant entrant au C.P., le concept de mot n'est pas encore acquis.

En ce qui concerne la structure syntaxique, seules les phrases proches du modèle oral, avec une relation sujet-verbe immédiate, peuvent être comprises par des enfants tsiganes en apprentissage de l'écrit. Bien des livres de littérature enfantine emploient une langue littéraire et ne peuvent être lus de façon autonome par un enfant de milieu socio-culturel défavorisé. Or, l'écriture permet d'inclure la littérature de jeunesse dans les activités de Français. L'enseignant lit une première fois l'histoire aux enfants, puis dans une activité d'écriture découverte, on réécrit le conte avec des phrases de structure syntaxique simple et des mots employés par les enfants eux-mêmes, donc compris.

J'ai essayé de prendre en compte dans ma classe le problème du bilinguisme pour les enfants gitans. Leur seul référent linguistique est l'Espagnol. Pour les enfants gitans de première année de scolarisation primaire -rares sont ceux qui fréquentent l'école maternelle- écrire en Français, même à partir de la langue quotidienne, entraîne la perte du sens. Ayant fait cette prise de conscience, j'ai formé dans ma classe un atelier d'écriture en Espagnol. Le but de cet atelier était de développer une attitude métalinguistique. Elle se construit en trois étapes : nous élaborons un contenu en Français ; associant les enfants gitans de seconde année de scolarisation primaire nous cherchons comment le dire en Espagnol : à ce moment, les enfants sont mes professeurs ; la dernière étape est l'écriture, j'interviens alors pour l'analyse du code.

L'écriture bilingue m'a permis d'accueillir l'enfant gitan à l'école. Le reconnaître dans sa langue, c'était faire en sorte qu'il se sente chez lui, la dimension affective étant, dans cette culture de l'oral, une condition déterminante de la motivation au travail.

III. - Les conditions matérielles

L'espace est circulaire : il n'existe pas de fond de classe puisque les élèves ne sont pas alignés devant un tableau mais répartis en trois ou quatre groupes de travail de cinq à six enfants maximum. Un coin intime est consacré aux enfants, une table centrale aux moments de relation individualisée avec l'enseignante. L'autonomie des élèves est respectée : il est permis de se lever sans rien demander pour aller tailler un crayon, se laver les mains quand on a de la colle sur les doigts... Aménager une classe circulaire et favoriser l'autonomie, peuvent être deux façons de s'ouvrir à la différence.

En accord avec la conception cyclique du temps chez le Tsigane, j'alternais temps d'enseignement et temps autonomes, pour effectuer un travail au sein du petit groupe : en début d'après midi où les enfants ne peuvent suivre une activité dirigée, je plaçais un «temps libre» de 30 à 45 minutes, dans l'esprit de ce qu'Hubert Montagner appelle «temps sujet». J'en profitais pour établir une relation individuelle avec les enfants en demande affective. Je ne sais si je pourrai reprendre un jour un enseignement sous forme de «classe homogène». Dans les petits groupes, on connaît mieux ses élèves, les enfants timides prennent confiance en eux, la communication est réelle, on ne perd pas d'énergie à recentrer les enfants sur l'activité, surtout les Tsiganes qui sont hyperactifs et se

trouvent davantage impliqués dans les petits groupes. La classe en ateliers tournants exige une organisation précise et minutée, mais comme chacun peut s'y épanouir à son rythme propre, elle est gratifiante pour le bon élève, pour l'enfant de milieu défavorisé et même pour l'enseignante !

IV. - Panorama des activités d'écriture

Pour ce qui est du graphisme, je n'ai pas fait copier de lettres modèles aux enfants qui ont appris le geste sur l'ardoise et qui, à force de pratique quotidienne, ont acquis simultanément la lisibilité et la rapidité.

L'outil essentiel, pour l'écriture proprement dite, reste la littérature enfantine ou les traditionnels contes de fées tels que *Jacques et le haricot magique*, *Les trois petits cochons*, qui aident l'enfant à construire sa personnalité. Au cours des séances d'écriture-découverte, nous élaborons un corpus, tremplin pour l'écriture de nouveaux textes, point de départ des exercices de structuration.

J'ai beaucoup utilisé l'écriture ludique : phrases en arbre permettant des choix individuels d'invention ; expression écrite sur coloriage, avec l'aide des camarades du groupe. Cette activité est intéressante pour moi parce qu'elle me permet de travailler, a posteriori, à partir de l'erreur.

Ex. : David : «il pasfs il plr», pour «il pense à sa fiancée ; il pleure».

Autre situation d'écriture ludique : des jeux littéraires en création collective dans le petit groupe. Avec cinq mots pris dans le corpus des textes, il s'agit d'élaborer une histoire qui s'enchaîne logiquement. En C.E.1, on prend dix mots. Ou bien, utilisant l'inconscient des enfants et les contraintes du hasard, je demande à chaque enfant du petit groupe de choisir un mot, on fait deux passages et on invente des phrases en associant les mots par paires.

Les enfants ont créé des chansons pastiches : à partir d'une mélodie connue, on invente des paroles humoristiques.

Ex. : José Amador, Gitan, C.E.1 :

«Au clair de la lune mon ami l'oiseau

Prête-moi une plume pour gommer un mot».

Nous travaillons beaucoup sur l'imaginaire, en écriture. Nous introduisons le réalisme par les textes documentaires, plutôt dans les activités de lecture.

Les enfants scripteurs évoluent rapidement dans cette activité quotidienne de l'écriture-découverte. La première semaine, quand les enfants n'ont jamais pratiqué l'analyse de l'oral, c'est moi qui écris le texte au tableau. A la troisième semaine de classe, les enfants reproduisent simultanément la phrase sur leur ardoise. Au bout de deux mois, deux ou trois enfants peuvent jouer le rôle de secrétaire du groupe. L'enseignante s'efface et n'intervient que pour rappeler le projet d'écriture de manière à ne pas perdre le sens. En C.E.1, les enfants écrivent seuls huit à dix lignes en faisant des erreurs orthographiques ou grammaticales et non plus phonétiques. C'est à ce moment-là que je travaillais davantage la lecture pour faire acquérir aux enfants de la vitesse.

Donc, les deux années sont nécessaires : C.P. pour l'écriture, C.E.1 pour la lecture. Les Tsiganes qui ont appris à lire de cette manière comprennent ce qu'ils lisent. En C.E.1, j'utilisais l'écriture comme moyen d'apprendre la grammaire et la conjugaison, sans faire de systématiques exercices de langue.

Une séquence quotidienne d'écriture donne des résultats positifs en orthographe beaucoup plus que la dictée ! Celle-ci engendre le stress de l'élève en difficulté alors que dans notre pratique de l'écriture, l'erreur est source de rire. Elle est intégrée dans une attitude de recherche : essai, discussion, correction. Elle permet à l'enseignante de garder toujours le contact avec l'enfant. Elle développe l'esprit de rigueur. Cette manière d'entrer dans l'écrit n'est pas seulement adaptée à la culture tsigane mais pourrait aider tout enfant en difficulté. L'enfant scripteur n'a pas l'impression de travailler.

Véritable petit linguiste, il fait des recherches au sein d'une équipe coopérative. L'écriture, moment de créativité, est source de plaisir parce que c'est une activité réussie. Elle développe l'esprit analytique, des attitudes métalinguistiques, la capacité à manipuler des abstractions. Plus on attend pour écrire, plus le fossé se creuse entre l'enfant appartenant au monde de l'écrit et l'enfant de la culture orale.

V. - Les données interculturelles et humaines

Des échanges réguliers avec l'éducatrice spécialisée Alix nous ont appris que, dans la culture des Voyageurs, tout investissement intellectuel passe par l'affectivité. C'est pourquoi la relation individuelle avec l'enfant tsigane est très féconde : Nadia, Gitane, six ans, ne commence le travail que si je suis assise auprès d'elle. La vraie communication peut

s'établir. Justement, la voici qui demande : «Tu peux m'acheter une serviette pour la cantine ?»

L'enfant tsigane, encore plus qu'un autre, doit être accueilli dans son entière identité intellectuelle, affective et culturelle. Il lui est nécessaire de retrouver dans la vie de la classe le sentiment d'appartenance à un groupe. C'est pourquoi j'ai organisé une classe coopérative. La relation d'aide entre enfants complète ce que la relation individuelle ne permet pas d'obtenir. Dans les groupes autonomes, le langage spontané s'épanouit, qu'il s'agisse de discuter du travail à faire ou du voyage à la montagne des prochaines vacances. Certaines conversations révèlent que le travail est associé au jeu. Antonia, 8 ans, aide Nadia à faire son exercice et discute en Espagnol avec elle : «*Vamos a la escuela*». Elle joue aux parents-enfants. Rectifiant, par distraction, je dis à Antonia : «Mais on est à l'école, Antonia ! «La petite Gitane malicieuse me regarde, les yeux brillants : «Non, ici c'est la maison».

Cette petite anecdote montre à quel point une ambiance sécurisante est nécessaire à l'intégration de la culture différente.

Faire entrer la culture tsigane à l'école, c'est aussi choisir des livres du monde du voyage. *La flûte tsigane* de B. Solet (Castor Poche Flammarion) se déroule chez les Roms mais les enfants manouches ont pu effectuer des rapprochements. Un autre livre de cet auteur avait donné lieu, en 1986-87, à la reproduction de la carte de la migration des Tsiganes. En 1987-88, j'ai construit pendant un mois toutes les activités de Français à partir du livre *Le goût du voyage*, écrit avec le concours des enfants du terrain de la Clarière (près de Nantes).

J'ai introduit aussi la musique tsigane dans ma classe : musique hongroise et guitare flamenco, pour la culture espagnole. La musique est associée à la fête ; celle-ci revêt une grande importance dans les cultures orales en raison de la relation cyclique au temps : la fête, c'est par exemple l'anniversaire de l'enfant à l'école. Les parents achetaient le gâteau et j'offrais un cadeau.

Je recevais, deux demi-après-midi par semaine, l'éducatrice spécialisée de la cité des Voyageurs. Elle prenait part aux activités d'un petit groupe, puisant des informations pour son propre soutien scolaire du mercredi matin. Je serai toujours reconnaissante à Alix de m'avoir introduite, en novembre 1986, dans la cité tsigane et présentée à chacune des familles. Tout le chemin que j'ai parcouru ensuite se raccorde à l'émotion de cette première visite. C'était, en quelque sorte, une rencontre «ethnologique».

L'image que les parents ont de l'école est traditionnelle ; si j'ai essayé d'ouvrir ma classe aux parents tsiganes, en vérité, je n'ai jamais pensé à les interroger sur leurs représentations de l'école. Alix affirme que les parents tsiganes vivent la scolarisation de leur enfant uniquement comme un contrat d'apprentissage : lire et compter. «Les parents veulent que leurs enfants apprennent vite et bien, sans qu'aucune contrainte extérieure -devoirs du soir, école le samedi matin alors qu'il n'y a pas de cantine- ne vienne troubler l'équilibre de la famille, du clan». Mais comment pourraient-ils souhaiter des études en fonction de leurs propres souvenirs scolaires ? On ne désire pas ce qu'on ne connaît pas !

Je ne peux croire que, si les parents tsiganes voyaient leurs enfants prendre du plaisir à lire et écrire, ils freineraient leurs élans. Les résistances à voir entrer un enfant gitan en sixième -et non en S.E.S.- ne sont pas toutes du côté des parents. Certes, une pédagogie de la créativité ainsi qu'une réduction considérable du volume de devoirs à la maison seraient les conditions les meilleures. Alors qu'un système traditionnel reproduisant «l'école» telle que les parents tsiganes l'ont vécue, ne peut que figer les représentations et bloquer toutes les initiatives. Les attentes des familles pourraient être qualitativement changées si les enseignants acceptaient de rencontrer les parents. Les métiers traditionnels n'offrent plus de ressources économiques suffisantes et, dans certaines familles, on aimerait que l'adolescent apprenne un métier. La majorité des enfants de moins de seize ans se trouve orientée en S.E.S. après le C.M.2.

Certains encore ne savent pas lire car il n'y a pas de travail d'équipe et l'enseignante du C.P. n'a pas la possibilité matérielle de suivre sa classe -au moins en Français- pendant quatre à cinq ans. Pourrait-on donner la chance, aux enfants tsiganes lecteurs, d'une «sixième-cinquième» en trois ans, avec un petit effectif préservant de l'anonymat, avec des professeurs volontaires, c'est-à-dire accueillants à la culture différente, qui accepteraient de conjuguer leurs efforts avec ceux des travailleurs sociaux ?

«Eduquer (un Tsigane), ce n'est pas remplir un vase mais allumer un feu».

Conclusion

Ainsi, la coïncidence entre l'école et le milieu tsigane que je mentionnais dans la page liminaire est-elle trop ponctuelle pour avoir le temps de porter ses fruits. L'école ne donne pas aux enfants du voyage semi-

sédentarisés la possibilité d'exister en tant qu'élèves tsiganes. Il faudrait trouver la manière pour que les Tsiganes qui lisent goûtent à l'enseignement secondaire, et sans l'échec douloureux qui provient d'un manque d'hospitalité plus que de l'absence de possibilités intellectuelles.

L'expérience pédagogique que je viens de décrire prouve qu'il existe une possibilité d'intégration éducative et culturelle de l'enfant tsigane scripteur. Alors que les parents tsiganes ont pu se contenter de quelques classes primaires, les adolescents qui voudront apprendre un métier auront besoin de l'enseignement secondaire. L'orientation systématique en S.E.S. empêche les jeunes tsiganes de renforcer leurs liens avec la culture de l'écrit. Devenu scripteur, le Tsigane qui depuis des siècles est rattaché à une culture de l'oral voit éclore en lui le non-soi et dans cette expérience, loin d'être acculturé, le Tsigane scripteur a une identité renforcée.

En retour, ayant accueilli l'autre en moi-même, je me structure comme enseignante différente, faisant abstraction des obstacles au profit de l'hyper-relation et du don de soi.

Marie-France Siriès
Institutrice, académie de Toulouse

DE LA CLASSE AU QUOTIDIEN... À L'ANIMATION PÉDAGOGIQUE

Raymond Ouzoulias

Il y a une grande difficulté à trouver dans son itinéraire personnel, une voix juste pour parler de son «chemin de praticien» quand, ni la vérité ou la noblesse que confère le contact quotidien du maître avec les élèves, ni la réflexion ou la distanciation que suppose l'activité de recherche ne sont les caractéristiques dominantes de la fonction qu'on exerce.

Et pourtant, le rôle d'interface, les tâches que je suis appelé à remplir ou effectuer comme Inspecteur départemental de l'Education nationale, qu'elles s'exercent au contact du terrain lorsqu'il s'agit des actions d'évaluation, de régulation, d'animation ou en relation avec les structures de formation et d'information, devraient permettre aisément de concilier les avantages de chacun des points de vue.

Pour m'inscrire dans la logique de cette rubrique, je me dois cependant de situer les points d'appui d'une «pratique» actuelle d'I.E.N., en référence à certaines directions qui ont traversé ou influencé un parcours qui, tout en étant loin de refléter une évolution linéaire, n'en reste pas moins fidèle à certains attachements et manifeste des permanences de préoccupations.

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

De celles-ci, je dégagerai trois thèmes principaux :

- La complexité, la difficulté et les enjeux de la transformation de l'école et des stratégies d'innovation confrontées, d'une part aux implications humaines, culturelles, sociales et économiques de l'inégalité des élèves dans l'accès au savoir, d'autre part à la nécessité d'une adaptation à l'évolution du monde, au changement des conditions de vie des enfants en même temps qu'à l'impérieuse nécessité de garder le cap, c'est-à-dire de rester fermement ancré sur les apprentissages eux-mêmes.

Cette problématique, et surtout ses conséquences sur la pratique des enseignants aux prises avec la réalité quotidienne de la classe, ne m'a jamais semblé et me semble encore moins aujourd'hui pouvoir se satisfaire d'un certain nombre de réponses simples, de «vérités d'évidence» voire même du recours unique à une argumentation ou à une démonstration théoriques, si judicieuses ou si fondées soient-elles.

- Le lien entre processus d'accès à l'écrit et processus d'acculturation qui trouve une résonance dans les débats sur l'apprentissage, les situations et supports ou les conditions de la lecture et de l'écriture. Débats qui, au-delà des méthodes et pratiques elles-mêmes, posent des problèmes fondamentaux tant les oppositions sur primauté du code et du sens ou relation interactive entre les deux, sur situations «fonctionnelles» et lecture plaisir, sur socialisation de l'écrit et construction des savoirs sur celui-ci renvoient à des conceptions de l'école elle-même, de sa fonction, ses missions et son rôle.

- Enfin, la conviction qu'outre les personnalités, les styles et les valeurs auxquelles se réfèrent les enseignants, la pratique mise en oeuvre est étroitement liée aux conditions d'exercice du métier dans lesquelles une place prépondérante me semble devoir être accordée aux outils théoriques, didactiques et pédagogiques qui sont à leur disposition. C'est-à-dire à l'adéquation entre ceux que la recherche peut produire et ceux que chaque maître, aux prises avec la quotidienneté du faire, la solitude même de l'acte éducatif, est en mesure effectivement de s'approprier et d'utiliser.

Recherche et pratique

Circulation et utilisation de l'information pédagogique

Comme beaucoup d'enseignants débutants, pendant les premières années qui ont suivi ma sortie de l'École Normale, mon temps, mon énergie et mes lectures furent presque exclusivement consacrés à la préparation de la classe et à ses aspects techniques, d'autant plus que mon premier poste se trouvait être une classe de Fin d'Etudes dans un quartier populaire du sud-est de la banlieue parisienne.

A l'autre extrémité, mon intérêt et un engagement syndical et politique personnel me portaient à des lectures d'ordre plus général sur le système éducatif. Des années de formation et des dix premières années d'enseignement comme instituteur reste encore aujourd'hui la trace de quelques textes fondamentaux ou ouvrages ayant influencé et influençant encore ma réflexion.

- De grands écrits comme les «*Propos sur l'Education*» d'Alain (1) qui, même si certains aspects peuvent paraître aujourd'hui désuets, outre des observations très pertinentes sur l'activité de l'élève et la place du maître, le rôle particulier de certaines disciplines (la lecture par exemple), apportent un souffle dynamique, une exigence ambitieuse et une immense valorisation de l'école par sa fonction culturelle irremplaçable, seule susceptible de lui apporter du sens et peut-être une raison d'être.

- Des textes clés issus de la psychologie de l'enfant et en particulier «*De l'acte à la pensée*» de Wallon (2) où les réflexions sur l'intentionnalité, les caractéristiques des situations d'apprentissage et leurs interactions avec le sujet agissant sont aujourd'hui remises en valeur par les recherches de J.S. Bruner (3) et peuvent encore être revisitées et trouver leur écho dans un grand nombre d'écrits récents sur la pédagogie différenciée.

- Enfin, deux ouvrages particuliers qui, en cette période de débats sur la place de l'école et du maître, m'ont apporté une forme de respiration salutaire : le livre polémique de G. Snyders «*Où vont les pédagogies non directives ?*» (4) et celui plus tempéré de G. Jean (5) «*Culture personnelle et action pédagogique...*» qui, à partir de points de vue différents voire opposés, rappelaient opportunément que l'enseignement et l'éducation ont horreur du vide, que toute formation est acculturation surtout lorsqu'elle se veut reposer sur une réelle égalité des chances et promouvoir les capacités de chacun.

C'est à la fin de cette période, après deux expériences d'enseignement du français à l'étranger, le retour à des études universitaires et quelques années dans un collège d'une ZUP de la grande banlieue qui virent ma découverte de tout un univers de recherche sur l'enseignement du français (6), que, à partir des débats sur les disciplines d'éveil à l'École Élémentaire, la rénovation des collèges et le rapport Legrand, l'apprentissage de la lecture, je pris réellement conscience :

- de l'écart démesuré qui existait entre les thèmes, les intérêts, les produits de la recherche pédagogique et la culture, les attentes, les besoins de la grande majorité des enseignants ;

- des effets de cette méconnaissance et de cet éloignement sur les stratégies de transformation du système éducatif qui conduisent à détourner des innovations ou des réflexions pourtant positives et aboutissent parfois à une situation plus néfaste que celle qui préexistait à leur mise en place ;

- de l'absence de lieux, et de personnes pouvant favoriser la circulation d'une information pédagogique intégratrice, en raison des cloisonnements et des défiances réciproques liées au souci légitime des différentes structures existantes (CDDP, EN, corps d'Inspection, et on pourrait aujourd'hui ajouter MAFPEN) d'affirmer leurs spécificités et leurs fonctions particulières.

C'est cet intérêt pour les problèmes touchant aux stratégies de transformation et d'innovation qui détermina en même temps l'orientation de mes lectures, où les travaux de G. Avanzini (7), A. Berger (8), M. Huberman (9) et les ouvrages du CRESAS (10) m'apportaient des éclairages différents mais complémentaires, et ma décision de me présenter au concours d'IDEN.

Pendant la première année qui suivit mon entrée au Centre de formation, je me consacrai à une recherche sur la réception et la circulation de l'information pédagogique chez les instituteurs, qui donna lieu à mon mémoire de fin d'année (11). Cette étude montrait que, s'il n'y a pas ou plus d'incompatibilité entre les visées des chercheurs et celles des praticiens, il s'agit plus d'une divergence au sens où l'entend L. D'Hainaut (12) (orientation vers des moyens et des buts opposés) ou au mieux d'un parallélisme (orientation, fonctionnement ou effets sans opposition mais sans rapport) et que si les ressources, pour aller vers une véritable adéquation, un renforcement mutuel des actions et tendre vers la cohérence du système éducatif tout entier, existent, elles sont bien souvent stérilisées par l'absence d'une véritable mise en réseaux leur permettant

d'être réellement efficaces et par des types d'approche des problèmes communs où la logique de chacun conduit à refuser de prendre en compte la logique de l'autre.

Sans vouloir remettre en cause ici la valeur des recherches, ni établir une quelconque hiérarchie entre elles, l'exemple de l'enseignement des mathématiques (on pourrait tout aussi bien choisir d'autres disciplines) me paraît tout à fait démonstratif.

Pendant plusieurs années, de nombreux travaux conduits au niveau universitaire, dans les IREM, les équipes de l'INRP, ou en marge de ces structures (13) ont enrichi la réflexion didactique, ont constitué des contributions irremplaçables à la recherche dans ce domaine et ont servi de bases aux interventions de nombreux formateurs.

Il faut cependant reconnaître que leur influence sur la modification des pratiques des enseignants est restée très minime, à tel point que des enquêtes effectuées en 86 et 87 montraient que le choix des manuels par les maîtres, même lorsqu'ils avaient participé à des stages sur le sujet, les conduisait à privilégier d'autres critères, même si le contenu de ceux-ci était en contradiction avec le type d'enseignement qu'ils disaient privilégier.

On peut dire que c'est seulement depuis deux ou trois ans que la modification des pratiques pédagogiques est en train de s'amorcer. On le doit plus à des manuels comme «*Objectif Calcul*» qu'aux ouvrages de la série ERMEL qui les ont précédés, qui, tout en étant d'une grande valeur et restant aujourd'hui un outil de réflexion, ne pouvaient être un outil permettant aisément des transferts sur la pratique. On le doit aussi aux différents numéros consacrés aux maths de la revue «*Rencontres Pédagogiques*», même si sa diffusion reste réduite et devrait pouvoir trouver un autre écho. On le doit enfin à l'ouvrage récent de R. Brissiaud (14).

Face à des phénomènes de ce type, que l'on peut retrouver dans d'autres domaines, les arguments du temps mis par les recherches pour se répercuter sur les pratiques, de la lourdeur du système éducatif et le refus de donner dans le «*prêt à porter pédagogique*» ne m'ont jamais semblé suffisants et ont toujours servi à cacher deux types de difficultés :

- celle du chercheur qui, à partir de travaux sur la didactique, sur l'observation des pratiques ou la psychologie et les processus d'apprentissage, d'une part craint de dénaturer le contenu de son travail et d'autre part rejette un certain utilitarisme et souhaite ne donner à

l'utilisateur que des instruments de réflexion pour qu'il se construise lui-même ses propres outils de transformation de la pratique,

- celle du praticien qui, face à cette présence quotidienne du faire et à l'impérieuse nécessité de conduire les apprentissages, ne peut réinventer chaque jour des formes nouvelles d'enseignement. Difficulté si bien exprimée par cette phrase d'une institutrice commentant ses réponses à l'enquête que j'avais réalisée : *«on peut peut-être faire autrement, mais moi, je n'ai pas les connaissances qui me permettent de le faire en étant sûre de réussir»*.

C'est aussi ces deux types d'approche qui sont source d'incommunicabilité.

- Certains ouvrages «détonateurs» (et il en existe dans divers domaines, qu'ils soient disciplinaires ou plus généraux), tout en ayant beaucoup apporté à la réflexion et à l'évolution du système éducatif, n'ont-ils pas pour cette raison joué aussi un rôle de frein à cette même évolution.

Certains changements récents dans l'approche de la formation initiale des enseignants, par l'élévation du niveau de recrutement, un contact qu'on peut espérer plus étroit avec les lieux de recherche, par la place prise par les universités, peuvent aider à la prise en compte de ces difficultés. Il me semble qu'ils ne pourront avoir un véritable effet que si ce rapprochement s'effectue aussi dans l'autre sens. C'est-à-dire si chercheurs et formateurs parviennent, d'une part à prendre en compte dans leurs travaux le point de vue et les réalités liés à la pratique elle-même et d'autre part à s'intégrer sous des formes particulières à des équipes d'animation de terrain. Le succès rencontré actuellement par les ouvrages de P. Meirieu (15) me semble s'expliquer non seulement par leur contenu particulièrement en phase avec les préoccupations des enseignants, mais aussi par leur forme accessible et par le fait qu'ils apportent des outils, grilles de référence ou guide pour la pratique, utilisables par tous et dépassant les oppositions artificielles de méthodes et de styles pédagogiques.

Ce sont ces mêmes réflexions sur la liaison praticiens-chercheurs qui m'ont conduit dans ma fonction d'IDEN à engager depuis cinq ans un travail d'animation et de formation avec G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau. Leurs écrits, tant en ce qui concerne les processus d'apprentissage de la lecture (16) qu'en ce qui concerne les ZEP et les problèmes scolaires des enfants issus de milieux populaires, m'avaient particulièrement intéressé, tant par la richesse de leurs recherches que par le ton et la simplicité avec lesquels ils parvenaient à les exprimer.

Ainsi, plusieurs fois par an, ils participent à des stages de formation, des réflexions en équipes d'écoles, des animations de circonscription.

Leur apport a permis aux enseignants de la circonscription d'avoir aujourd'hui dans leur grande majorité une autre approche de la recherche pédagogique, et a, en outre, aidé au développement des structures de communication et d'échanges internes à la circonscription.

Enfin, depuis deux ans, dans la quasi-totalité des écoles avec lesquelles ils ont travaillé, sont nées, dans le cadre de projets d'école, des recherches et études qu'ils relaient et auxquelles ils apportent leur concours.

La même démarche a été à l'origine du Festival du livre de Jeunesse de Cherbourg, opération qui, depuis quatre ans, associe tout au long de l'année scolaire, dans le cadre d'une sélection de livres et de productions d'écrits par les enfants, enseignants, bibliothécaires, libraires, écrivains, illustrateurs, journalistes et qui concerne près de 250 classes. Outre le bilan pédagogique pour les élèves, ce projet permet chaque année aux enseignants de rencontrer différents chercheurs à l'occasion de conférences-débats particulièrement suivies puisque leurs propos sont en relation étroite avec le travail effectué.

Enfin, cette entreprise, voulue par les règles des «Chemins de praticiens» où, apports des sciences de l'éducation et de la recherche pédagogique à une pratique et interpellation de ceux-ci sont étroitement mêlés, ne serait pas complète si je ne signalais le «*Lire et raisonner*» de J. Fijalkow (17) et surtout «*L'éloge de la différence*» d'A. Jacquard (18).

Raymond Ouzoulias

Inspecteur de l'Éducation Nationale
CHERBOURG-VILLE

* Références et ouvrages cités

- (1) ALAIN.- Propos sur l'éducation, pédagogie enfantine.- Paris : PUF, 1976. 232 p.
- (2) WALLON, Henri.- De l'acte à la pensée : essai de psychologie comparée...- Paris : Flammarion, 1978.- 206 p.- Champs.
- (3) BRUNER, Jérôme S.- Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.- Paris : PUF, 1983.- 292 p.- Psychologie d'aujourd'hui.
- (4) SNYDERS, Georges.- Où vont les pédagogies non-directives ? Autorité du maître et liberté des élèves.- Paris : PUF, 1985.- 324 p.- L'Éducateur.
- (5) JEAN, Georges.- Culture personnelle et action pédagogique...- Paris : Castermann, 1978.- 156 p.

- (6) Les ouvrages de la collection INRP-Nathan et en particulier : BEST, Francine.- Vers la liberté de parole ; la revue *Repères* ; mais aussi des ouvrages plus didactiques ou manuels, en particulier les travaux de GENOUVRIER, Emile et GRUWEZ, C.- Grammaire pour enseigner le français.
- (7) AVANZINI, Guy.- Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire.- Toulouse : Privat, 1975.- 318 p.- Coll. Nouvelle recherche.
- (8) BERGER, G., BRUNSWIC, C.- L'éducateur et l'approche systémique.- Paris : UNESCO, 1984. 228 p.
- (9) HUBERMAN, Michael.- Comment s'opèrent les changements en éducation.- Genève : BIE, 1973. 109 p.
- (10) CRESAS - L'échec scolaire n'est pas une fatalité.- Paris : ESF, 1981.- 206 p.
- Le handicap socio-culturel en question.- Paris : ESF, 1978.- 212 p.
- (11) OUZOULIAS, Raymond.- La circulation de l'information pédagogique chez les instituteurs.- Centre de formation des IDEN, 1985. 72 p.
- (12) D'HAINAUT, Louis.- Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel.- Paris : Nathan, 1981.- 139 p.
- (13) BARUK, Stella.- Echecs et maths.- Paris : Seuil, 1973.
NIMIER, Jacques.- Mathématiques et affectivité : une explication des échecs et des réussites.- Paris : Stock, 1976.- 249 p.- Laurence Pernoud.
- (14) BRISSIAUD, Rémi.- Comment les enfants apprennent à calculer.- Paris : Retz, 1989.- 192 p.
- (15) MEIRIEU, Philippe.- L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée.- Paris : ESF, 1985.- 174 p.
MEIRIEU, Philippe.- Apprendre, oui mais comment ?.- Paris : ESF, 1987.- 164 p.
MEIRIEU, Philippe.- Différencier la pédagogie. Pourquoi ? Comment ?.- Lyon : CRDP, 1986. 157 p.
- (16) CHAUVEAU, Gérard et ROGOVAS-CHAUVEAU.- «La construction sociale de l'échec scolaire», in : Politique aujourd'hui, n° 6.
- «Lectures», in : *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial, 1987.
- «Pour une meilleure réussite scolaire : actions d'accompagnement».- GPLI-CNDP, 1988. 141 p.
- Intégration ou marginalisation ? Aspects de l'éducation spécialisée.- Paris : CRESAS-INRP ; L'Harmattan, 1984. 215 p.
- Ecoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales.- Paris : CRESAS-INRP ; L'Harmattan, 1989. 191 p.
- (17) FIJALKOW, Jacques et DOWNING, John.- Lire et raisonner.- Toulouse : Privat, 1984.- 221 p.
- (18) JACQUARD, Albert.- L'éloge de la différence.- Paris : Seuil, 1978.- 194 p.

INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET FORMATION

Claire Terlon

«L'Intelligence Artificielle est un champ renommé pour son manque de consensus sur les questions fondamentales» dit Wilensky (1983), directeur du Département d'Intelligence Artificielle à l'Université de Californie (Berkeley). Et au seuil des années quatre-vingt dix, le périodique «Byte» (Janvier 1991) -revue de référence en informatique- ouvre un dossier sur la «crise d'identité» que traverserait l'Intelligence Artificielle.

Si l'observation de Robert Wilensky atteste de la diversité des champs de recherche et des approches théoriques développés en Intelligence Artificielle (IA), et si l'article de Byte examine les résultats obtenus en regard d'attentes peut-être excessives suscitées ces vingt dernières années par l'aventure de l'Intelligence Artificielle, cela signifie également qu'il est assez périlleux d'essayer de fournir des repères sur les enjeux et les acquis de cette nouvelle discipline à l'intention de formateurs, dans une perspective où ils se sentent concernés. Cependant il nous paraît urgent de le faire, car dès à présent cette jeune «science», qui fait travailler ensemble des informaticiens, des linguistes, des spécialistes des sciences cognitives et des neurosciences, des psychologues, des philosophes, a produit des résultats -et même ses échecs sont instructifs- qui questionnent et souvent renouvellent un certain nombre de nos connaissances sur la communication langagière, sur le raisonnement (en particulier le raisonnement «commun» plus souvent utilisé que le raisonnement logique

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

traditionnellement étudié), sur l'acquisition et l'utilisation des connaissances, et plus largement sur les phénomènes d'apprentissage. En outre, l'IA développe des outils pratiques, en particulier sous la forme d'un enseignement «intelligemment» assisté par ordinateur (EIAO), qui commencent à être utilisables dans des situations pédagogiques variées.

L'Intelligence Artificielle s'est d'abord développée comme un sous-domaine de l'informatique, mais a rapidement reconnu la nécessité de s'allier les compétences d'autres spécialités. C'est que, même si de nombreux chercheurs partagent le point de vue de Patrick Wilson, directeur du laboratoire d'IA au MIT (Massachusetts Institute of Technology), pour qui «le but premier de l'IA est de faire des *machines plus intelligentes*» (1987), la quête fondamentale de l'IA -qui revêt des aspects variés, marqués par les échecs ou les succès des orientations de recherche du moment - est d'élucider la *nature de l'intelligence*. Terry Winograd (Stanford University) le dit indirectement en exprimant l'idée partagée par beaucoup, qu'une des sources majeures des difficultés rencontrées et des limites aux réalisations de l'IA tient à ce que «la conception de l'intelligence qui sous-tend l'IA est superficielle et inadéquate». Les multiples chantiers de recherche ouverts par Roger Schank (Yale University), qui inspirent d'innombrables autres équipes, attestent très directement de l'objectif ambitieux de l'IA concernant l'intelligence (voir ci-dessous : 2.1).

Ceci nous introduit au coeur d'un débat très profond de l'IA, mais aussi d'autres sciences : les machines -les ordinateurs- doivent-elles chercher à imiter la nature, ici, l'intelligence humaine, ses capacités d'apprentissages variés, quitte à s'en éloigner à un certain moment (sinon les avions auraient des plumes !). Le récent développement des *réseaux neuro-mimétiques* illustre cette démarche. Si les premiers ordinateurs avaient été métaphoriquement qualifiés de «cerveaux électroélectroniques», ce sont les difficultés rencontrées dans la réalisation de certaines tâches (en particulier en matière d'apprentissage, de reconnaissance de formes en temps réel...) qui ont fait s'interroger sur les limites résultant de l'architecture de la quasi-totalité des ordinateurs actuels (architecture de type von Neumann) imposant un traitement séquentiel de l'information. Dans le cerveau au contraire, la richesse des connexions inter-neurales assure un traitement coopératif, en parallèle, de l'information. D'où les tentatives (voir 4.) de ces toutes dernières années de simuler le fonctionnement des neurones : avec des réseaux artificiels comportant un nombre dérisoire d'éléments de traitement (quelques dizaines à quelques milliers) par rapport aux quelques 10¹¹

neurones du cerveau humain, reliés par des connexions également très schématiques par rapport aux connexions synaptiques cérébrales, les performances déjà obtenues sont radicalement différentes de celles des ordinateurs classiques ; ces réseaux permettent déjà, malgré le caractère rudimentaire de cette approximation d'un cerveau biologique, d'observer déjà des conduites émergentes qui jusqu'ici paraissaient le propre des systèmes vivants.

Cette démarche, qui va chercher des idées dans le monde naturel, est encore illustrée par le développement d'«*algorithmes génétiques*» qui effectuent des optimisations en s'inspirant de mécanismes de sélection naturelle de type Darwinien au niveau du génome. Le couplage d'algorithmes génétiques avec un réseau neuro-mimétique, inauguré par David Jefferson (Université de Californie à Los-Angeles), produit des résultats d'un extraordinaire intérêt, non seulement au niveau de l'informatique, mais également au niveau de l'éclairage qu'il offre en retour sur le phénomène de l'évolution des espèces... Ces recherches toutes récentes (Jefferson, 1990) restent du domaine du laboratoire. Mais qui n'a entendu dans le grand public, parler de «*virus informatiques*» ? Ces virus qui se multiplient à partir d'un fichier où le «virus» a été dissimulé par un programmeur (sous forme de quelques lignes de code), et infectent progressivement d'autres logiciels, s'ils présentent un comportement difficile à qualifier d'intelligent -même au sens de l'IA !- imitent cependant assez bien les propriétés d'une infection virale naturelle...

Cette brève évocation de développements très récents vise seulement à donner une idée du foisonnement des recherches -trop souvent l'Intelligence Artificielle est identifiée, dans les médias de grande audience, aux systèmes-experts, lesquels ne sont qu'une application très particulière des méthodes de l'IA... Cependant, si les réseaux neuromimétiques par exemple offrent de nouvelles possibilités sur la voie de la réalisation de machines intelligentes, l'essentiel des apports théoriques et pratiques de l'IA à la formation est pour l'instant à situer dans les domaines plus «traditionnels» de l'IA tels qu'ils se sont développés depuis une trentaine d'années.

Apports théoriques de l'IA à la formation

Dans ces domaines, il est possible de repérer deux grandes orientations autour desquelles s'organisent les travaux qui s'y effectuent : les uns participent d'une recherche à visée essentiellement théorique, les autres

relèvent d'une approche technologique de science appliquée avec l'objectif de développer des produits utilisables. (La distinction entre ces deux types de recherche est toutefois moins tranchée ici que dans d'autres disciplines : la validation d'un modèle théorique est la réalisation d'un programme (ou d'une machine) qui produit les résultats attendus de la théorie... et ce programme peut servir de première étape à la mise en oeuvre d'applications pratiques). Ces deux orientations, IA théorique et IA appliquée ont chacune une contribution à apporter au domaine de la formation.

Dans un article influent, Ira Goldstein et Seymour Papert (1977), du MIT, posent que «le but fondamental de l'IA est la compréhension des processus intelligents indépendamment de leur réalisation physique particulière». Cette position prenait acte de l'échec relatif de 20 ans de recherches informatiques orientées vers la résolution de problèmes généraux à l'aide des outils de la logique formelle. Mais cette prise de position s'inscrivait aussi, plus positivement, dans un renouvellement du questionnement sur l'intelligence qui intervenait dans les sciences humaines, les neuro-sciences fournissant de nouvelles méthodes d'investigation et de nouveaux modèles du fonctionnement cérébral. De même, sur l'autre côte des Etats-Unis, à Berkeley, l'objectif assigné à l'IA théorique au début des années 80 est très explicitement d'explorer «l'architecture de la cognition» (Wilensky, 1983), à la fois directement - les sciences humaines n'offrent pas de modèles d'activités cognitives complexes assez fins pour être représentés dans des programmes informatiques satisfaisants, et en testant les modèles élaborés sous forme de programmes informatiques que l'on fait tourner sur machine.

Ce que l'IA a ainsi fortement contribué à mettre en évidence, c'est le rôle crucial des connaissances dans toute activité cognitive humaine (comme aussi dans toute communication inter-personnelle). Ce rôle est reconnu par l'IA comme critique dans le fonctionnement du *raisonnement naturel* (ou commun), lequel, fonctionnant de façon non monotone, opérant des réajustements sous l'effet de connaissances nouvelles ou contradictoires, n'est pas réductible au maniement d'une logique formelle, et est pratiqué dans les circonstances les plus fréquentes de la vie courante (aussi par les scientifiques quand ils abordent un nouveau problème) : or cette modalité majeure de raisonnement - majeure aussi pour l'apprenant !- n'avait jusqu'à il y a peu, guère paru mériter une investigation scientifique car jugé irrationnel, inconstant... (Au lecteur curieux de ce raisonnement, nous voudrions suggérer le passionnant petit livre d'un professeur de

philosophie de Princeton University : «Change in View : Principles of Reasoning», par G. Hartman).

Le rôle des connaissances apparaît critique également dans le *fonctionnement de la langue*, et aussi dans *l'acquisition de nouvelles connaissances*. La complexité du fonctionnement d'un langage naturel (par rapport aux langages artificiels de programmation créés par les informaticiens) ne s'est trouvée que progressivement mise en évidence - que l'on songe aux tentatives, jugées aujourd'hui simplistes, de traduction automatique des années cinquante... Les modèles d'analyse linguistique existants se sont révélés dramatiquement insuffisants pour construire des programmes permettant à l'ordinateur de manipuler la langue. Il est apparu nécessaire de faire appel, pour rendre compte du fonctionnement de la langue comme outil de communication, à des processus extra-linguistiques (tels que raisonnements inférentiels) et surtout à d'énormes quantités de connaissances sur le monde. Si on veut pouvoir rendre la machine capable d'utiliser efficacement le langage naturel, il faut lui donner un moyen d'acquérir ces connaissances, et d'en assurer un stockage dynamique (faire qu'un contenu mémorisé soit mis à jour par l'arrivée d'une nouvelle information).

Ainsi l'IA se trouve-t-elle amenée à accorder au stockage mnémonique et à *l'architecture de la mémoire* une attention que les théories classiques de l'apprentissage n'explicitaient pas autant. C'est que dans toute activité cognitive et dans tout apprentissage, et pas seulement celui de la langue, l'IA montre comment l'acquisition de nouvelles connaissances est conditionné chez l'apprenant par le «background» de connaissances qu'il a déjà - sur lequel il s'agit d'articuler des stratégies pédagogiques adaptées (et pour l'informaticien de mettre en oeuvre une technique de représentation de connaissance pertinente). En fait cette importance des connaissances est telle qu'une machine ne pourra fonctionner de façon «intelligente» qu'à partir d'un stock considérable de connaissances... qu'il est impossible de fournir «à la main». C'est pourquoi un problème majeur de l'IA est de trouver des méthodes pour automatiser l'acquisition des connaissances par la machine. D'où une nécessité pour l'IA de ré-examiner les processus d'apprentissage humain pour en formaliser les différents types d'une façon utilisable par la machine. Ce faisant, l'IA enrichit considérablement nos connaissances sur les activités cognitives de l'apprenant.

Les recherches théoriques amenées en IA ne sont pas seules à contribuer à une meilleure connaissance des apprentissages. Des produits de l'IA appliquée telle que la technologie des systèmes-experts (1) a conduit à

élucider, mieux qu'on ne l'avait fait jusqu'ici, des caractéristiques du *fonctionnement de l'expert* (humain) en situation de résolution de problèmes de son domaine ; la distinction des stratégies de *l'expert* par rapport à celles du *novice* doit beaucoup à l'IA, qui fournit des indications directement utilisables par le formateur. Ici encore l'IA montre le rôle déterminant des connaissances, en mettant en évidence que ce sont les connaissances (dont des méta-connaissances) plus que le raisonnement qui différencient les comportements en matière de résolution de problème.

Des outils pratiques pour la formation

Enfin, un type d'applications directement utilisables par le formateur est constitué par les *systèmes d'EIAO* (enseignement «intelligemment» assisté par ordinateur). Un système complet d'EIAO doit comporter en principe trois composantes : une expertise du domaine, contenant les connaissances à faire acquérir à l'étudiant ; un «modèle de l'étudiant» indiquant ce que l'étudiant sait et ne sait pas encore, ses faiblesses particulières, et si possible ses modalités préférentielles de fonctionnement cognitif ; enfin, des stratégies tutorielles distinctes, c'est-à-dire non enfouies dans les connaissances du domaine enseigné, qui tendent à présenter des situations d'apprentissage adaptées au profil de l'étudiant (donné par le modèle de l'étudiant). L'idée fondamentale est qu'un système censé enseigner dans un domaine doit être un expert du domaine, donc posséder une représentation interne du domaine et être capable de raisonner sur ses connaissances -à la différence des programmes d'EAO traditionnels qui stockent des contenus sous la forme selon laquelle ils seront présentés et sur lesquels ils ne peuvent pas raisonner (les réponses aux questions attendues de la part de l'étudiant doivent donc être stockées préalablement à la mise à disposition du programme pour l'utilisateur).

Dans l'état actuel du développement de tels systèmes, c'est le module expert qui est le plus fréquemment développé (parce que le plus facile à faire) ; le modèle de l'étudiant fait l'objet de diverses approches (voir un exemple plus bas : programme Buggy) ; le module tutoriel est le plus délicat à réaliser : un tutorat intelligent implique que la stratégie pédagogique proposée ne soit pas uniquement fonction d'un contenu de connaissances à faire acquérir, mais prenne en compte le modèle (évolutif) de l'étudiant.

Les réalisations (voir : 3.2) restent limitées, ce qui traduit les limites des techniques informatiques utilisables dans le domaine de l'apprentissage, et aussi qu'une théorie de la transmission des connaissances reste à faire. Mais il faut souligner dans le même temps que les techniques d'IA offrent de nouvelles perspectives à la pédagogie, à la fois par les outils qu'elles rendent disponibles et par le moyen qu'elles offrent de tester les théories de l'apprentissage et de la cognition humaine.

Notes de lecture

Les ouvrages qui vont être brièvement évoqués ont été choisis en excluant les livres techniques nécessitant des connaissances approfondies d'informatique ou de mathématiques.

1. *Qu'est-ce que l'Intelligence Artificielle (IA) ?*

Deux ouvrages écrits par d'éminents informaticiens pour un large public, peuvent être proposés ici : ne requérant pas de connaissances mathématiques ou informatiques spécialisées, tout en étant d'une grande rigueur, ces deux ouvrages introduisent aux concepts et aux enjeux les plus importants du domaine.

- 1.1. Bonnet, Alain. *Intelligence Artificielle*. Inter-Editions, 1984. 242 p.

Cette excellente introduction à l'IA permet au lecteur d'acquérir un certain nombre de données de base, et les moyens de les situer dans une problématique plus vaste. Ce livre décrit les problèmes-clés de la représentation des connaissances, et donne une idée des modèles actuellement disponibles. En illustrant son exposé par des exemples concrets, l'auteur rend intuitifs des aspects délicats de certains formalismes, et leurs limites. De même se trouve clarifiée la notion d'*objets structurés*, permettant ainsi au lecteur non «spécialiste» de tirer profit de lectures ultérieures qui utilisent des appellations très diverses pouvant déconcerter (d'autant plus que les distinctions entre les caractéristiques des objets ainsi dénommées ne sont pas toujours spécifiées, quand elles existent). Le formateur y trouvera (chap. 18) un chapitre -un peu optimiste- sur l'EIAO (Enseignement intelligemment assisté par ordinateur), et d'intéressantes notations sur «les programmes capables d'apprendre» (chap. 19). Une présentation de quelques programmes qui ont marqué la courte histoire de l'IA complète heureusement ce panorama.

- 1.2. Arzac, Jacques. *Les machines à penser*. Seuil, 1987. 249 p.

L'auteur, pionnier de l'informatique en France, a joué un rôle essentiel pour l'introduction de l'informatique dans l'enseignement secondaire - et d'innombrables enseignants de tous horizons disciplinaires ont bénéficié, à travers «Premières leçons de programmation» (Cedic-Nathan, 1980) et «La construction de programmes structurés» (Dunod, 1977), d'un talent pédagogique que l'auteur n'a pas consacré uniquement à ses étudiants de Paris VI. Ce talent est à nouveau à l'oeuvre dans le présent ouvrage : même si l'Intelligence Artificielle ne représente environ qu'un tiers du livre, le formateur ne regrettera pas le temps qu'il consacrera à la lecture des pages limpides que l'auteur consacre à présenter l'informatique, comme il savourera la partie traitant de l'informatique à l'école - laquelle démolit allègrement pas mal d'idées reçues.

Moins «technique» que le précédent, ce livre veut engager son lecteur à une réflexion sur les outils et les méthodes de l'IA, et plus profondément sur la *question du sens*, c'est-à-dire, ultimement, de la possibilité d'une intelligence artificielle (qui manie autre chose que du formel ou du combinatoire).

- 1.3. Rich, Elaine. *Intelligence Artificielle*. Masson, 1987. 439 p.

est la traduction française d'un ouvrage publié aux Etats-Unis en 1983 (1ère édition) et qui est un des manuels parmi les plus utilisés par les étudiants commençant l'intelligence artificielle. Il s'agit d'un cours, très progressivement construit, avec le souci d'être accessible à des non-informaticiens : puisque l'IA est un domaine qui s'enrichit de nombreux apports disciplinaires, il importe de donner, à des étudiants se spécialisant dans des domaines autres que l'informatique, des éléments qui pour certains auront une dimension essentiellement culturelle et pour d'autres seront un point de départ à un approfondissement ultérieur.

Ce livre a sa place ici pour deux raisons. D'une part, le lecteur intéressé par les perspectives ouvertes par les ouvrages précédents peut avoir envie d'une information plus précise sur certains points ; d'autre part, un formateur peut être tenté d'utiliser un outil de développement de système-expert (ou «shell») parmi les dizaines de produits commercialement disponibles, pour créer un petit système-expert d'aide tutorielle dans le domaine de son choix : s'il s'est essayé à utiliser un langage-auteur pour construire un programme d'EAO (enseignement assisté par ordinateur), il verra qu'avec un «shell» il n'a pas davantage besoin de connaissances spécialisées en informatique, mais surtout qu'il peut introduire «en vrac» -de façon déclarative- des connaissances qui seront gérées par le logiciel

pour répondre à des questions de l'étudiant, sans avoir à prévoir ces questions dans le détail pour stocker les réponses par avance, ce qui est une des gageures de la construction de programmes d'EAO. Cependant, pour faire un choix adapté à ses objectifs parmi la diversité des produits offerts, et ensuite pour utiliser le plus efficacement possible l'outil de développement dont il a fait l'acquisition (et tirer le meilleur parti de la documentation accompagnant le logiciel), le formateur aura intérêt à avoir quelque connaissance des *mécanismes de raisonnement* et des *modes de représentation* des connaissances utilisées en IA, qu'il pourra trouver dans le livre de Rich. Le linguiste pourra être intéressé par les importants développements que l'auteur consacre à la «*compréhension du langage naturel*» (par la machine) ; les exemples qui servent à illustrer le fonctionnement des méthodes d'analyse et de représentation des structures linguistiques sont les exemples anglais traduits en français, parfois au prix d'acrobaties (la traduction du livre est globalement assez bonne à quelques erreurs près) : le professeur d'anglais peut trouver matière à réflexion sur le fonctionnement de la langue qu'il enseigne (surtout s'il peut avoir accès à l'ouvrage américain «*Artificial Intelligence*» McGraw Hill, source de la traduction ; nous aimerions aussi lui suggérer une excursion dans le superbe «*Language as a Cognitive Process*» de Terry Winograd, Addison-Wisley, 1983).

2. IA et sciences cognitives

L'IA questionne et enrichit les sciences cognitives par les modélisations de processus cognitifs qu'elle fait «tourner» sur machine. L'IA contribue également à renouveler certaines approches des processus d'apprentissage, qu'elle étudie pour progresser dans le difficile problème de l'automatisation de l'acquisition des connaissances par la machine - problème crucial pour ce qui est de la réalisation de machines «intelligentes».

- 2.1. Schank, Roger C.
- 2.1.1. *The Cognitive Computer*. Addison-Wesley, 1984. 194 p.
- 2.1.2. *Reading and Understanding ; Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates, 1982. 196 p.
- 2.1.3. Schank, R.C. and Abelson, R.P. *Scripts, Plans, Goals and Understanding (An Inquiry into Human Knowledge Structures)*. Lawrence Erlbaum Associates, 1977. 248 p.

Schank est un des plus brillants et des plus influents avocats d'une conception de l'IA qui assigne à celle-ci l'objectif fondamental de mener

une investigation des activités cognitives humaines pour construire des modélisations qui, tout en utilisant des procédés distincts des processus cognitifs dont elles s'inspirent explicitement, voient leur validité testée sur ordinateur (plutôt qu'éprouvée au regard d'une théorie de la cognition humaine -qui pour l'instant n'existe pas). Au lieu de passer du temps sur comment faire réaliser par l'ordinateur des tâches étroitement définies (du jeu d'échecs aux systèmes-experts), les chercheurs doivent, soutient Schank, s'affronter à la vraie question de la nature de l'intelligence, en s'efforçant de définir avec précision en quoi consiste pour les humains le fait de comprendre, d'apprendre, d'avoir des idées qui se modifient en fonction des expériences... (p.30-31). Alors seulement pourront-ils essayer de construire des machines réellement utiles, c'est-à-dire capables d'apporter une aide intelligente dans une grande diversité de domaines, à un utilisateur qui interagira avec la machine de la façon qui lui est la plus naturelle, c'est-à-dire en usant de la langue naturelle.

D'où l'intérêt de Schank pour l'étude de la communication langagière, qui le conduit directement au problème de la représentation des connaissances (les gens comprennent plus que le contenu lexical d'une expression : interviennent des connaissances qui permettent de gérer l'implicite du discours, de générer des attentes (expectations) sur ce qui peut arriver dans tel contexte, de faire des inférences plausibles pour lever des ambiguïtés, etc...). Pour représenter les connaissances nécessaires, Schank propose le modèle de la «Dépendance Conceptuelle», dont la première forme est exposée dans l'ouvrage cité 2.1.3. (on notera le sous-titre, qui dès 1977, fixe clairement l'objectif de Schank); ce modèle sera ensuite sans cesse modifié et enrichi, par l'auteur lui-même et par ses nombreux étudiants, dont Wilensky déjà cité. Un intérêt supplémentaire de la démarche schankienne est de reconnaître que le problème central de la compréhension du langage est dans le même temps celui de l'organisation de la mémoire (qui ne stocke pas littéralement toutes les propositions rencontrées, mais probablement doit user de formes canoniques -du genre de celles que Schank crée comme opérateurs dans sa Dépendance Conceptuelle : en l'état actuel des recherches, les structures complexes créées à partir de ces opérateurs permettent une première approche de l'organisation d'une mémoire dynamique (c'est-à-dire capable de réorganisation en fonction d'expériences nouvelles), ce qui donne déjà des programmes d'application assez stupéfiants (en particulier : compréhension de textes permettant des réponses élaborées à des questions non triviales). L'ouvrage cité (2.1.1.) en donne une idée, certes déjà dépassée par de plus récentes publications de recherche, mais sous

une forme très accessible. Dans ce livre également, on trouvera exposées (avec la clarté des vulgarisations scientifiques anglo-saxonnes) les grandes idées schankiennes, et une formulation des principaux concepts de la théorie de la Dépendance Conceptuelle pour un large public.

Le deuxième livre proposé (2.1.2.) présente une application des concepts schankiens à l'enseignement de la lecture, sous-tendue par les idées-clés de l'IA sur le rôle crucial des connaissances dans la compréhension du langage et de processus inférentiels pour faire sens de formulations recouvrant une large part d'implicite (et pour permettre au lecteur d'anticiper ce qui va suivre : mot, unité syntaxique, déroulement d'événements). Un des intérêts du livre est de montrer comment les concepts schankiens permettent de rendre compte des démarches -et de les formaliser- par lesquels l'enfant chemine pour acquérir les moyens d'une active construction du sens qui soutient son intérêt, accroît ses habiletés cognitives, et devient ainsi un bon lecteur -qui aime la lecture. Ce faisant, et en montrant comment les processus d'analyse et d'inférences engagés par l'enfant ne peuvent être étudiés isolément de la mémoire - on ne comprend quelque chose qu'en relation avec ce qu'on a déjà mémorisé en d'autres circonstances- Schank est amené à formuler des recommandations très pratiques à l'intention des auteurs de livres visant à l'apprentissage de la lecture, et à l'intention des acteurs de la relation pédagogique, qui ne peuvent laisser le formateur indifférent.

- 2.2. Michalski, Ryszard S., Carbonnel, Jaime G., Mitchell, Tom M. *Machine Learning*. vol. II. Morgan Kaufmann Publishers, 1986. 739 p.

Ce livre s'ouvre sur un chapitre intitulé «Comprendre la nature de l'apprentissage» qui fait un bilan des connaissances de l'IA en la matière, des problèmes non résolus, et argumente la nécessité de mieux analyser les divers types d'apprentissage (sur lesquels sont fournies, avec des définitions précises, une excellente bibliographie qui est un véritable outil de recherche). Ce n'est qu'à ce prix que l'on pourra faire des progrès dans l'automatisation de l'acquisition des connaissances par une machine, si l'on veut que celle-ci puisse fonctionner comme système-expert, ou manipuler la langue naturelle de façon non superficielle, ou rendre les services d'un tutoriel intelligent, ou, plus largement, avoir un «comportement intelligent».

Pour tirer le meilleur parti de ce livre, il est nécessaire d'avoir de bonnes connaissances informatiques. Mais si ce livre est proposé ici, c'est, qu'outre les chapitres déjà mentionnés qui sont une riche source d'informations pour un formateur non-informaticien - que celui-ci pourra trouver, dans les quatre grandes sections (l'apprentissage à partir

d'exemples, l'apprentissage par analogie, l'apprentissage par l'observation et la découverte, les aspects cognitifs de l'apprentissage) - il se trouve des exemples et des analyses qui pourraient figurer tels quels dans un ouvrage de psychologie cognitive (c'est seulement l'aspect «implémentation» informatique des modèles proposés qui fait appel à des connaissances techniques spécifiques à l'IA). Ainsi l'analyse par Forbus et Gentner (p.311-346), et les modèles qu'ils proposent, des étapes par lesquelles passe l'apprenant pour construire sa compréhension d'un phénomène physique jusqu'au modèle du physicien, est-elle très intéressante non seulement pour un professeur de physique, mais aussi pour un lecteur curieux de voir mis en oeuvre des concepts d'IA en matière d'apprentissage pour éclairer certaines étapes des acquisitions de l'apprenant. D'une façon analogue, les difficultés rencontrées dans la réalisation de programmes capables d'apprendre par analogie, permettent en retour une meilleure attention aux problèmes rencontrés par un élève dans le maniement de ce type de raisonnement, et d'en préciser les conditions pour un usage efficace (et donc les limites de l'utilisation).

- 2.3. Anderson, John R. *The Architecture of Cognition*. Harvard University Press, 1983. 345 p.

A partir d'une modélisation de la mémoire long-terme (modèle HAM : Human Associative Memory), l'auteur a élaboré une théorie de l'apprentissage et de la mémoire : en ajoutant une mémoire de travail (court-terme) à son modèle précédent, il bâtit le système ACT (Adaptative Control of Thought) qui, empruntant à l'IA comme aux neurosciences, fournit un cadre conceptuel de référence pour de nombreuses recherches actuelles en psychologie cognitive.

Ce modèle, qui vise à fonder une théorie unitaire des fonctions cognitives, décrit l'acquisition d'une habileté cognitive (cognitive skill) comme comportant essentiellement deux étapes : une étape déclarative, dans laquelle les faits du domaine de cette habileté sont interprétés (et codés sous forme d'un réseau de propositions dans le modèle ACT), et une étape procédurale dans lesquelles les connaissances du domaine se trouvent condensées sous forme de procédures (codées dans ACT sous forme de règles de production). Un des intérêts du modèle est qu'il interprète un certain nombre de conditions d'apprentissage de façon à permettre des interventions pédagogiques adaptées : ce modèle montre, par exemple, pourquoi un feed-back immédiat fourni à l'étudiant en situation de résolution de problème, est beaucoup plus efficace qu'une évaluation différée de son travail ; comment par exemple certaines erreurs de l'apprenant peuvent résulter d'un excès de charge imposé à la

mémoire de travail (où sont mises en relation les conditions des règles des connaissances procédurales, avec les données du problème) etc...

(Divers apprentissages (de la programmation en LISP, de connaissances de géométrie...) ont été modélisés comme cas particuliers du système ACT, et les simulations ont été comparées avec succès aux données collectées par observation d'apprenants. Un tutoriel de géométrie élémentaire a également été développé comme application de la théorie d'Anderson. Ces développements qui n'apparaissent pas dans le livre de 1983, mais dans des publications ultérieures, attestent de la fécondité du modèle).

3. IA et Enseignement assisté par ordinateur.

- 3.1. Nicaud, Jean-François et Vivet, Martial. *Les tuteurs intelligents* : réalisations et tendances de recherches in *Technique et Science Informatique*, vol. 7, n° 1, 1988. p. 21-45.

Cet article décrit les composantes d'un système d'EIAO en s'appuyant sur des exemples qui ont été développés aux Etats-Unis (Guidon/ Mycin ; West ; Scholar ; Geometry Tutor) et en France (Proust, système capable de détecter des erreurs dans les programmes en Pascal écrits par des débutants ; Amalia, destiné à enseigner le calcul algébrique au niveau du 1er cycle des universités ; Aplusix, projet de tuteur sur l'enseignement de manipulations algébriques). Les auteurs fournissent un panorama général des tuteurs intelligents existant ou en cours de réalisation, et donnent des indications sur ce qui leur paraît être les tendances actuelles dans le domaine.

- 3.2. Sleeman, D. et Brown, J.S. *Intelligent Tutoring Systems*. Academic Press, 1982. 344 p.

Cet ouvrage reste une référence pour tout développeur de modules tutoriels. On y trouve à la fois une analyse critique des techniques d'IA utilisables pour construire ces tutoriels, et surtout -par rapport à la perspective qui est la nôtre ici- une analyse approfondie de quelques programmes qui ont fait date dans l'histoire de l'EIAO. Cette analyse concerne les objectifs des auteurs de chacun de ces projets, les données de l'observation d'étudiants utilisant le tutoriel ; les limites qui ont été rencontrées sont interprétées : limites liées à la technique informatique particulière d'implémentation du projet ; limites venant des connaissances encore très partielles sur le fonctionnement cognitif des apprenants et sur les interventions pédagogiques pertinentes aux difficultés de divers types pouvant surgir dans une situation de résolution de problème. La

portée de ces analyses dépasse largement le cas particulier de réalisation tutorielle à partir duquel elles ont été développées.

Les programmes présentés sont très variés, du diagnostic de pannes dans un circuit électronique (Sophie) à l'apprentissage de techniques de calcul intégral, en passant par un système qui analyse les explications données en langue naturelle par l'étudiant (Ace), ou un système (Buggy, Debuggy) qui cherche à inférer le cheminement erroné de l'élève aux prises avec des opérations arithmétiques simples -l'hypothèse étant que si certaines erreurs sont le fruit du hasard, beaucoup peuvent être interprétées comme le résultat de l'application de règles erronées (qu'il s'agit de détecter), pour une intervention pédagogique adaptée au vrai problème de l'élève (Debuggy).

(Un logiciel, FRACT, a été développé à l'INRP avec des équipes universitaires associées, qui met en oeuvre ces idées dans le domaine des fractions : un corpus d'erreurs a été constitué, des «mal-règles» ont été proposées pour rendre compte d'erreurs systématiques ; un logiciel les utilise pour aider l'enseignant à repérer un cheminement plausible de l'élève -la difficulté étant la superposition éventuelle de plusieurs mal-règles concourant à la production d'un résultat erroné (le logiciel peut faire intervenir jusqu'à trois mauvaises règles susceptibles d'avoir été utilisées dans l'addition de deux fractions)).

4. Influence des architectures

- Caudill, Maureen and Butler, Charles. *Naturally Intelligent Systems*, The MIT Press, 1990. 304 p.

Ce livre nous paraît une des meilleures introductions aux réseaux neuro-mimétiques auxquels un lecteur cultivé peut avoir accès : celui-ci y trouve présentés avec simplicité et élégance les concepts fondamentaux, un panorama détaillé des nouvelles architectures, une réflexion sur la nature et la portée de ces simulations, des éléments prospectifs sur les applications.

Un réseau neuro-mimétique s'inspire du fonctionnement du réseau des neurones cérébraux : des éléments de traitement qui simulent les neurones (et pour lesquels Caudill crée le néologisme ingénieux de «neurode», condensation de l'anglais neuron et node, soit : neurone, et noeud -terme général qui désigne les intersections d'un réseau), sont assemblés dans une structure où ils sont reliés les uns aux autres pour former en général des couches qui assurent des fonctions différentes. A

la manière d'un neurone, un neurode combine des signaux d'entrée et émet, si le niveau d'activation résultant de cette combinaison est supérieur à un seuil, un signal de sortie qui peut être éventuellement envoyé comme signal d'entrée à un ou plusieurs autres neurodes.

Toutes les architectures (c'est-à-dire les modes d'assemblage des neurodes) ont en commun de mettre en oeuvre la vieille loi de Hebb (2) (1949) : si deux neurones connectés entre eux sont activés en même temps, alors la connexion qui les relie est renforcée (dans le cas contraire, la connexion n'est pas modifiée). Dans un réseau neuro-mimétique les connexions entre neurodes sont affectées de poids modifiables (modulant le signal qui suit ce trajet) : l'apprentissage est possible par une modification des poids de ces connexions (le rôle majeur de ces connexions est à l'origine du terme «connexionisme» pour désigner les développements concernant les réseaux neuro-mimétiques). Certaines architectures mettent en jeu des formes d'apprentissage supervisé (le système reçoit une information sur ses erreurs), d'autres un apprentissage autonome (réseaux de T. Kohonen, Université Technologique d'Helsinki, Finlande ; réseaux ART, basés sur la théorie de la résonance adaptative développée par S. Grossberg, Boston University). Le plus grand nombre d'architectures actuellement expérimentées utilisent l'apprentissage supervisé, avec des approches différentes de la façon de rétro-propager l'erreur observée en sortie par rapport à la réponse désirée (la difficulté majeure est en effet : à quels neurodes imputer quelle part de cette erreur) ; ce sont aussi ces architectures qui actuellement ont le plus d'applications pratiques (décisions financières, distinction de mines immergées de rochers de formes voisines, modélisation de la circulation sur autoroute urbaine, apprentissage par un bras de robot de mouvements variés sous diverses charges etc...). Dans tous ces apprentissages on ne programme pas à l'avance les actions à exécuter ou les décisions à prendre, mais on présente au système une grande variété d'exemples à partir duquel le système apprend avec l'aide d'un feed-back (de plus l'opérateur humain qui apprend en robot à utiliser son bras n'a pas besoin de comprendre les propriétés du robot pour l'entraîner...)

Avant d'en arriver là, la recherche a parcouru de curieux zig-zags, et l'un des intérêts du livre de Caudill - outre ses qualités d'excellente vulgarisation, à la fois scientifiquement exigeante et passionnante pour un non spécialiste - est de mettre en perspective des contributions dispersées qui ont finalement concouru à la genèse des nouvelles conceptions. Ainsi de la première tentative de réseaux visant à simuler le fonctionnement cortical nécessaire à la perception visuelle : c'est le

célèbre perceptron des années «50», réseau très simple à deux couches de cellules, capable de réaliser un certain nombre de fonctions logiques lui permettant des apprentissages limités. Ce sont précisément ces limites, analysées par S. Papert et A. Minsky (1968-69) comme définitives, qui mettent un terme, pour longtemps, aux recherches dans le domaine des réseaux. Or dès la fin des années 50, un théorème avait été établi par le mathématicien soviétique Kolmogorov, qui montre qu'un réseau à trois couches permet de surmonter les limites indûment extrapolées du perceptron à des réseaux plus complexes : il faudra attendre 20 ans pour voir appliquer ce théorème à la théorie des réseaux de neurones artificiels...

En parallèle avec le livre de Caudill on pourra consulter «*Des réseaux de neurones*» de F. Davals et P. Naïm (Eyrolles, 1990) pour avoir une idée du modèle mathématique sous-jacent à chaque type de réseau. Il paraît difficile de conseiller la lecture de ce livre seul, qui juxtapose des descriptions de modèles sans aider le lecteur à l'exploration du domaine –en l'éclairant sur les raisons de telle ou telle orientation, la signification de tel ou tel développement, de tel ou tel échec..., c'est-à-dire en l'engageant à la réflexion.

Claire Terlon

Enseignant-chercheur, Université Paris 2

- (1) Un système-expert est une application de techniques d'IA à la simulation de l'expertise humaine dans un domaine limité de connaissances approfondies : il permet la résolution de problèmes dans un domaine spécifique en utilisant des connaissances acquises auprès des experts du domaine, et un mécanisme de raisonnement sur ces connaissances.
- (2) avec des modulations : tel par exemple le modèle néo-hebbien de S. Grossberg.

Références additionnelles

- Byte, Jan. *AI's Identity Crisis*. B. Ryan, 1991. pp. 239-246.
- Goldstein, I. ; Papert, S. *Artificial Intelligence, language, and the study of knowledge*, Cognitive Science, 1977, 1, p. 84-123.
- Harman, G. *Change in View : Principles of Reasoning*. MIT Press, 1986. 147 p.
- Jefferson, D.R. «*The Genesys System : Evolution as a Theme in Artificial Life*», in : *Proceedings of the 2nd Artificial Life Workshop*. Langton, C. ed. Addison-Wesley, 1990.
- Wilensky, R. *Planning and Understanding*. Addison-Wesley, 1983. 168 p.

- Winograd, T. *Thinking Machines : Can There Be ? Are we ?* in : *Understanding Computers and Cognition : A New Foundation for Design*. Ablex, Norwood, NJ, 1986. 212 p.
- Wilson, P.H. *Artificial Intelligence : a perspective*, in : *Artificial Intelligence in the 1980s and Beyond*. Edited by W. Eric, L. Grimson, and R.S. Patil. Cambridge, MA : MIT Press, 1987.

DIFFUSION ET UTILISATION DE L'INFORMATION ÉDUCATIVE CHEZ LES INSTITUTEURS

Séraphin Alava

1 - Contexte

L'innovation est un des mots majeurs de notre système éducatif. C'est pour beaucoup la clé de la réussite scolaire. Notre école est comme engluée, paralysée par un appareil administratif trop lourd, une imagination sclérosée. L'innovation est peu à peu devenue une des priorités de notre école.

Notre système scolaire a de plus en plus à faire face au changement, à l'évolution constante des techniques et des sociétés, à l'enrichissement croissant des savoirs, à la multiplicité des recherches. C'est un terrible défi de communication que la société lance à l'école et le facteur premier de l'innovation scolaire est bien devenu celui de la diffusion des informations.

Communication documentaire

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

Ce défi de communication, notre monde scolaire a bien du mal à le relever. Tout se passe comme si, pour notre administration ou pour les chercheurs en éducation, il suffisait de produire le mieux possible les informations les plus justes pour que, comme par miracle, ces innovations parviennent à coup sûr à l'utilisateur le plus éloigné.

Travaillant au Centre Départemental de Documentation Pédagogique de la Haute-Garonne, j'ai eu de nombreuses fois l'occasion de percevoir combien cette évidence était un leurre. L'enseignant qui vient au CDDP ne vient pas comme dans un supermarché, rechercher l'information qu'il connaît déjà et dont il sait qu'elle lui sera utile. La démarche de recherche et d'utilisation des informations éducatives est le carrefour obligatoire de toute action pédagogique cohérente et dans cette recherche rien n'est jamais simple, ni allant de soi. Qu'il vienne au CDDP pour chercher un ouvrage particulier ou qu'il vienne se ressourcer (au vrai sens du terme), l'enseignant s'implique toujours dans sa demande ; elle est toujours intégrée à une didactique précise, à une stratégie de choix et d'utilisation dont le documentaliste ou le conseiller sait en définitive peu de choses.

C'est dans ce contexte que durant l'année 1989-1990, sous la direction de Françoise Sublet - de l'Université Toulouse le Mirail - j'ai conduit une recherche auprès de l'ensemble des instituteurs de la Haute-Garonne afin d'étudier les processus de diffusion et d'utilisation des informations éducatives.

2 - Problématique de recherche

L'ensemble des recherches récentes sur la diffusion des informations éducatives chez les enseignants (Gambart, 1987 - Ouzoulias, 1985 - Etévé, 1989) sont concordantes à montrer une baisse très forte de l'utilisation des écrits comme source d'informations éducatives. La lecture, moyen privilégié d'accéder à l'information, apparaît nettement en perte de vitesse. L'enseignant, pilier de la culture laïque, semble avoir disparu et nous assistons à une mutation en profondeur du métier d'enseignant. Techniciens supérieurs d'une discipline, les professeurs ne s'intéressent plus qu'à celle-ci si bien que Gambart parle à leur sujet d'un véritable «illettrisme pédagogique» (Gambart, 1987) qui se résume en trois points :

- baisse considérable des lectures en rapport avec les taux communément admis pour les professeurs,
- centration sur la didactique au détriment du pédagogique ou de l'éducatif,

- sur-utilisation des manuels.

Si l'ensemble des recherches sur les pratiques de lecture des professeurs sont concordantes, nous savons peu de choses en ce qui concerne les instituteurs (Ouzoulias, 1985). Il nous a semblé donc important de décrire leurs pratiques de lecture, de recherche et d'utilisation d'informations éducatives. Cette description quantitative et qualitative de ces pratiques devait nous permettre d'analyser l'évolution de celles-ci, mais aussi d'envisager la spécificité de ces pratiques par rapport aux autres enseignants.

Notre travail a donc nécessité une démarche importante de recueil de données afin de préciser :

- ce que lisent les instituteurs en général et en particulier comme écrits éducatifs ?
- ce qui motive leurs décisions de lecture ?
- dans quelle mesure les informations recueillies impliquent-elles des changements dans leurs pratiques ?
- s'il existe des «leaders d'opinions» personnes-ressources, précieux médiateurs de l'information, que notre système ignore actuellement ?

Rechercher une information, la prendre en compte dans sa pratique, négocier ou discuter une information, c'est une pratique innovatrice quotidienne que notre système scolaire devrait mettre au centre de ces préoccupations comme le précise au cours de ses recherches M. Huberman : «Les innovations sont, par définition, exceptionnelles même si elles mobilisent des ressources et énergies considérables. En revanche, les tentatives ponctuelles d'améliorer la situation en classe au jour le jour, ou au cours de l'année sont nombreuses quoique plus modestes et elles passent souvent par la prise d'informations ou par des conseils extérieurs à la classe. Ainsi serait-il plus intéressant de se focaliser sur ces tentatives plus modestes et plus ponctuelles» (M. Huberman, 1986).

Notre recherche s'est donc centrée sur ces utilisateurs des informations éducatives afin de déterminer une typologie des différents lecteurs d'écrits éducatifs, d'envisager les corrélations existantes entre ces pratiques de lecture et le degré d'insertion de ces enseignants dans leur milieu professionnel.

3 - Méthodologie

A partir du questionnaire élaboré par Françoise Sublet et Yves Prêteur dans le cadre de leur recherche sur les pratiques de lecture des étudiants,

nous avons mis au point un questionnaire d'enquête spécifique aux instituteurs et institutrices. L'enquête a porté sur 70 enseignants du département de la Haute-Garonne choisis à partir du critère essentiel : lieu de travail (urbain ZEP, urbain ordinaire, semi-urbain, rural).

Le questionnaire comportait 6 rubriques permettant de recueillir des renseignements auprès des enseignants, concernant :

- le niveau et la diversité de leurs lectures-loisirs,
- le niveau et la diversité de leurs lectures professionnelles,
- les critères et processus de choix des écrits professionnels,
- le niveau d'insertion de l'enseignant dans son milieu professionnel,
- le niveau d'utilisation de l'ensemble des outils d'auto-formation,
- le niveau d'utilisation des lieux de lectures publiques et professionnelles.

Le traitement statistique de ces résultats nous a permis de dégager une typologie des différentes pratiques de lectures professionnelles chez les instituteurs et de confirmer le lien étroit entre le niveau de lectures des écrits éducatifs et le niveau d'insertion des enseignants dans leur milieu professionnel.

4 - Résultats

A - Lectures-loisirs :

Dans ce domaine, nos résultats confirment les analyses des sociologues et des autres chercheurs.

Si les instituteurs sont de gros possesseurs de livres, ils ne sont que des moyens lecteurs durant leurs loisirs. Dans le choix des genres littéraires, les instituteurs sont d'une très grande conformité : romans, livres historiques arrivent en tête, suivis d'ouvrages de lectures sociales ou socialement valorisés. Sont rejetés presque unanimement par les enseignants, les « mauvais genres » (B.D., policiers et livres intellectuels). L'instituteur ne se reconnaît plus à travers ses lectures comme le chantre d'une culture générale et littéraire.

L'univers culturel des instituteurs se réduit, se banalise. Il finit par ressembler plus à sa classe sociale qu'aux idéaux de culture dont il est porteur. Progressivement, les lectures des instituteurs se transforment, ils délaissent les livres pour le journal ou la revue. Dans ce type d'ouvrages, ils s'intéressent encore à des domaines culturels mais de lecture facile.

Les supports d'information, d'actualités et de consommation rapide ont de plus en plus leur préférence.

A l'intérieur de cette analyse d'ensemble, on peut percevoir des nuances et décrire les grands types de lecteurs chez les instituteurs. Le critère qui permet de mettre en exergue ces variations n'est pas, comme l'on aurait pu s'y attendre, le lieu de travail ou l'origine sociale et culturelle. Ce qui détermine les différents niveaux de lectures des enseignants, aussi bien dans leurs lectures-loisirs que professionnelle, sont l'âge et le niveau d'insertion professionnelle :

- Les moyens et grands lecteurs ont en majorité entre 30 et 40 ans. Les meilleurs lecteurs sont tous bien insérés dans leur milieu professionnel.
- Les petits lecteurs ont en majorité entre 40 et 50 ans. Les plus petits lecteurs étant à la fois les jeunes de 20 à 30 ans et les enseignants éprouvant des difficultés dans leur insertion professionnelle.

B - Les lectures éducatives :

L'impression générale qui résulte de l'analyse de ces résultats est assez grise. Les instituteurs semblent se désintéresser des écrits pédagogiques ou éducatifs. 85 % de ceux qui lisent peu ou rarement affirment que leurs intérêts les portent vers d'autres lectures. Quand ils lisent beaucoup d'écrits éducatifs (15 à 20 %), les instituteurs sont aussi des amateurs d'autres lectures, ils recherchent dans leurs lectures des réponses à leurs questions et valorisent fortement les outils d'information. Ceci confirme la liaison étroite entre niveau de lectures en général et niveau de lectures professionnelles. De lecteurs moyens dans l'ensemble, les instituteurs deviennent de petits lecteurs professionnels. Hormis les enseignantes de maternelle qui ont recours à des ouvrages plus généraux, les instituteurs sont, dans leur grande majorité, bien éloignés de la foisonnante diversité des débats pédagogiques dont les ouvrages éducatifs se font l'écho.

Ils sont près de 79 % à lire très peu d'écrits éducatifs ou pédagogiques (29 enseignants sur les 70 sondés, n'ont rien lu depuis 12 mois pour préparer leur travail). Utilisateurs essentiels des manuels et des livres des maîtres, ils rejettent, pour des raisons diverses, les moyens d'auto-formation, semblent totalement étrangers à la lecture comme outil professionnel d'accès à l'information. //

Seulement 21 % des instituteurs interrogés sont des moyens ou forts lecteurs d'écrits éducatifs. Ce sont d'ailleurs des forts lecteurs pour leurs loisirs. Rejetant le manuel et le livre du maître, ils recherchent des informations éducatives dans les supports les plus variés. Ils se caractérisent tous par une forte insertion professionnelle, membres d'association, ils participent à la vie de la circonscription, aux conférences et groupes de recherche. C'est dans leur sein que l'on trouve les médiateurs d'opinions les plus efficaces (sans qu'ils en aient d'ailleurs conscience).

C - Canaux d'informations et modalités de choix

A partir de ces constats, nous avons voulu prolonger notre travail de mise en évidence d'une typologie de lecteurs d'écrits pédagogiques ou éducatifs, en cherchant à préciser les processus qui conduisaient tel ou tel instituteur à être informé de l'existence d'une information, d'un document et à choisir une lecture.

Existe-t-il chez les enseignants des canaux de communication plus performants que les autres ? Existe-t-il chez les instituteurs des médiateurs d'informations dans le sens défini par l'INRP (Hassenforder, Lambert-Chesnot, Etévé, 1988) ? Enfin existe-t-il des relations entre ces typologies de recherche et les divers groupes de lecteurs mis en évidence précédemment ?

Les résultats de notre recherche sont concordants pour mettre en valeur des types différents de recherches et de choix d'informations des écrits pédagogiques et éducatifs. Comme l'indiquent à la fois les recherches de Gambart 1987, Ouzoulias 1985 et les nôtres, les enseignants valorisent les canaux d'information orale. Quand ils utilisent les canaux écrits, ces informations doivent la plupart du temps être relayées par une source orale (Action des médiateurs d'informations qui est mise en valeur dans l'ensemble des recherches précédentes et que nos résultats confirment pour les instituteurs sondés).

Si «leaders d'opinions» il y a, ils sont avant tout des collègues avertis, des formateurs ou des membres d'une association éducative.

Les enseignants de l'élémentaire, lecteurs moyens, recourent de manière occasionnelle à l'écrit comme source d'informations. Quand ils y recourent de façon systématique, c'est qu'ils aiment les écrits en tous genres, et qu'ils sont par ailleurs de bons lecteurs insérés dans leur milieu professionnel.

Il existe une corrélation étroite entre l'appétence de lectures en général et l'utilisation régulière de l'information écrite comme outil de travail. De plus, une relation existe entre le niveau d'implication dans la vie professionnelle et les pratiques de lectures des écrits pédagogiques et éducatifs.

«On ne prête qu'aux riches» pourrait-on dire, et il est vrai que plus on lit, plus on utilise l'écrit dans son travail. Plus on est inséré dans une vie professionnelle, plus on utilise régulièrement l'écrit éducatif et plus on utilise l'ensemble des réseaux de communication. Au contraire, tout isolement ou difficultés d'intégration (jeunes enseignants) peut impliquer une moins bonne utilisation des informations écrites. Pris dans le quotidien, on recherche alors auprès de soi une aide (des collègues avertis) et on privilégie les supports qui apportent une aide concrète et immédiate (manuels scolaires).

Enfermés dans la pression constante de la vie de la classe, l'enseignant n'a alors que des visées à court terme, il n'a ni le temps ni la motivation de lire des écrits peut-être plus complexes.

Il recherche de manière privilégiée les «trucs», les recettes toutes faites. Il valorise enfin les informations, les produits venant directement des autres praticiens.

Ajoutons à cela que si des difficultés réelles de lectures des écrits complexes (difficultés à ne pas sous-estimer) viennent se rajouter à ce que nous avons dit, on risque de se retrouver très vite avec un rejet total des écrits éducatifs jugés trop éloignés de la pratique, inadaptés et ne répondant pas aux besoins.

5 - En guise de conclusion

La lecture de ces résultats peut paraître accablante : «L'illettrisme pédagogique» dénoncé par Ch. Gambart (1987) semble confirmé pour les instituteurs. Ces résultats posent un problème aux chercheurs en Sciences de l'Education, dont l'objectif final est de favoriser, à travers la diffusion des recherches, l'amélioration du système éducatif. Ces constats préoccupent les formateurs qui désirent développer chez les enseignants les outils efficaces d'une professionnalisation. Ils interrogent enfin un système éducatif qui, à travers le Centre National de Documentation Pédagogique, se fixe comme objectif de diffuser et de faire connaître l'ensemble des documents qui peuvent aider les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes.

Création, diffusion et utilisation de la documentation pédagogique sont les trois éléments fondamentaux d'une mission nationale de documentation. Notre enquête s'est centrée sur le dernier pôle et a permis de montrer qu'il n'existe pas d'automatisme dans cette chaîne de l'information éducative. Bien sûr, il est nécessaire de créer les outils, les informations éducatives qui manquent à l'enseignant pour s'adapter aux évolutions de l'environnement. Mais il devient nécessaire, sous peine d'inefficacité, de s'interroger sur la façon dont les ressources produites par notre système scolaire, sont utilisées.

Les Centres Départementaux de Documentation Pédagogiques ne peuvent plus se concevoir comme des bibliothèques d'enseignants ou comme des diffuseurs d'informations. Il faut imaginer au niveau structurel la mise en place de Centres de ressources permettant la prise en compte du processus de dissémination des écrits éducatifs. Ces centres devront obligatoirement travailler en étroite liaison avec les structures d'animation pédagogiques et les instances de formation. C'est grâce à cela que, progressivement, on pourra constituer un réseau maillé qui permettra aux «personnes-relais» (formateurs, collègues, documentalistes) d'aider l'enseignant dans la phase de mise en place de l'information.

Lire un ouvrage éducatif, l'utiliser dans sa pratique pédagogique, c'est s'auto-former et c'est se professionnaliser. Dans cette perspective, les prochains Institut Universitaires de Formation des Maîtres devront renforcer leurs relations avec les Centres de Documentation Pédagogique. Il faut concevoir un système de relation ou de partenariat entre les CRDP/CDDP, lieux de l'auto-formation, les IUFM, lieux de la formation initiale et continue, les Universités et l'INRP, lieux de la recherche. Car se documenter, c'est se former, c'est entrer en communication avec des instances de recherche, des associations, des auteurs, dans le but de résoudre un problème, de consolider une innovation. Favoriser la lecture des écrits éducatifs, c'est assurer le soutien documentaire et pédagogique le plus efficace au service des enseignants.

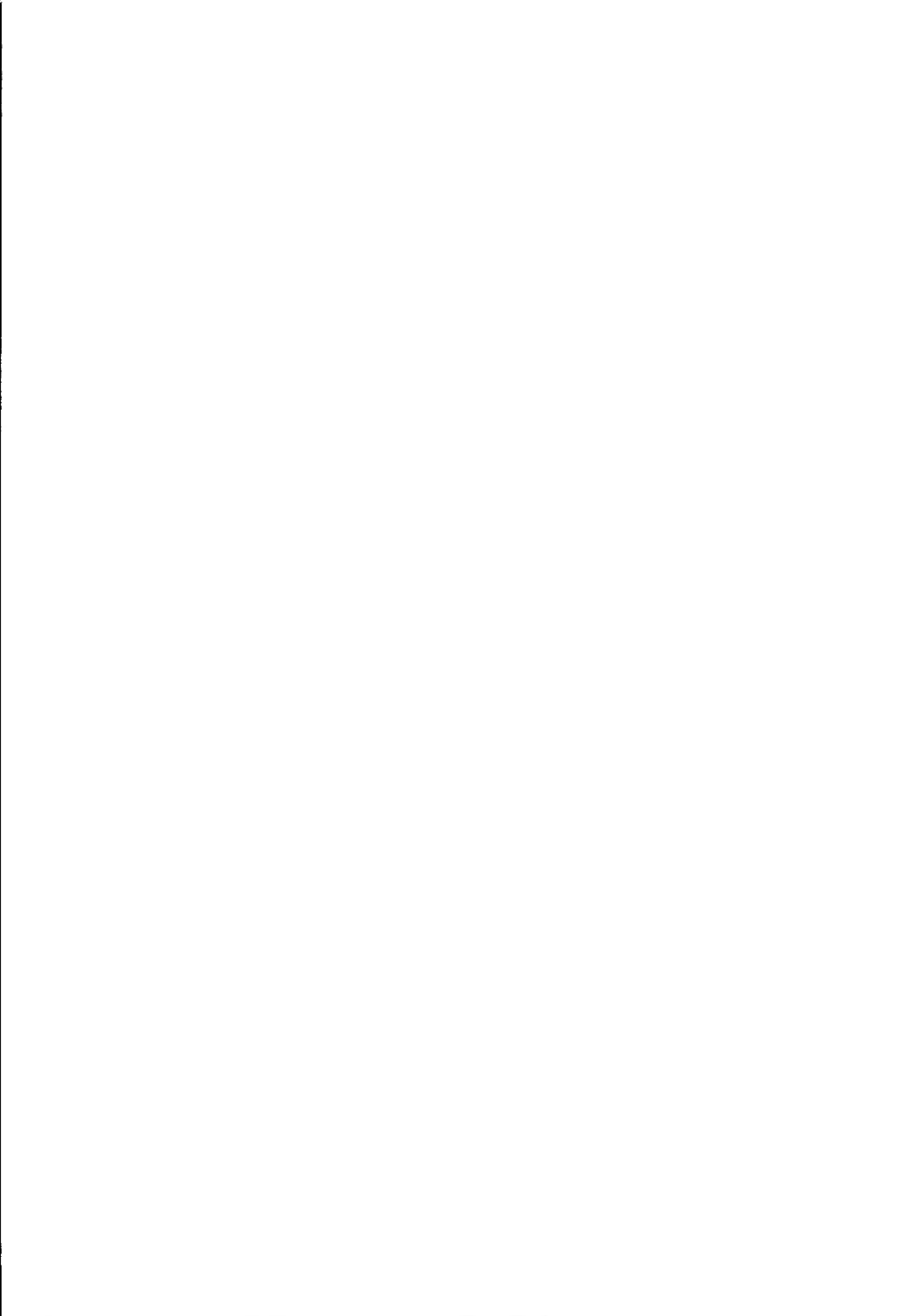
Séraphin Alava

Professeur documentaliste

Chargé de formation CDDP de la Haute-Garonne.

Bibliographie

- CHILOTTI, Pierre.- Les instituteurs et l'information pédagogique.- *Technique - Art - Science*, n° 184-185, décembre 1964.
- ETEVE, Christiane, HASSENFORDER, Jean, LAMBERT-CHESNOT, Odile.- Des enseignants leaders d'origine : une minorité cachée ?.- *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation*, n° 15, 1988.
- GAMBART, Christian.- Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges : thèse pour le doctorat nouveau régime de l'Université de Paris XIII.- Paris : Université de Paris XIII, U.E.R. Lettres et Sciences Humaines, 1987.
- HUBERMAN, Michaël.- Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants.- *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, avril/mai/juin 1986.
- HUBERMAN, Michaël.- Répertoire, recettes et vie de la classe : comment les enseignants utilisent l'information.- *Education et Recherche*, n° 2, 1983.
- HUBERMAN, Mickaël.- La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession.- Genève : Delachaux et Niestlé, 1989.
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION.- Les pratiques culturelles des Français : description socio-démographique, évolution 1973-1989.- Paris : la Documentation Française, 1990.
- OUZOULIAS, Raymond.- Les instituteurs et l'information pédagogique.- Paris : Centre de formation des IDEN, 1983 : non publié.
- SUBLET, Françoise, PRETEUR, Yves.- Les étudiants et la lecture.- *Les dossiers de l'éducation*, 1989.



L'ENSEIGNEMENT PAR LA FAMILLE : UNE ALTERNATIVE REDÉCOUVERTE (ETATS-UNIS)

Nelly Rome

Depuis quelques années on observe aux Etats-Unis le développement encore modeste d'un mouvement pour l'éducation scolaire à la maison, sous la responsabilité des parents.

Les éducateurs professionnels, les responsables du système d'enseignement public commencent à prendre en compte ces parents-enseignants, voire à s'en inquiéter. En effet ce mouvement entre en contradiction avec l'éthique américaine contemporaine qui fait de l'éducation de masse la pierre de touche de l'édifice social.

Un débat s'est ouvert concernant d'une part la répartition des responsabilités éducatives entre la famille et l'institution d'Etat et d'autre part la garantie du maintien de la qualité de l'enseignement. Pour certains parents, la liberté de choix du mode d'éducation de leurs enfants demeure un droit fondamental, constitutionnel, mais pour les professionnels de l'éducation cette résurgence d'une pratique ancienne, antérieure à la loi de scolarité universelle et obligatoire semble obsolète et

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

même dangereuse pour l'intégration sociale, puis professionnelle des jeunes.

Depuis le temps des pionniers jusqu'au XVIII^e siècle la responsabilité de l'éducation incombait aux familles américaines qui avaient d'ailleurs toute autorité sur leurs enfants. Les Etats n'ont pris le relais, bien souvent en déléguant leurs fonctions aux organisations religieuses, qu'au XIX^e siècle ; qu'il s'agisse des «écoles de charité» ouvertes aux enfants nécessiteux par l'Etat ou des écoles privées religieuses, l'instruction religieuse faisait corps avec l'enseignement général.

Au XIX^e siècle, les objectifs éducatifs de l'Etat considérés comme le reflet de la demande des citoyens ont pris le pas sur les objectifs éthiques de l'Eglise. Mais ce n'est qu'au début du XX^e siècle qu'un réseau d'écoles publiques gratuites ayant pour idéal affirmé la promotion de l'égalité culturelle et sociale fut légalement institué dans l'ensemble des Etats américains et, même dans ce contexte, les parents gardaient un droit moral d'objection leur permettant de soustraire leurs enfants à certains cours : ainsi l'autorité familiale restait prépondérante en matière d'éducation et l'enseignement public, un service à leur disposition, non une obligation. L'observation que la non assistance à l'école ait été plutôt le fait de la négligence, voire même de l'exploitation du travail des enfants a abouti à une évolution de la législation vers une plus grande ingérence de l'Etat : après la première guerre mondiale les relations entre l'école et la famille changèrent au profit d'une institutionnalisation de la fonction éducative.

Par la suite l'idéal démocratique et égalitaire du système éducatif a été remis en cause ainsi que la qualité de la socialisation de l'enfant effectuée dans le cadre de l'école et l'on a commencé à accuser l'«école pour tous» d'être un instrument de manipulation sociale, soumis aux contraintes de l'économie. Le lancement du Sputnik par les Soviétiques en 1957 a ébranlé la confiance des Américains dans l'efficacité de leur système éducatif, notamment de l'enseignement technologique, provoquant un grand mouvement en faveur de réformes et d'innovations et notamment l'apparition d'écoles parallèles («alternative schools») prenant le contre-pied des écoles traditionnelles. Plus tard, la tradition de l'enseignement dans la famille a été réhabilitée.

En 1981, Stephen Arons analyse le «conflit des valeurs entre les familles et l'école américaine», tandis que John Holt, d'abord partisan d'une réforme de l'école, abandonne cette solution en dénonçant le caractère trop compétitif et coercitif de l'école obligatoire peu compatible

avec une éducation globale de qualité : l'école, selon lui, ne peut transmettre que des connaissances et des savoir faire spécialisés. Le refus d'envoyer les enfants à l'école a donné lieu à des poursuites judiciaires à l'encontre des parents accusés de violer les lois des états sur l'obligation scolaire.

Finalement, avec le soutien du Président Reagan, la primauté de la décision des parents en matière d'éducation a été explicitement reconnue malgré l'hostilité du corps enseignant à ce mouvement dissident.

Mais une telle concession ne doit pas être faite au détriment de la qualité et de la pluralité de l'instruction reçue par les enfants dans la famille. Si l'on a constaté chez ces derniers des capacités supérieures à la moyenne, leurs résultats sont inégaux car leur formation présente des lacunes ponctuelles. De plus l'évaluation objective du travail de l'élève ne peut pas être confiée à la famille. Aussi, depuis 1980, nombre d'états ont mis au point une réglementation de l'enseignement dans la famille : les enfants se soumettent à des tests externes, ont un livret scolaire détaillé, les parents doivent être certifiés aptes à enseigner par les services scolaires, fournir à ceux-ci un rapport d'activité trimestriel et utiliser un matériel d'enseignement (méthodes, programmes...) agréé et un système d'évaluation créé pour les élèves scolarisés à domicile. Un enseignement compensatoire est recommandé pour les enfants n'ayant pas atteint le niveau requis en fin d'année à un grade donné (évalué par des tests officiels).

Le problème de la socialisation de l'enfant est également important : beaucoup de professionnels de l'éducation estiment que l'interaction des pairs dans le cadre de l'école est indispensable au développement de l'être social à défaut de l'expérience formatrice que l'enfant acquérait autrefois au sein d'une famille nombreuse. Le risque d'un certain étouffement, voire même d'une endoctrinement par les parents est souligné. Les motivations profondes des parents -en pratique des mères- qui choisissent de préserver leurs enfants des influences extérieures, fait aussi l'objet d'une analyse critique. Néanmoins les sondages d'opinion indiquent une diminution du nombre de personnes adversaires de l'enseignement dans la famille.

Pour que cet enseignement soit largement accepté comme alternative à l'école traditionnelle il faudrait en démontrer l'efficacité. De récentes enquêtes ont révélé que les écoliers à domicile obtenaient globalement des résultats supérieurs à la moyenne nationale aux tests de Californie par exemple. L'effet de l'instruction à domicile sur la socialisation de

l'enfant est plus difficile à mesurer faute d'un instrument d'évaluation adéquat. Une enquête de J.W. Taylor sur l'image de soi conclut aux réponses positives des enfants éduqués à la maison dans les divers domaines de l'enquête psychologique mais il faut tenir compte de l'a priori de l'auteur, partisan de cette éducation. D'autres enquêtes, centrées sur les motivations des parents, montrent que ceux-ci considèrent l'influence des pairs en milieu scolaire comme négative et souhaitent justement y soustraire leurs enfants en substituant à ce modèle social le modèle familial.

Paradoxalement, malgré le petit nombre d'enfants concernés - comparé au million de «dropouts» qui abandonnent l'école pour cause d'échec et posent un grave problème de société - le mouvement pour l'éducation dans la famille a suscité beaucoup de réactions passionnelles en raison de son apparente mise en cause de l'acquis démocratique d'un enseignement universel public. Les grandes difficultés auxquelles l'école publique doit actuellement faire face (cf. le rapport national : «A nation at risk») feront peut-être de cet enseignement à la maison un alternative non négligeable, mais il faudra au préalable faire le point objectivement sur les rôles complémentaires des parents et de la société, dans l'intérêt de l'enfant.

Nelly Rome

- D'après : Rakerstraw, Jennie F., Rakestraw, Donald A.. *Home schooling : a question of quality, and issue of rights*. The Educational Forum, vol. 55, n° 1, automne 1990. pp 67-78. Bibliogr.

LA RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (QUÉBEC)

Nelly Rome

On assiste depuis quelques années à une prise de conscience par les professeurs de l'enseignement supérieur de l'importance trop longtemps sous estimée de la mission pédagogique dans l'ensemble de leurs fonctions. La pédagogie au niveau universitaire est devenue le thème de réflexion de divers écrits et rassemblements.

Le Rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, présenté ici, se propose d'analyser les tâches d'instruction et de formation de l'individu, le rôle des différents partenaires dans le processus éducatif et le rôle d'encadrement des institutions (soutien à l'enseignement, perfectionnement pédagogique de l'enseignant). Il en résulte, selon le mot du Conseil «une utopie directrice...», «un cadre de référence où la proximité de l'action est mise en rapport, à distance, avec des axes fondamentaux».

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991

La mission éducative

Deux institutions se partagent la mission de formation supérieure : l'Université et le Cégep (Collège d'enseignement général et professionnel) qui fournit soit un cycle court débouchant sur des diplômes de technicien supérieur, soit un cycle pré-universitaire. L'enseignement technique collégial est plutôt centré sur une spécialisation en trois ans assortie d'une initiation générale et de cours dit «de service» qui préparent l'accès aux fondements d'une discipline. Cette formation assez polyvalente prend en compte les fluctuations du monde de l'emploi. La branche pré-universitaire allie une formation générale avec programme obligatoire à une pré-spécialisation grâce à des options spécifiques d'une discipline.

La tendance actuelle de l'enseignement supérieur est d'initier graduellement l'étudiant aux méthodes d'appropriation d'un savoir spécifique sans sacrifier la formation générale. L'activité pédagogique ainsi conçue va s'exercer dans trois domaines :

La formation fondamentale

Elle constitue un cadre de référence aux yeux du Conseil, car elle intègre les concepts de formation générale et de spécialisation. Cette formation présente cinq caractéristiques essentielles :

- elle a pour but le développement de l'individu dans sa globalité (développement intellectuel, psychologique, social). Elle s'apparente donc à la formation humaniste.
- elle s'élabore à partir d'un «point d'ancrage» choisi dans une branche de spécialisation (physique, biologie, lettres...) par l'étudiant qui privilégie ainsi une certaine approche du réel.
- elle a pour objectif d'atteindre les fondements -philosophiques, méthodologiques- de ce savoir et se concentre sur l'aspect instrumental de la discipline.
- elle suppose une cohérence interne des apprentissages et s'appuie sur des savoirs organisés.
- elle doit aboutir à la transférabilité des savoirs et savoir-faire acquis et donc à la transdisciplinarité.

Selon Jacques de Lozimir, il existe une «interface de la formation fondamentale et de la pédagogie» qui induit diverses tâches pédagogiques : utilisation de méthodes de travail qui suscitent la participation

active de l'étudiant ; enseignement «ouvert» de la discipline qui tisse des liens avec d'autres branches du savoir ; choix de stratégies permettant l'intégration de l'ensemble des apprentissages en vue de les appliquer en situation réelle.

La pédagogie de l'approche-programme

Le programme d'études définit comme «un ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation» permet à la formation fondamentale, qui est son référentiel, de se concrétiser. L'approche-programme se traduit par une planification des études correspondant à un contrat éducatif : les objectifs de formation sont définis ainsi que la stratégie pédagogique permettant leur réalisation et les pratiques d'évaluation des apprentissages rendent compte de cette réalisation.

La pédagogie de la recherche

Le deuxième et surtout le troisième cycle universitaire ont pour but la «révélation» et la formation de chercheurs : les étudiants en maîtrise et en doctorat ont pour ambition de produire des savoirs nouveaux. La pédagogie de la recherche s'appuie notamment sur une didactique de la créativité qui vise à développer chez l'étudiant une disposition d'esprit investigatrice. Le projet de recherche est un moyen d'impliquer l'étudiant dans une démarche intellectuelle méthodique. Le professeur cherche à développer chez ce dernier à la fois une capacité d'appréhender l'objet d'une discipline spécifique et la démarche interdisciplinaire ouverte à toute forme de connaissance.

Pour remplir sa mission, l'institution supérieure doit exiger de ses enseignants plusieurs sortes de compétences :

- une culture ouverte aux divers domaines du savoir (arts, sciences, lettres...) qui engendre une vue critique, distanciée, de la discipline enseignée ;
- une maîtrise des connaissances et savoir-faire propres à la discipline spécifique enseignée, sanctionnée par un diplôme : les professeurs des Cégep ou des universités sont recrutés avec une maîtrise ou un doctorat ;

- une compétence pédagogique grâce à laquelle l'étudiant apprend à apprendre, à se former : ce talent pédagogique exige une connaissance des processus mentaux de l'apprentissage, de la psychologie de l'apprenant ; il rehausse la qualité de la relation étudiant-enseignant, (la dimension relationnelle est essentielle pour le développement intellectuel et social de l'individu) ;
- une compétence didactique qui permet d'enseigner à l'étudiant une discipline dont on maîtrise la démarche épistémologique, de le former à la méthodologie de cette discipline.

La pédagogie en situation

La démarche pédagogique qui permet de réaliser la mission de l'enseignement supérieur est infléchie par le contexte du vécu, qui véhicule des demandes appelées à évoluer.

Depuis le Rapport Parent publié en 1963 l'accès à l'enseignement supérieur s'est largement ouvert : 60 % d'élèves entrent dans les « collèges » (on est passé de 22 752 étudiants en 1961 à 150 185 à la rentrée 1984). Une telle augmentation de la population étudiante s'accompagne d'une grande variété de niveau de préparation et d'aspiration. L'horizon culturel est également très divers : selon l'origine sociale, ethnique, le choix des valeurs, les comportements sont très différents. Cette hétérogénéité va de pair avec de profondes transformations sociales du pays dont le système d'éducation doit tenir compte : transformation de la famille, éclatement des communautés, évolution accélérée du secteur professionnel.

Diversité des méthodes

Pour s'adapter à cette population estudiantine composite, une diversification des stratégies d'enseignement s'impose bien qu'elle doive aboutir à une action pédagogique sans discontinuité, (elle est déjà amorcée dans certains départements universitaires). On peut faire alterner une approche individualisée, des travaux en atelier, en laboratoire, des cours magistraux et harmoniser les diverses pratiques de communication du savoir, par exemple les séminaires, le tutorat permettant des interactions immédiates et l'apprentissage par des média tels que l'ordinateur permettant une réponse différée par messagerie télématique.

Ces méthodes variées doivent s'intégrer dans une vision globale des objectifs pédagogiques qui lutte contre la fragmentation du savoir.

L'exploitation des technologies nouvelles, qui demande un gros investissement en temps pour être maîtrisée par le professeur, a connu des fluctuations : les équipements audio-visuels sophistiqués ont été souvent sous-utilisés bien qu'ils soient particulièrement appropriés pour des effectifs scolaires hétérogènes. On a tiré meilleur parti de l'informatique grâce au micro-ordinateur. Cette technologie permet l'autoformation et l'apprentissage individualisé avec de bons didacticiels, aussi serait-il nécessaire de développer l'élaboration des logiciels d'apprentissage. Un enseignement multi media s'amorce dans certaines disciplines.

La maîtrise de toutes ces méthodes a pour but une pratique de pédagogie différenciée qui, ainsi qu'il a été précisé, permettra de gérer l'hétérogénéité de la population étudiante. Cette pédagogie, qui implique la constitution de sous-groupes homogènes et une importante tâche d'évaluation initiale et finale, ainsi que d'évaluation formative, ne peut réussir que si l'établissement lui-même aménage le temps et l'espace de façon fonctionnelle en tenant compte de la variabilité des modes de travail, de la nécessité de concertation entre enseignants et d'interaction entre étudiants et enseignants.

Le maintien du niveau qualitatif

La pédagogie différenciée ne peut à elle seule assurer la constance de la qualité de l'enseignement supérieur soumis à l'épreuve du gonflement rapide des effectifs et des formations, des histoires de vie disparates des étudiants. Elle en partage la responsabilité avec la pédagogie des apprentissages fondamentaux qui s'attache à la formation méthodologique, aux processus d'assimilation des concepts de base, à la structuration du savoir qui suppose l'acquisition d'un esprit de synthèse et de compétences transdisciplinaires. Le complément essentiel à la tâche didactique du professeur - et insuffisamment développé dans l'enseignement supérieur - est le travail d'évaluation du développement intellectuel psychologique et social de l'étudiant et de son devenir scolaire, éléments moins aisés à appréhender que les performances scolaires, les connaissances ponctuelles. L'évaluation formative guide l'étudiant dans son itinéraire intellectuel ; elle guide aussi le professeur dans sa recherche d'efficacité. La qualité d'une évaluation à la fois réaliste et motivante a une grande importance pour la dynamique d'une réussite globale de la formation.

Cette évaluation institutionnelle ne remet pas en cause l'autonomie pédagogique de l'enseignant du niveau supérieur, dont la compétence est reconnue, elle lui permet de rectifier ses choix, de moduler son enseignement en fonction des informations qu'il en tire et de ne pas dévier des objectifs fixés au départ pour une formation donnée.

L'objectif de formation globale

L'objectif de l'enseignant supérieur est d'aider l'étudiant à acquérir des aptitudes générales qui lui permettront d'organiser son savoir, de l'appliquer à des situations nouvelles, de trouver et de traiter les informations dans des domaines disciplinaires différents. L'acte pédagogique, dans le contexte d'une évolution permanente de la société, «doit être conçu comme un acte global de communication interpersonnelle... exigeant un engagement profond de l'enseignant et visant le développement intégral du sujet qui apprend». Les tâches techniques, organisation des cours, prise en charge de groupes d'étudiants, supervision des travaux, font partie intégrante de cette conception globale. Quelle que soit la discipline enseignée, elle s'accompagne d'une formation à l'analyse, à la synthèse, à la résolution de problème, à la distanciation. La qualité de cette formation dépend de la relation interpersonnelle élève-professeur, relation entre le sujet, acteur de son propre apprentissage et le pédagogue, qui contribue par le biais de son enseignement à mettre l'étudiant sur la voie d'une organisation intellectuelle génératrice de savoir et de compétences.

La responsabilité des acteurs et celle de l'institution

Aux étudiants et aux professeurs déjà cités s'ajoute une troisième catégorie d'acteurs moins mise en relief, qui facilite l'activité pédagogique : le personnel non-enseignant.

Le rôle des personnels

Les enseignants doivent gérer plusieurs difficultés : ils n'ont pas reçu de formation pédagogique systématique, étant choisis sur leur culture, leurs compétences disciplinaires, leur aptitude à la recherche. L'un des

soucis de l'institution universitaire doit donc être leur formation pédagogique continue ; le nombre des étudiants a augmenté sans que le recrutement d'enseignants suive, d'où des classes surchargées peu propices à l'innovation ; cette seconde difficulté est aggravée par l'hétérogénéité, déjà évoquée, des caractéristiques de la population étudiante (âge, culture d'origine, ambitions, insertion sociale). Enfin, on constate un «vieillessement du corps professoral» et faute d'une relève suffisante l'expérience acquise ne sera pas transmise.

La liberté d'enseignement des universitaires est assortie d'une contrainte due à ses responsabilités envers les étudiants et la société, car selon L. Laplante «elle n'a de légitimité que si elle contribue à la formation d'une relève scientifique» capable de faire de nouvelles découvertes et d'en tirer un progrès social.

Le professeur d'université doit continuer à innover tout au long de sa carrière en matière de création de cours, de stratégies d'enseignement et d'évaluation. Une telle tâche suppose un véritable engagement éthique. Les responsabilités de l'enseignant supérieur sont également collectives : il participe avec les équipes de son département universitaire au choix de la politique globale d'apprentissage et d'évaluation, à des commissions d'études, à des recherches interdisciplinaires.

Le personnel non enseignant-directeur d'établissement, gestionnaires, psychologues, documentalistes, etc... - apporte un soutien à l'activité pédagogique, gère le personnel enseignant. Ces partenaires participent à l'exploitation des ressources, à l'évaluation des objectifs et de la portée de l'action pédagogique. Tous contribuent à l'émergence d'un «esprit de l'établissement». Les centres d'intérêt des dirigeants -tel le recteur d'une université- traduisent une éthique dont on souhaite qu'elle favorise une solidarité des membres enseignants et une cohérence de leurs préoccupations pédagogiques.

La participation des étudiants

Le profil scolaire et social des étudiants a beaucoup évolué les trente dernières années : ils ne sont pas tous bien préparés car l'enseignement secondaire terminal est moins sélectif, ni totalement déterminés dans leur orientation. Fréquemment partagés entre le monde du travail où ils exercent une tâche à temps partiel et le monde de la spéculation intellectuelle, ils sont soucieux d'obtenir des diplômes correspondant aux exigences d'un marché du travail instable. Par ailleurs le bouleversement

des valeurs, l'ébranlement des institutions les inclinent à l'individualisme, au souci d'une qualité de vie personnelle, à un ancrage dans des projets concrets. Pour transformer l'étudiant «consommateur de cours» en un humaniste désireux d'apprendre, de se cultiver il faut une intervention pédagogique inventive de la part de l'enseignant, et la réussite du contrat éducatif passe par une participation active de l'étudiant à sa propre démarche de formation.

Le rôle du milieu institutionnel

Les conditions institutionnelles dans lesquelles se déroule la mission éducative de l'enseignement supérieur ont une influence décisive sur le processus de formation des étudiants. L'institution peut donc utilement mettre au point un projet de soutien à l'enseignement qui contre-balance les effets de l'insuffisance budgétaire. Les larges groupes suivant un même cours ne permettent pas les échanges interpersonnels ni la création d'une communauté. Un projet institutionnel peut permettre l'organisation de sous-groupes homogènes, de modules d'enseignement, de programmes assistés par des technologies éducatives et favoriser la pédagogie différenciée, l'éducation mutuelle.

L'institution peut également organiser un encadrement de l'étudiant en fournissant des conseillers, des tuteurs pour l'aide individualisée, en instituant des systèmes de dépistage des difficultés, des carences de chaque étudiant, en créant des services de soutien à l'apprentissage. Sur le plan matériel l'institution peut aménager favorablement l'espace en installant des lieux d'échange, des salles d'étude pour les inter-classes, des centres de ressources documentaires multi-media.

Elle doit aussi lutter contre l'enfermement des professeurs dans leur spécificité grâce à «l'approche-programme» qui incite les responsables d'un même programme de formation à harmoniser leurs objectifs, à évaluer leurs résultats dans une optique interdisciplinaire. Une politique d'évaluation cohérente et continue doit également réactiver les pratiques d'évaluation trop fragmentées qui existent actuellement.

La gestion du personnel est un domaine justiciable également de mesures institutionnelles favorables. Le manque de valorisation de la fonction d'enseignement par rapport au prestige du travail de recherche conduit à une méconnaissance du professeur très concerné par ses élèves. Actuellement les enseignants des universités montrent moins d'intérêt pour leur mission pédagogique que ceux des Cégep. Il faudrait

notamment améliorer les conditions de travail des chargés de cours et revaloriser leur statut précaire. Un cadre d'accueil pour ces nouveaux enseignants et des sessions de formation spécifiques leur seraient profitables.

La formation des enseignants en cours de service est une opportunité souhaitable pour tous les professeurs experts dans leur propre discipline (un programme -«PERFORMA»- existe déjà au niveau collégial). Cette formation devrait être individualisée en fonction de la situation quotidienne de l'enseignant et de son expérience professionnelle unique. Elle devrait être en même temps interdisciplinaire pour compenser l'isolement habituel du professeur dans son domaine d'enseignement. L'enrichissement que procure la formation par les pairs, qui favorise cette interpénétration des champs de savoir, doit être exploité.

En conclusion de cette réflexion destinée au Ministre de l'enseignement supérieur, la Commission rappelle que «le défi pédagogique est l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur», que la conjoncture -ressources budgétaires insuffisantes, surcroît d'étudiants d'horizons très divers- rend la mission pédagogique difficile à remplir et qu'une plus grande valeur doit être accordée à l'enseignement dans la hiérarchie des tâches universitaires. Enseignants et enseignés partagent la responsabilité de relever ce défi avec les établissements qui doivent élaborer un projet institutionnel stimulant et le Ministère, dont l'effort financier doit être proportionnel à la qualité d'enseignement visée.

Nelly Rome

- D'après : *La pédagogie : un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 1990. 53 p.



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

TYPLOGIE DE CONTENU

- 1 – **COMPTE RENDU DE RECHERCHE**
 - ☛ 11 – Recherche empirique : descriptive - expérimentale - clinique (*à partir de données méthodiquement collectées et traitées*)
 - ☛ 12 – Recherche théorique (*portant sur des concepts, des modèles, 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

L'histoire en France. Paris : La Découverte, 1990. 130 p. bibliogr. dissém. Index. (Repères ; 84.) ☛ 23

Cet ouvrage, qui réunit de courts articles de spécialistes (J. Le Goff, M. de Certeau, R. Chartier, P. Vidal-Naquet...), aborde les points suivants : Qu'est-ce que l'histoire ? Quelles sont les différentes écoles historiques ? Les différents champs de l'histoire : la préhistoire, l'histoire ancienne, l'histoire médiévale, l'histoire moderne ; Comment se renouvellent les histoires plus spécialisées : l'histoire des femmes, l'histoire des populations, l'histoire de l'art, l'histoire sociale... ?

The international encyclopedia of education : research and studies. Oxford ; New-York : Pergamon, 1989. suppl. vol 1 XXIV-864 p., tabl., fig. bibliogr. dissém. Index. ☛ 33

Ce volume supplémentaire remet à jour les informations et notamment les données statistiques contenues dans l'Encyclopédie de l'Éducation publiée en 1985 (il sera complété par un deuxième volume à paraître). Ce premier volume traite de l'éducation des adultes, l'éducation comparée, la planification, l'administration de l'éducation, l'enseignement spécial, et des programmes scolaires.

Recherche scientifique

ESPAGNAT (Bernard d').

Penser la science ou les enjeux du savoir. Paris : Dunod, 1990. 294 p. bibliogr. (5 p.) Index. ☛ 12

Dans la 1e partie de son ouvrage, l'auteur endosse la personnalité d'un honnête homme curieux des grands problèmes posés par la science, réfléchissant sur la manière dont l'homme, par sa science et par ses techniques, transforme le monde où il vit. Il s'interroge sur le caractère bénéfique ou maléfique des effets de la science (développement des techniques dangereuses, l'impact du développement scientifique sur l'emploi...). Il se demande comment rendre la recherche féconde tout en évitant ses effets pervers. La 2e partie traite des incidences philosophiques de la science, et particulièrement de la physique. En quoi la science transforme notre vision du monde et comment l'homme peut (et doit) mentalement s'adapter à la vision ainsi transformée. Il met en évidence les malentendus qu'il est essentiel d'éviter relativement au contenu même de la science. Il examine en détail la représentation de nos relations avec le monde que la science est susceptible de nous fournir ou tout au moins d'avaliser. Il nous convie à penser la science au lieu de la subir.

FLATO (Moshé).

Le pouvoir des mathématiques. Paris : Hachette, 1990. 103 p. bibliogr. (1 p.) (Questions de science.) ☛ 5

Le pouvoir des mathématiques est aujourd'hui une réalité indéniable, l'idée s'est répandue que seule une bonne connaissance des mathématiques était la garantie vérita-

ble du succès. Peu à peu, on a vu les mathématiques installées dans le rôle de critère presque exclusif de sélection scolaire, au niveau de l'enseignement secondaire et au niveau des premières années dans l'enseignement supérieur. Les mathématiques "rayonnent" également sur les autres sciences. Comme le souligne l'auteur, les sciences, telles la biologie, la physique, l'informatique, l'économie, "louchent" vers les mathématiques. Il développe longuement ce point dans la 2e partie de l'ouvrage. Dans une 3e partie, il s'attache à cerner l'être social du mathématicien ; l'apparition de mathématiciens de haut niveau ne se produit pas n'importe où ni n'importe comment. Il existe un lien entre recherche mathématique proprement dite et un milieu social et culturel donné, mais il faut aussi tenir compte de la politique de la recherche menée par les gouvernements.

Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir. Paris : AFIRSE, 1990. 203+VII p. bibliogr. dissém. ☞ 15

Les communications de l'atelier 1 se proposent de contribuer à une meilleure articulation des formes d'intelligibilité du psychique et du social, quand il s'agit des situations et des pratiques éducatives (contributions de J. Ardoino, J. Cardinet, A. Coulon, W. Doise, J.C. Filloux, F. Imbert, S. Moscovici...). L'atelier 2 s'est intéressé aux problèmes éducatifs eux-mêmes (R. Barbier, J.M. Berthelot, B. Charlot, J. Guglielmi, J. Poinas, G. Vigarello, J. Wittwer, D. Zay...). L'atelier 3 s'intéresse aux problèmes de la construction européenne (G. Berger, A. Biraud, M. Bru, G. de Landsheere, L. Marmoz...). La 3e partie du document est consacrée aux débats, faisant suite aux différentes communications.

L'éducation, approches philosophiques. Paris : PUF, 1990. 430 p. Index. (Pédagogie d'aujourd'hui.) ☞ 13

Les différents auteurs ont choisi ici d'interroger les textes et les auteurs que la tradition tient pour essentiel : Platon ou l'éternel pédagogique (A. Ouzoulias) ; Aristote : la dif-

ficile simplicité (P.P. Jandin) ; Notes sur un Essai : De l'institution des enfants de Montaigne (G. Wormser) ; Locke ou la raisonnable de l'éducation (P. Thierry) ; Emile, Robison et Marx (P. Thierry) ; Le Roman de Formation (D. Cohn-Plouchart) ; Emile et les Lumières (P. Kahn) ; Hannah Arendt ou l'éducation entre privé et public (J. Roman) ; Du dressage à la civilisation : Kant (M. Crampe-Casnabet) ; L'éducation selon Hegel (A. Sauvagnargues) ; La méthode cartésienne : un ordre non pédagogique du vrai (B. Frelat-Kahn et P. Kahn) ; Alain ou l'éducation à la nécessité (P. Foray) ; Bergson : la notion d'effort intellectuel (H. Vincent) ; Foi perceptive et interrogation (sur la pensée) de M. Merleau-Ponty (G. Wormser).

MOLES (Abraham A.).

ROHMER (Elisabeth)

Les sciences de l'imprécis. Paris : Le Seuil, 1990. 302 p., fig. bibliogr. (7 p.) Index. (Science ouverte.) ☞ 12

La thèse défendue dans cet ouvrage est qu'à côté des sciences exactes, il y a des sciences de l'inexact, de l'imprécis, du flou, des corrélations faibles qui approchent, plus que les sciences de la nature, la connaissance du réel tel que nous avons à nous confronter à lui, et pour lesquelles nous devons construire une épistémologie (règles pour parvenir à la vérité) une métrologie (sciences et techniques de la mesure de l'imprécis) et une méthodologie (connaissance des procédés qui permettent à l'homme d'agir sur les choses vagues). Il émerge une nouvelle position de la science par rapport à la société. A l'image d'une science triomphante, qui a été la floraison d'un long mouvement amorcé par les Encyclopédistes au 18e, s'oppose l'image d'une science mise en question, en fonction même de ses succès, de ses résultats. Les sciences du vague proposent une façon autre de traiter la connaissance que les sciences de la nature.

PICARD (Jean-François).

La république des savants : la recherche française et le CNRS. Paris : Flammarion, 1990. 343 p. bibliogr. (8 p.) Index. ☞ 13

Le Centre National de la Recherche Scientifique a été créé en 1939. A travers son histoire, l'histoire d'une entreprise, de sa croissance, de son développement, l'auteur trace aussi l'histoire des politiques et des structures publiques de recherche et une histoire des sciences.

La querelle du déterminisme : philosophie de la science d'aujourd'hui. Paris : Gallimard, 1990. 293 p. bibliogr. (7 p.) (Le débat.) ✻ 12

Né en Allemagne, à l'extrême fin du 18e, le mot "déterminisme" n'a été admis dans d'autres langues européennes, que dans la seconde moitié du 19e. Selon l'idée qu'il désigne, l'univers est ainsi fait que son état présent est l'effet de l'état antérieur et cause de celui qui va suivre, si bien que la connaissance, à un instant quelconque, des positions respectives de tous les êtres qui le composent et de toutes les forces qui y agissent permet de décrire l'intégralité du passé et de l'avenir dans une même formule et avec une entière certitude. Mais la problématique du déterminisme est apparue dès les Grecs, elle est présente avec Descartes, Newton, Leibniz... Les développements de la science d'aujourd'hui ont conduit à ranimer cette querelle du déterminisme. Ordre et désordre, hasard et nécessité, information et bruit, singularités et régularités, la causalité, la prévision, ses fondements et ses limites, tels sont les grands problèmes et les principaux concepts engagés dans cette querelle et qui sont développés dans cet ouvrage, avec les contributions de H. Atlan, R. Thom, E. Morin, I. Stengers...

La recherche interculturelle. Paris : L'Harmattan, 1989. 2 vol., 319+352 p., tabl. bibliogr. dissém. (Espaces interculturels.) ✻ 14

Ces 2 volumes proposent les Actes du 2e Colloque de l'Association pour la Recherche Interculturelle, tenu à Fribourg en octobre 1987 et qui a réuni des chercheurs et des praticiens d'horizons très divers. Les contributions sont regroupées en 9 chapitres : Processus d'identification culturelle ; Acculturation et changement social ; Intégration

pluraliste des cultures minoritaires, le cas des Tsiganes ; Recherches comparatives, problèmes et méthodes ; Développement psychomoteur et cognitif ; Aspects cognitifs des savoirs quotidiens ; Etudes littéraires et linguistiques ; Education interculturelle, théorie et pratique ; Synthèses.

Histoire

Education formation : l'Ancien Régime. Paris : IFOREP, 1990. 95 p., ill. (Les cahiers de l'Iforep ; 61.) ✻ 4

L'IFOREP s'est interrogé sur les fondements même de notre système actuel d'éducation. Ce cahier s'attache à étudier l'Ancien Régime (17e-18e). La 1e partie du document est proprement historique (le Roi, le système de gouvernement, le développement des idées...) Dans la 2e partie, a été distinguée l'éducation par et hors l'école. Les petites écoles voulues par le Roi et l'Eglise ont pour fonction de former de "bons sujets" du royaume, ce sont des lieux d'instruction rudimentaire liée à une éducation chrétienne. Les collèges, eux, dispensent une éducation complète, destinée à former les "cadres du royaume". Mais la formation hors l'école reste cependant très largement dominante, elle est reçue dans la famille ou à l'extérieur. C'est l'étape où les jeunes se préparent à la vie active, au cours de laquelle leur sont transmis des manières d'être et de faire, un savoir et des savoir-faire (par l'apprentissage, le Tour de France).

HIPPEAU (C.).

L'instruction publique en France pendant la Révolution : discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Peletier de Saint-Fargeau, Cales, Lakanal, Daunou et Fourcroy. Paris : Klincksieck, 1990. 269 p. (Philosophie de l'éducation.) ✻ 13

L'un des objectifs de C. Hippeau, lorsqu'il a publié son ouvrage en 1881, était de fournir des arguments aux partisans de l'école laïque dans la polémique qui les opposait aux

tenants de la tradition religieuse. Aujourd'hui, ce document nous permet de mieux comprendre la question de l'Instruction Publique durant la période révolutionnaire, mais fait également apparaître que durant cette période ont été traitées les questions essentielles qui nous touchent directement dès que sont confrontées école et politique, instruction et société, éducation privée et publique, religion et école. Il nous interroge sur les modèles anthropologiques et métaphysiques qui sous-tendent les rapports, projets de décrets, plans d'éducation en apparence purement techniques : ici le modèle anthropologique qui doit représenter l'homme nouveau, modèle qui laisse disparaître la difficulté essentielle que soulève l'idée de droits de l'homme, l'idée de citoyenneté. "L'examen des idées éducatives montre que la notion de droits de l'homme que justifie celle de citoyenneté, recèle une ambiguïté radicale, ambiguïté qui rend impossible le sacrifice soit de l'égalité soit de la liberté dès que l'instruction devient publique.

La Révolution française et l'éducation du citoyen : perspectives historiques et problèmes d'actualité. Angers : Université catholique de l'Ouest, 1990. 238 p. bibliogr. dissém. ✎ 12

Les participants se sont attachés à "détailler les perspectives ouvertes autour de l'éducation à la citoyenneté, et cela à partir d'abord des textes produits pendant la Révolution française, mais en prenant du recul pour souligner les aspects politiques et philosophiques, et sans oublier que le problème renaît à chaque génération, la nôtre comprise". Parmi les contributions, relevons : L'éducation du citoyen, aspects philosophiques (G. Avanzini) ; L'éducation aux Droits de l'Homme (L. Legrand) ; Révolution et contre-Révolution, la confrontation aux langues et cultures d'Europe et du Monde (M. Mauviel) ; Former l'homme ou former le citoyen (M. Soetard) ; Images de la Révolution française et des ses acteurs dans les manuels d'histoire contemporaine du second degré, quel message pour la jeunesse d'aujourd'hui (S. Michenaud, D. Peroy, C. Seché)...

ROSANVALLON (Pierre).

L'Etat en France de 1789 à nos jours. Paris : Le Seuil, 1990. 378 p. bibliogr. (55 p.) Index. (L'univers historique.)

✎ 13

Il existe peu de travaux consacrés à l'histoire de l'Etat français ; cet ouvrage se présente comme un bilan, proposant une première synthèse des travaux disponibles et une vaste bibliographie commentée, et comme un programme, dessinant un nouveau cadre conceptuel pour comprendre l'histoire de l'Etat. Pour l'auteur, l'Etat n'est pas un bloc, mais l'articulation de quatre figures de base : la démocratie, le lien social, la protection, la régulation. L'éducation n'occupa le devant de la scène qu'à l'époque où l'essentiel de l'effort consistait à "produire" la Nation. De Condorcet à J. Ferry, de Mirabeau à F. Buisson, toutes les réformes auront un même fil conducteur : "l'obsession" de former des citoyens, des individus préparés à la vie collective. Avec l'avènement du suffrage universel, l'éducation de la démocratie devient le corollaire obligatoire de l'institution de la nation. Malgré la place restreinte qui lui est attribuée, le recul de "l'Etat paternaliste pédagogue" au profit du privé et la déroutante ambition d'éducation nationale, l'éducation constitue l'un des critères fondamentaux d'un changement de l'Etat. Elle est, comme la diplomatie et les finances, la raison même d'être de cet Etat.

Perspectives de l'éducation

LERBET (Georges).

Le flou et l'écolier : la culture du paradoxique. Paris : Editions universitaires ; UNMFREO, 1990. 176 p. bibliogr. (8 p.) (Mésosonance alternologie.) ✎ 12

Dans la société éducative comme dans tous les grands ensembles sociaux, une tendance naturelle se développe vers l'uniformité. Il y règne alors les apparences et le conformisme et le débat se limite souvent aux opinions, à la doxa. Aller contre ce penchant vers l'inertie revient à lutter contre cette doxa, c'est-à-dire à cultiver le paradoxe et à admettre la

place du flou. Comment une éducation à vocation éveilleuse et libérante pourrait-elle avoir d'autre ambition que cette culture ? Pour contribuer à cet éveil, l'auteur se demande si le paradoxe et le flou peuvent être expulsés de démarches scolarisées comme l'évaluation, de pratiques personnelles comme l'apprentissage, et de la vie pédagogique, des institutions ou de la recherche éducatives.

C - SOCIOLOGIE ET EDUCATION

Sociologie générale

DOMENACH (Jean-Marie).

Europe : le défi culturel. Paris : La Découverte, 1990. 157 p. bibliogr. (4 p.) (Essais.) ✻ 5

L'Europe communautaire est née du nihilisme européen, pendant et après la Deuxième Guerre mondiale. Mais tandis que, depuis 40 ans, la Communauté s'est organisée, la ferveur européenne a décliné. La conscience d'une "communauté de destin" qu'annonçait Nietzsche s'est affaiblie depuis que la menace soviétique a semblé diminuer. En cessant d'être des étrangers les uns pour les autres, les Européens n'ont pas progressé dans la compréhension réciproque ; les particularités culturelles se sont accentuées. L'auteur prône une Europe des cultures, reposant sur des espaces culturels européens. Certaines actions peuvent être entreprises permettant l'édification culturelle d'une Europe transnationale : le plurilinguisme ; une ouverture des universités françaises vers l'Europe ; dans le domaine du livre, une place plus importante faite aux oeuvres européennes "difficiles" ; dans le domaine de l'audiovisuel, la production de fictions conçues pour un large public, qui pourront déborder les frontières nationales.

ELLUL (Jacques).

La technique ou l'enjeu du siècle. Paris : Economica, 1990. 425 p. bibliogr.

(10 p.) (Classique des sciences sociales.) ✻ 12

Il s'agit ici de la réédition d'un classique des sciences sociales publié il y a plus de 35 ans dans une édition à faible tirage. L'objectif de J. Ellul est de transmettre au moyen d'une analyse globale une prise de conscience, à la fois concrète et fondamentale, du phénomène technique dans son ensemble. Le phénomène technique est une constante de l'histoire, mais quelles différences y a-t-il entre les techniques anciennes et la technique actuelle, quelle est sa caractérologie ? Pour l'auteur, la technique "nous fait pénétrer dans le plus secret domaine du mensonge, celui où l'homme ne se reconnaît plus lui-même à cause des instruments qu'il emploie". Ayant alors étudié ce qu'il appelle "la psychologie du tyran", c'est-à-dire les caractères de la technique, J. Ellul en analyse "la biologie, l'appareil circulatoire", c'est-à-dire l'Etat ; "l'appareil digestif", l'Economique, "le tissu cellulaire", l'Homme.

Le parler frais d'Erving Goffman avec deux textes inédits d'Erving Goffman.

Paris : Editions de Minuit, 1989. 327 p. bibliogr. dissém. (Arguments.) ✻ 14

Cet ouvrage propose l'essentiel des contributions du colloque "Lecture d'Erving Goffman en France", juin 1987, Cerisy-la-Salle. Ces lectures explorent l'art du sociologue comme metteur en scène, son inlassable étonnement devant l'étendue de nos vulnérabilités comme devant les ressources qu'elles nous procurent pour savoir ce qui peut ou non le dire, dans quel contexte et dans quelle pertinence.

Sociologie de l'éducation

APPLE (Michaël W.).

Teachers and texts : a political economy of class and gender relations in education. 3ème éd. New-York : Routledge, 1989. VIII-259 p. bibliogr. (14 p.) Index. ✻ 5

L'auteur examine les aspects politiques et économiques qui influent, parfois sans être clairement perçus, sur l'état de l'éducation aux Etats-Unis. L'étude est centrée sur les voies de réflexion les plus intéressantes concernant le contrôle des programmes et de l'enseignement et sur l'application de ces façons de penser à l'analyse des situations réelles et de leurs causes. Dans une 1^{re} partie, M. Apple analyse les rapports entre la classe sociale, le sexe et l'enseignement (féminisé) : pour lui l'histoire et le statut actuel du contrôle de l'enseignement sont liés à l'évolution de la division sexuelle du travail, à la dynamique de l'économie et des sexes. Dans la 2^e partie il examine les processus de production et de légitimation d'un certain savoir (celui des groupes dominants) constituant le curriculum que l'enseignant doit suivre.

Critical pedagogy, the state and cultural struggle. Albany : State university of New York press, 1989. XXXV-299 p. bibliogr. (42 p.) Index. (SUNY series in teacher empowerment and school reform.) ✎ 4

Les auteurs mettent en valeur la pluralité des fonctions -volontaires ou non- de l'école, en dehors de son rôle premier (dispenser l'instruction). La vie scolaire ne se limite pas au traditionnel rapport enseignement/apprentissage, elle participe à une vaste dynamique culturelle comprenant le langage, la culture de masse, la culture populaire, les théories sur la lecturisation, la recherche ethnographique, les sous-cultures. H. Giroux et R. Simon considèrent l'école comme "un lieu de lutte" pour une promotion des capacités et de l'épanouissement individuels et la pédagogie comme une forme de politique culturelle. Ils plaident pour une pédagogie critique qui réfléchisse à la façon dont les individus donnent un sens et une épaisseur morale à leurs propres expériences et qui prenne en compte la voix de ceux qui sont généralement ignorés.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989. Paris : La Documentation française, 1990. 244 p. ✎ 8

Ce premier volume est un recueil des instruments de l'enquête de 1989 sur les pratiques culturelles des Français, et des tableaux des résultats croisés avec les variables socio-démographiques.

DONNAT (Olivier), COGNEAU (Denis). *Les pratiques culturelles des Français 1973 - 1989.* Paris : La Découverte ; La Documentation française, 1990. 288 p., tabl. ✎ 11

Ce second volume synthétise les résultats de l'enquête, en présente un commentaire et des analyses très argumentées. L'intérêt de cette enquête tient à son exhaustivité, c'est un panorama très complet des activités culturelles de toutes les catégories de Français. Il tient aussi à la mise en relation des pratiques culturelles avec les pratiques de loisirs. Il tient enfin à la mise en regard des résultats de 1989 avec ceux de deux enquêtes antérieures (1973-1981), d'où il ressort que les pratiques culturelles des Français se transforment de manière significative. Elle apporte des enseignements incontestables sur les effets de la prolongation de la scolarité, sur les résultats de la politique de "démocratisation de la culture" etc... qui prendront utilement la place de jugements triomphalistes ou catastrophistes qu'on voit circuler ici et là.

HUERRE (P.), PAGAN-REYMOND (M.), REYMOND (J.M.).

L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice. Paris : Editions universitaires, 1990. 256 p. bibliogr. (8 p.) (Adolescences.) ✎ 13

Si les termes "adolescent(e)", "adolescence" existent depuis l'Antiquité (se confondant avec toutes sortes de notions et de groupes d'âges), le concept d'adolescence est récent dans l'histoire des hommes : les sociétés pri-

mitives comme des sociétés plus évoluées (Grèce, Rome, sociétés françaises du Moyen-Age et des Temps Modernes) ne le connaissent pas. Dans une 1^e partie, les auteurs évoquent successivement l'évolution du mot "adolescence", les rites de passage enfance-adolescence-adulte dans les sociétés primitives, l'histoire de l'adolescence à travers le costume (les modifications qui dans l'habillement distinguent l'enfant de l'adolescent). Dans la 2^e partie, historique, ils retracent l'apparition puis l'explosion de ce concept : Jeunes antiques au quotidien ; Pas à pas la jeunesse (le Moyen-Age) ; Les enfances de l'"adolescence" (de la Renaissance à 1795) ; La latence de l'"adolescence" (de 1795 à 1848) ; L'adolescence de l'"adolescence" (1850-1936) ; L'âge adulte (1937-1968) ; La senescence (1969-1989).

Anthropologie, ethnologie

Cultures et institutions (1^e partie). Paris : ANCE, 1990. 66 p. (Communautés éducatives ; 73.) ✎ 4

Au sommaire de ce numéro qui reprend, pour partie, les actes des journées nationales d'études de l'Association Nationale des Communautés Educatives sur le thème : Cultures et institutions, (mai 1990) : Cette diversité dont on vous parle tant, différence, appartenance, identité (A. Catteaux); Identité culturelle, droit, société (M. Alliot); De l'identité culturelle à l'anonymat biologique (A. Langaney); Déculturation, acculturation, point de vue ethnopsychanalytique (J. Ondongo) ; Cultures et différences (F. Dubet).

FETTERMAN (David M.).

Ethnography step by step. Newbury Park ; London : Sage, 1989. 156 p. bibliogr. ; (7 p.) Index. (Applied social research methods series ; 17.) ✎ 31

Dans le chapitre introductif l'auteur présente un tableau des différentes étapes du travail d'ethnographie. Puis il décrit ces étapes en détail à partir de la sélection d'un sujet et d'un modèle théorique guidant son étude. L'approche par étapes est illustrée par des exemples de cas concrets et met en va-

leur l'organisation du travail ethnographique indispensable au traitement de la masse de données collectées dans ce domaine de recherche : techniques de sélection, d'échantillonnage, observation participante, style d'entrevue (structurée, informelle, rétrospective...), questions d'ensemble ou spécifiques, ouvertes ou closes, compilations d'histoires de vie ou d'entrevues de type autobiographique, techniques projectives... L'équipement nécessaire à la recherche ethnographique est également inventorié. Tous les processus d'analyse, l'écriture, l'éthique de l'ethnographie sont explorés.

GEHLEN (Arnold).

Anthropologie et psychologie sociale. Paris : PUF, 1990. 335 p. Index. (Philosophie d'aujourd'hui.) ✎ 12

Cet ouvrage présente, en vingt articles, l'essentiel de la pensée d'Arnold Gehlen (1904-1976), fondateur en Allemagne de l'anthropologie philosophique. Il a réussi à faire des philosophes qui, avant lui, avaient pratiqué l'anthropologie (Kant, Herder, Scheler...), ses prédécesseurs. Ce qui distingue l'anthropologie philosophique de toute anthropologie purement empirique est qu'elle veut apporter une réponse à la question : Qui sommes-nous ? L'effroi que ressentait Nietzsche devant cet abîme qu'est l'homme, la peur de sa nature, le mépris pour les "pitres" des intellectuels naïfs : c'est cela qui a déterminé la pensée de Gehlen. Le véritable ennemi de Gehlen est Rousseau, contre qui il rappelle inlassablement que "l'homme est par nature un être de culture", à comprendre comme ensemble d'institutions que l'homme édifie pour organiser son action sur le monde et pour fixer l'expérience qu'il en fait. Seules la culture et des institutions stables et fortes permettent d'accéder à la liberté.

JAHODA (Gustav).

Psychologie et anthropologie. Paris : Armand Colin, 1989. 343 p., fig. bibliogr. (17 p.) Index. (U : psychologie.) ✎ 23

Le thème central de cet ouvrage est l'étude de l'interface entre psychologie et anthropo-

logie. L'auteur montre tout d'abord les liens solides qui lièrent ces deux disciplines au long du 19^e, puis qui ont connu des changements fondamentaux tant au plan des théories que des méthodes (travaux de Malinowski, Nadel, Hanson...) et termine le 1^e chapitre sur les diverses approches des anthropologues dans leur travail. Puis il s'intéresse aux travaux des anthropologues dans leur approche de la personnalité (Mead, Kardiner...), de la socialisation (Murdock, Whiting et Child...) et de certains aspects de la psychologie sociale (Turner...). Dans une 3^e partie, il discute des travaux de Tyler, Frazer, Levy-Bruhl sur la "mentalité magique" et analyse les classifications en termes à la fois symboliques et naturels. Il conclut son travail sur une phrase de W.H.R. Rivers, représentative de sa pensée : " Comment expliquer les activités de l'esprit humain si l'on ne connaît pas le contexte social ?..."

E - PSYCHOLOGIE ET EDUCATION

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent

BARROIS (C.), CHEVRIER (A.), CHOQUET (M.), DENIS (P.), DIATKINE (G.), GEORGE (F.), JEAMMET (P.), OXLEY-BERGMAN (J.), PUYUELO (R.), SOULE (M.).

L'âge bête. Paris : ESF, 1990. 175 p., graph. bibliogr. dissém. (La vie de l'enfant.) ✎ 23

L'âge bête, ce n'est pas la bêtise ; il s'agit d'un concept complexe qui cache des mécanismes de défenses assez divers. Que signifient ses mécanismes défensifs et contre quelles inquiétudes ? Quelle est sa psychodynamique, sa place parmi d'autres formes de la bêtise, ses illustrations, son rire, sa littérature ? Sa durée sera-t-elle courte ? Il s'agit d'une réponse aux premiers effets des changements apportés par la puberté : l'impact de la sexualité, la faillite des idéaux, l'adolescence nécessitant un réaménagement des idéaux de l'enfance ; l'adolescent est, pa-

rallèlement à sa propre évolution, confronté à la sexualisation des parents. L'âge bête a-t-il encore un avenir ? Il faut que les parents jouent le jeu ; en conclusion, Ph. Jeammet compare l'âge bête à un trou de serrure derrière lequel l'adolescent se cache et regarde le monde des adultes, mais, pour regarder par le trou de la serrure, il faut qu'il y ait une porte, avec derrière des parents qui permettent à l'enfant de se différencier dans l'opposition.

Making sense : the child's construction of the world. London ; New-York : Methuen, 1987. 204 p. bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

A travers les articles de psychologues du développement, cet ouvrage examine dans le contexte de situations "naturelles" la façon dont l'enfant comprend progressivement le monde, fait du sens avec ses expériences, devient un individu social participant. Les auteurs considèrent le travail de l'enfant, notamment la résolution de problèmes, dans le cadre d'une interaction sociale, non comme une activité isolée. La construction des représentations cognitives, c'est à dire la transcription de la pensée en langage, fait l'objet d'un chapitre essentiel. La compréhension des règles sociales permet l'interaction avec les autres et le partage d'un cadre culturel qui aide à donner un sens à l'expérience du monde.

L'adolescent d'aujourd'hui entre son passé et un avenir. Lille : Presses universitaires de Lille, 1990. 200 p. (UL3.) ✎ 23

Cet ouvrage reprend les contributions proposées lors d'un colloque organisé par l'Association des psychologues cliniciens de l'université de Lille III. Les différents participants (sociologues, médecins, psychiatres...) essaient d'appréhender le fait adolescent contemporain dans diverses dimensions et de divers points de vue. 1) Quelques indices culturels : les conduites de risque ; les Beurs ; la santé des adolescents. 2) Rencontres d'adolescents : adolescents ayant un handicap physique ; adolescents en institutions éducatives ; lycéens et collé-

giens. 3) De l'aujourd'hui à l'avenir : l'appartenance à des groupes religieux minoritaires ; sortir de l'adolescence... au féminin... au masculin ; quels métiers demain ? ; quelles valeurs demain ?

Processus d'acquisition, activités cognitives

Learning and individual differences : advances in theory and research. New-York : W.H. Freeman, 1989. XI-343 p., tabl. bibliogr. dissém. Index. (A serie of books in psychology.) ✻ 21

Cet ouvrage décrit les fondements historiques de la recherche et de la théorie sur les différences individuelles et l'apprentissage. Il propose des schémas d'étude des différences individuelles dans le processus d'apprentissage allant des procédures traditionnelles (behavioristes...) aux nouveaux modèles empiriques tels que l'apprentissage comme traitement de l'information, l'interaction aptitude-gestion de situations. Une taxonomie des compétences pour l'apprentissage est décrite, qui doit aider le praticien à déterminer les méthodes qui améliorent l'apprentissage et le chercheur à évaluer les mesures prises pour évaluer les différences individuelles. La distinction entre connaissance académique et connaissance pratique est examinée. Cette dernière est définie comme un savoir de procédure nécessaire tant à la vie quotidienne, qu'aux opérations intellectuelles.

CLOUZOT (Olivier).

Former autrement : apprentissages intellectuels, langage et structuration des connaissances. Paris : Editions d'organisation, 1990. 183 p., fig. bibliogr. (2 p.) Index. ✻ 23

Comment apprend-on intellectuellement ? Comment préparer un cours d'enseignement ou une session de formation pour faciliter la réception qu'en auront les apprenants ? Ce livre montre que l'acquisition de connaissances consiste à apprendre un nouveau langage dont les articulations lexicales et

syntactiques font l'objet d'une élucidation et d'une assimilation progressives. Dans la 1e partie, l'auteur décrit successivement : 1) les aspects significatifs du fonctionnement intellectuel (le rôle de l'attention et de l'intuition, l'intelligence et la mémoire, les apports de la neurobiologie sur le fonctionnement du cerveau...). 2) le traitement de l'information. 3) les éléments constitutifs de la connaissance. Dans la 2e partie, il applique ces principes à l'analyse d'un contenu d'enseignement en présentant une méthode, l'Analyse Sémantique, qui s'appuie sur un énoncé formulé par Pascal dans son ouvrage "De l'Esprit Géométrique et de l'Art de Persuader", méthode que le lecteur est invité à mettre en oeuvre dans quatre exercices pratiques qui lui sont proposés.

Cognition : l'individuel et l'universel. Paris : PUF, 1990. 328 p., fig. bibliogr. dissém. Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✻ 14

Cet ouvrage aborde les principaux domaines du fonctionnement cognitif : la perception (la perception de l'espace, l'organisation perceptive) ; l'imagerie mentale ; la mémoire ; les activités cognitives complexes (l'intelligence, le langage). Cette analyse des différents domaines est faite dans une perspective différentielle. L'accent est mis sur un bilan des observations relatives aux différences entre individus dans les fonctionnements cognitifs, les problèmes que posent ces différences, les perspectives théoriques qu'elles suggèrent, les méthodes d'exploitation et de vérification qu'elles permettent de mettre en oeuvre.

The nature of creativity. New-York ; Cambridge : Cambridge university press, 1988. X-454 p., tabl. bibliogr. dissém. Index. (Contemporary psychological perspectives.) ✻ 14

La 1e partie de l'ouvrage traite des relations entre la créativité et l'environnement de l'individu. Ce chapitre identifie les contraintes environnementales qui favorisent ou contraignent la manifestation du potentiel de créativité que possède intimement une personne. La 2e partie traite des relations entre la créa-

tivité et les dispositions internes de l'individu. L'investigation sur le processus de pensée créatrice s'appuie sur une approche psychométrique (tests de flexibilité, d'originalité, d'aptitude à élaborer ...) et sur des approches cognitives centrées sur l'étude des structures mentales que suppose la créativité. La 3e partie examine les interactions entre ces environnements "externe" et "interne" de l'individu en étudiant des cas historiques de vies créatrices.

TESSIER (Gisèle).

L'humour à l'école : développer la créativité verbale chez l'enfant. Toulouse : Privat, 1990. 125 p. bibliogr. (5 p.) Index. (Formation pédagogique.) ✎ 4

Ce livre a pour objectif de réconcilier l'humour et l'école à travers l'exploitation de la littérature de jeunesse. Dans le 1er chapitre, l'enfant producteur d'humour, l'auteur étudie la genèse de l'humour en termes de compréhension, à travers un modèle inspiré des recherches de Piaget : des stades se différencieraient en fonction de l'âge des enfants et seraient associés à leurs progrès intellectuels ; elle souligne que l'humour peut intervenir dans la construction de l'identité. Elle étudie ensuite l'enfant consommateur d'humour : comment les enfants apprennent l'humour, sous ses formes verbales et imagées, en famille et à l'école. Elle prend pour exemple le domaine de la littérature de jeunesse, qui offre des stimulations variées pour une éducation à l'humour. L'humour peut s'apprendre et devrait avoir sa place dans les apprentissages de la langue orale et écrite. L'auteur propose des exemples de stratégies et d'outils qui permettent de développer chez le jeune enfant des capacités de création humoristique.

WALLON (Philippe), CAMBIER (Anne), ENGELHART (Dominique).

Le dessin de l'enfant. Paris : PUF, 1990. 237 p., fig. bibliogr. (9 p.) Index. (Paidéia.) ✎ 15

Regarder l'enfant dessiner, écouter ses commentaires, permet d'accéder à tout un champ de connexions associatives, sémantiques, que le simple dialogue ne donne que

rarement l'occasion d'appréhender. Les diverses contributions de cet ouvrage dressent un tableau aussi complet que possible du dessin de l'enfant et des analyses dont il a fait l'objet : les aspects génétiques et culturels, les aspects dynamiques, les travaux qui utilisent le dessin d'enfant et ceux qui le décrivent, les rapports du dessin d'enfant avec le milieu, les rapports entre dessin et psychopathologie, l'ordinateur dans l'approche du dessin d'enfant.

Psychopathologie et thérapeutiques

DEITTE (Jacques).

Le symptôme scolaire. Du corps enseignant au corps enseigné : la thérapie psychomotrice sur le chemin des écoliers. Paris : Masson, 1990. 119 p., fig. bibliogr. (2 p.) Index. (Psychothérapies corporelles.) ✎ 23

Lorsque les mots donnés par la mère à l'enfant ne suffisent plus à celui-ci pour exprimer ses manques, ses attentes, ses désirs ou ses angoisses, il lui faut manifester son appel à l'aide d'un autre support langagier : le symptôme. Le symptôme est alors une manifestation langagière et corporelle, un vecteur de la communication et un porteur de la demande. L'auteur tente ici d'analyser les rapports de communication qui s'établissent entre les parents et leur enfant, entre parents et thérapeutes à l'occasion de la démarche de consultation et tout au long de la prise en charge et enfin entre les différents acteurs de cette démarche entreprise au nom de l'enfant et l'institution scolaire, premier univers social extérieur à sa cellule familiale. Il met notamment l'accent sur la fonction paternelle parfois carencielle et souvent disqualifiée, alors même qu'il semble que sa réhabilitation permette fréquemment, sinon une résolution des problèmes, du moins une plus grande sérénité de la dynamique familiale.

Psychanalyse

BIANCHI (Henri).

L'identité psychosomatique : une approche par la théorie générale des systèmes. Paris : Aubier, 1990. 354 p., fig. bibliogr. (3 p.) (La psychanalyse prise au mot.) ✎ 12

Pour l'auteur, s'il existe une unité des fonctionnements de notre corps et de notre psychisme, c'est dans la commune soumission corps-psychisme à la logique générale propre aux systèmes ouverts (théorie générale des systèmes de L. von Bertalanffy) que nous devons aller la chercher. L'organisation somato-psychique présente les caractères d'un système ouvert : échange de matière avec son environnement, état d'ordre et d'organisation, renouvellement continu de ses composants, place centrale de la tension... C'est en essayant de dégager ces logiques internes, qui ne sont ni spécifiquement somatiques, ni spécifiquement psychiques, logiques propres à des systèmes dont l'organisme humain n'est lui-même qu'un cas particulier, que l'auteur tente de s'interroger autrement sur les fonctionnements et dysfonctionnements de ces "systèmes" dont les états internes et les échanges avec l'extérieur fondent aussi bien notre santé que nos concepts.

BIRRAUX (Annie).

L'adolescent face à son corps. Paris : Editions universitaires, 1990. 181 p. bibliogr. (2 p.) (Emergences.) ✎ 12

L'adolescence est une phase de bouleversements aussi bien psychiques que morpho-physiologiques qui concerne tous les adolescents. La manière dont elle est vécue varie, certaines pubertés sont vécues comme des traumatismes. L'auteur a choisi d'étudier le rapport intime du sujet à la métamorphose de son corps. Elle rappelle d'abord les données physiologiques, biologiques et psychologiques de la puberté, les figures sociologiques de l'adolescence, les caractéristiques du changement psychique ; elle insiste sur le concept de "complémentarité des sexes" comme résumant et solution-

nant le bouleversement pubertaire. Puis elle aborde les "achoppements" du processus de l'adolescence, qui peuvent se révéler dans les relations que certains jeunes entretiennent avec leur corps : corps désaffecté (psychose, anorexie), corps agressé (risques physiques, tentatives de suicide), corps maîtrisé (ascétisme et intellectualisation), corps fétichisé (les phobies, le narcissisme), corps stigmatisé (le handicap physique). Elle dégage, en conclusion, la spécificité de l'angoisse à l'adolescence et les caractéristiques de sa gestion.

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET EDUCATION

Psychosociologie

BRUCHON-SCHWEITZER (Marilou).

Une psychologie du corps. Paris : PUF, 1990. 324 p., tabl. bibliogr. (22 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✎ 21

L'auteur a centré son étude (bilan de ses propres recherches et de travaux existants) sur la structure du corps ou morphologie (le corps en soi), l'apparence du corps (corps pour autrui) et l'image du corps (corps pour soi), selon trois types d'explication quant aux sources de la cohérence somato-psychique observée (facteurs constitutionnels, sociaux, activité organisatrice propre de l'individu). Ses interrogations relatives au statut de la corporéité au sein de la personnalité sont les suivantes : Qu'entendre par morphologie de l'individu ? Est-il vrai que des caractéristiques physiques objectives soient étroitement associées à des caractéristiques mentales particulières ? Comment appréhende-t-on l'apparence physique d'autrui ? Une telle perception joue-t-elle un rôle mineur ou majeur dans les interactions sociales et notamment dans l'évaluation d'autrui ? Finit-on par se percevoir soi-même comme autrui nous perçoit ? Au-delà des pesanteurs et des déterminismes constitutionnels ou sociaux l'individu se représente-t-il son propre corps de manière

relativement autonome ? Peut-on appréhender ce corps subjectif ?

CAMILLERI (C.), KASTERSZTEIN (J.), LIPIANSKY (E.M.), MALEWSKA-PEYRE (H.), TABOADA-LEONETTI (I.), VASQUEZ (A.).

Stratégies identitaires. Paris : PUF, 1990. 232 p. bibliogr. (10 p.) Index. (Psychologie d'aujourd'hui.) ✻ 14

La base de réflexion commune des auteurs d'horizons divers réunis ici est l'approche de l'identité en termes de stratégies identitaires : l'idée que les individus et les groupes ont une certaine capacité d'action sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence. Le 1^{er} chapitre est consacré à la dialectique similarisation/différenciation qui pousse les acteurs sociaux à vouloir s'assimiler et à revendiquer une identité par rapport aux membres d'un groupe. Le chapitre 2 est une approche sociologique : les stratégies identitaires (refus, acceptation...) des minorités face à la majorité. Le chapitre 3 traite de la gestion de la disparité culturelle : les stratégies d'évitement des conflits identitaires par "cohérence simple" et "cohérence complexe". Le chapitre 4 aborde les jugements négatifs portés a priori sur certaines catégories. Le chapitre 5, à partir du parcours identitaire d'un étranger immigré en France, analyse les modalités d'articulation du modelage social sur les choix individuels. Le chapitre 6 s'intéresse à certains aspects de l'identité culturelle : les implications mutuelles entre le sentiment subjectif d'identité et la communication.

Psychosociologie et éducation

RESWEBER (Jean-Paul).

La relation d'enseignement. Strasbourg : CEFEA, 1989. 118 p. bibliogr. (2 p.) ✻ 12

La relation pédagogique opère la jonction symbolique de la relation pédagogique et de la relation éducative, elle est le paradigme de toute relation sociale. Être en relation avec quelqu'un, c'est être enseigné par lui ; l'enseignement n'est point le contenu de la

relation, il en est l'expression. Après avoir situé la relation d'enseignement sur un plan narratif (caractères, paradoxes... de la relation) et discursif (les modèles de la relation), l'auteur met en lumière les principes déterminants de la relation, en envisageant trois perspectives empruntées à l'analyse linguistique : pertinence, compétence et performance. Il ne peut y avoir relation sans communication. J.P. Resweber termine en analysant les effets subversifs que produit la relation sur le fonctionnement de la communication, de l'imaginaire et de la connaissance.

G - SEMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET EDUCATION

Sémiologie et communication

FAUR (Jean-Claude).

Lire des bandes dessinées. Lyon : Voies livres, 1991. 28 p. (Voies livres ; 45.) ✻ 23

Pour certains, "la B.D., ce n'est pas de la lecture : il n'y a que des images, et puis les textes sont débiles". D'autres, "n'arrivent pas à lire des B.D. Faut-il commencer par les images ou par les textes ?". L'auteur, bibliothécaire et directeur de Bédésup, apporte des réponses argumentées à ces questions et à d'autres.

MEYER (Rosemarie).

"C'est pour comprendre un peu plus..."...à propos de la réception d'un film de vulgarisation scientifique par des enfants de 7 à 9 ans en situation scolaire. Paris : INRP, 1990. 151 + III p., ill. bibliogr. (4 p.) (Rapports de recherches ; 1990/1.) ✻ 11

Que se passe-t-il quand un sujet spectateur devient un sujet apprenant ? Par le biais de la projection d'un film "A propos d'énergies", où tout discours est absent, l'auteur s'intéresse à l'audiovisuel "producteur", générateur d'une pédagogie de "processus",

grâce à laquelle l'enfant peut produire un travail, se construire, en fonction de ses attentes, de ses acquis, de sa culture, un apprentissage personnalisé. Ce film a été présenté dans des classes de 4 écoles différentes par leur implantation géographique, le milieu social des élèves. A chaque fois a été analysée la façon dont les enfants recevaient et restituaient le film (monde de référence des médias, syntagme comparatif...). Cette étude permet de constater l'impact des médias, la force des représentations et des modèles préexistants, la difficulté de l'école à approcher ceux-ci. Elle fait apparaître des compétences acquises par les enfants dans leur consommation télévisuelle, qui mettent en évidence des savoirs pratiques, liés à l'exercice de la consommation, à la reconnaissance d'un cadre dans la situation de lecture, et à la programmation télévision dans son ensemble, en tant que système d'agencements et de règles.

Etudes linguistiques spécifiques

PESSOA DE BARROS (Diana Luz).
Éléments de typologies des textes. Lyon : Voies livres, 1990. 12 p. bibliogr. (4 p.) (Voies livres ; 42.) ✻ 4

Le "type" du texte participe à la construction du sens. Dans la perspective sémantique d'A.J. Greimas l'auteur propose de nouveaux éléments, du niveau des structures fondamentales, narratives et discursives, pour mieux comprendre ou mieux produire des textes.

POSNER (Roland).
La transcription des sons et l'écrit. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p. bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 46.) ✻ 23

Les séquences phoniques au-dessous de la syllabe n'ont pas d'existence physique. C'est la pratique de l'épellation qui a amené l'Européen à entendre les voyelles et les consonnes. L'écriture alphabétique n'est pas une écriture phonétique. Un texte capital, par le vice-président de l'Institut international de sémiotique.

RIVARA (René).

Le système de la comparaison : sur la construction du sens dans les langues naturelles. Paris : Editions de Minuit, 1990. 223 p. bibliogr. (3 p.) (Propositions.) ✻ 12

Le 1^e chapitre porte sur un domaine particulièrement complexe des langues évoquées dans cet ouvrage (français, anglais) : la comparaison quantitative. L'auteur remet en cause l'existence des 3 structures morphosyntaxiques correspondant aux 3 relations comparatives qui peuvent seules exister entre 2 objets "réels" : supériorité, égalité, infériorité ; la langue semble calquer ses structures sur celles du réel qu'elle décrit. En réalité les relations comparatives sont construites par la langue et déterminées par d'autres structures que celles du réel. L'auteur étudie certaines des propriétés constitutives du mécanisme syntaxique et sémantique de la comparaison quantitative en français et en anglais : une structure comparative exige la présence d'un élément graduable (adjectif, adverbe...) élément qui chacun possède les propriétés caractéristiques de la sémantique scalaire et définit une échelle sémantique. Ces échelles sémantiques comportent une orientation que tous les déterminants graduables utilisent, sauf ceux qui ont pour fonction d'inverser cette orientation (peu, little). Il termine par l'étude du système qui instaure la structure comparative et qui est une expression linguistique de la relation d'identité.

Psycholinguistique et pathologie du langage

BOUCHARD (Robert), CALAQUE (Elizabeth), DABENE (Michel), FRIER (Catherine), MALLET (Bernard).

Regards sur la lecture : textes et images. Grenoble : Ellug, 1989. 146 p. bibliogr. (6 p.) ✻ 14

Cet ouvrage présente un état des recherches du Centre de didactique du français de l'Université Stendhal de Grenoble en matière de didactique de la lecture : Illettrisme ; Si-

gnaux et trajets discursifs, la lecture comme interaction contrainte ; *Éléments pour une évaluation du savoir-lire chez des élèves de lycée professionnel ; Itinéraires de lecture et construction du sens ; Le rapport du filmique et du scriptural.*

La lecture. 1 : de la neurobiologie à la pédagogie. Paris : L'Harmattan, 1990. vol. 1364 p., tabl. bibliogr. dissém. (Conversciences ; 6.) ✎ 15

Dans la 1e partie, Pratiques et théories, les auteurs ont étudié trois éléments : 1) le rôle du langage oral et écrit comme moyen d'action, de communication, d'échange (à l'école maternelle). 2) le livre qui peut favoriser le développement du langage et permettre à l'enfant d'apprendre à écouter, quel doit être le rôle de la bibliothèque d'école dans l'apprentissage de la lecture. 3) questions de théorie, où sont abordés des points plus précis : la littérature d'enfance et de jeunesse, discrimination auditive et préparation à la lecture... Dans la 2e partie, les contributions sont centrées sur l'aspect physiologique du langage : le substrat biologique du langage, le langage articulé : le cerveau, sensation et perception, localisations cérébrales et représentations spatiales, l'amnésie infantile, vocalisations et motricité chez le jeune enfant, la perception de la parole chez le nourrisson et le nouveau-né, l'enfant et la construction de sa voix entre 0 et 2 ans...

La lecture. 2 : psychologie et neuropsychologie. Paris : L'Harmattan, 1990. vol. 2 238 p., fig., tabl. bibliogr. dissém. (Conversciences ; 7.) ✎ 15

Dans la 1e partie de ce 2e volume, les auteurs s'intéressent plus particulièrement aux stratégies et procédures cognitives mises en oeuvre dans l'apprentissage de la parole et de la lecture : stratégies d'identification de figures, stratégies de compréhension, les automatismes de l'acte de lecture, les schémas sensori-moteurs, les notions de corps et d'écoute. Dans la 2e partie, ils s'interrogent sur le rôle de la crèche et de l'école dans la prise en compte des demandes et des besoins des enfants : prise en compte de l'identité des jeunes enfants à travers leurs systèmes

de communication, de leur identité culturelle (qui peut permettre d'éviter le refus de lecture), des systèmes relationnels des jeunes enfants. La 3e partie est centrée sur les handicaps et déficiences du langage oral et écrit : l'aphasie, les troubles de la lecture d'origine cérébrale, l'accès à la lecture chez l'enfant malvoyant...

La lecture. 3 : le sens et l'émotion. Paris : L'Harmattan, 1990. vol. 3 122 p. bibliogr. dissém. (Conversciences ; 8.) ✎ 15

Ce 3e volume se compose de 6 chapitres : 1) La pensée sensible et la mémoire. 2) Pratiques et théories. 3) De la langue et de la spécificité de l'écrit. 4) Langage oral et organicité. 5) Les références à la neurobiologie. 6) La variabilité des formes et des significations dans l'échange langagier.

H - BIOLOGIE, CORPS HUMAIN, SANTE, SEXUALITE

Santé, éducation sanitaire

Les adolescents et leur santé. Vanves : CTNERHI ; Paris : PUF, 1990. 2 vol. 461 p., tabl. bibliogr. dissém. (Flash informations ; 180.) ✎ 15

Ces volumes reprennent les communications présentées lors des journées nationales consacrées aux adolescents et à leur santé, tenues à Paris en avril 1987. Trois aspects ont été plus particulièrement étudiés : 1) l'état sanitaire de la population adolescente française, par le biais d'enquêtes épidémiologiques 2) l'éducation pour la santé : la sexualité, l'usage de toxiques (drogues, tabac, alcool) 3) l'accès des jeunes aux soins, dans la ville, à l'école, en milieu institutionnel, à l'hôpital.

LESELBAUM (Nelly) et al.

La prévention à l'école : guide ressource des actions d'éducation liées à la prévention des cancers menées dans les lycées et collèges. Paris : INRP, 1990. 225 p. ✎ 9

Ce guide s'inscrit dans le cadre du programme "L'Europe contre le cancer", il présente les actions d'éducation à la santé liées à la prévention des cancers et menées dans l'enseignement du second degré. Un chapitre théorique rappelle le cadre institutionnel général dans lequel les actions de santé peuvent s'inscrire, dans leurs différentes modalités réglementaires, au même titre que toutes les autres actions éducatives menées dans le système scolaire. La 2e partie présente les actions proprement dites. Cinq types ont été retenus : Action-santé "Guidance", à thème unique, à multithèmes, Solidarité, à thème fédérateur. Pour chaque type d'action sont proposés : les objectifs spécifiques, les moyens, l'évaluation. En annexes, figurent une bibliographie, des descriptifs d'actions d'éducation à la santé.

MARCELLI (Daniel).

Adolescences et dépressions. Paris : Masson, 1990. 167 p. bibliogr. (7 p.) Index. (Médecine et psychothérapie.) ✻ 11

Morosité, sautes d'humeur, idées sur la mort, tentatives de suicides, idées dépressives masquées derrière une conduite d'anorexie mentale, de boulimie, de phobie scolaire ou encore d'abus alcooliques ou toxicomaniaques : derrière tous ces symptômes, les cliniciens évoquent très souvent un problème de dépression à l'adolescence. Après en avoir cerné l'importance en terme épidémiologique, l'auteur propose une analyse sémiologique des divers tableaux cliniques de la dépression à l'adolescence, dressant ainsi une sorte de polyptyque : la morosité, la crise anxio-dépressive, l'épisode dépressif majeur, la dépression. Des points communs existent entre adolescence et dépression : les uns s'articulent étroitement avec la crise d'adolescence (ils préservent le mouvement maturatif), d'autres aboutissent à son blocage. Cette différenciation clinique aboutit à une différenciation essentielle dans l'approche thérapeutique.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

BOUCHEZ (Eric), DE PERETTI (André). *Ecoles et cultures en Europe*. Paris : Savoir - livre, 1990. 154 p., tabl. (Les cahiers de Savoir-livre.) ✻ 4

Sous une forme pratique, cet ouvrage présente un panorama des pratiques culturelles au sein des systèmes d'enseignement (primaire et secondaire), des douze pays de la CEE : les principes fondamentaux des systèmes éducatifs dans la CEE ; les structures éducatives ; quelques caractéristiques de la fonction enseignante ; la culture littéraire ; la culture artistique ; la culture technologique ; les échanges culturels ; l'internationalisation de l'éducation ; l'éducation interculturelle.

LEPRI (Jean-Pierre).

Education et nationalité en Guinée - Bissao : contribution à l'étude de l'endogénéité de l'éducation. Lyon : Se former, 1989. 580 p., tabl. bibliogr. (51 p.) ✻ 11

La Guinée-Bissao s'est constituée, par les armes, contre le colonisateur portugais en 1974. On y observe que l'éducation suit les contenus et les vicissitudes du groupe dont elle fait partie : instrument d'assimilation avec l'intensification de la présence coloniale, d'intégration dans les diverses nationalités qui composent le pays, de libération à l'occasion de la lutte de libération nationale. Le système scolaire actuel, pour sa part, fonctionne au profit de la classe dominante de la post-indépendance. Cette éducation, dite "nationale", suivie par moins de 1% des enfants du pays, reste le jeu et l'enjeu de forces politiques, intra-nationales et extranationales. Le rôle important du "sujet", dans les effets de l'éducation, révèle la dimension endogène et endotrope de celle-ci.

MAHINDA RANAWEERA (A.).

Approches non conventionnelles de l'enseignement primaire. Hambourg : IUE, 1990. X-154 p., tabl. (Monographies de l'IUE ; 14.) ✻ 4

Cet ouvrage est le fruit de la 1e phase de la recherche que mène l'Institut de l'Unesco pour l'éducation dans le domaine des approches alternatives et non formelles de l'enseignement primaire, approches qui concernent les enfants et jeunes non scolarisés, les élèves ayant quitté prématurément le cycle de l'enseignement primaire... Cette étude veut comprendre les aspects conceptuels et les considérations pratiques qui émergent au sujet de l'articulation et des liens entre les structures formelles et non formelles ou non conventionnelles que peut offrir l'enseignement primaire. La 1e partie propose les principaux résultats de cette étude, puis sont présentées quatre études de cas (Brésil, Chine, Inde, Venezuela) et des expériences recueillies dans trois autres pays (Colombie, Indonésie, Philippines).

Politique de l'enseignement

The ecology of school renewal. Chicago : University of Chicago press, 1987. vol.1 X-235 p., fig. bibliogr. dissém. Index. (Eighty-six year book.) ✻ 15

Dans cet ouvrage, J. Goodlad regroupe les contributions de chercheurs et de praticiens qui tirent de leur expérience des stratégies visant à rénover les écoles. Un modèle écologique se dessine afin d'analyser et d'améliorer le système scolaire de façon non traditionnelle. Le processus de transformation des écoles est considéré dans le contexte d'un écosystème qui tisse un lien entre les décideurs au niveau de l'Etat et des localités, les administrateurs, enseignants, élèves et parents. Dans ce système chaque école est une unité responsable qui doit disposer de pouvoir de décision pour son programme éducatif. Le concept de culture scolaire est mis en relief. Des moyens de surmonter les obstacles au progrès sont suggérés. Les rôles respectifs de l'administration centrale, des services régionaux de l'éducation et des responsables d'établissements sont examinés.

HENRIOT-VAN ZANTEN (Agnès).

L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1990. 272 p., tabl. bibliogr. (14 p.) ✻ 11

Les ZEP (zones d'éducation prioritaires) ont été mises en place en 1981. L'auteur étudie ici "les interactions entre l'école et l'environnement local et les changements qu'a pu y introduire une initiative étatique visant à encourager la prise en charge décentralisée et collective des problèmes scolaires des enfants de milieu défavorisé". Son terrain d'enquête : une ZEP en milieu rural, une en milieu urbain. Elle a structuré son travail autour des éléments en présence. 1) l'école, sa place dans la société locale d'un point de vue historique, géographique, social et économique 2) les familles, leurs relations à l'institution scolaire et le milieu local. 3) les enseignants, quels rapports entretiennent-ils avec d'autres groupes locaux concernés par l'éducation des nouvelles générations. 3) quels changements la politique des ZEP a-t-elle entraînés dans les relations entre l'école et son environnement ?

RAYNAUD (Philippe), THIBAUD (Paul).

La fin de l'école républicaine. Paris : Calmann-Lévy, 1990. 228 p. (Liberté de l'esprit.) ✻ 13

Malgré plusieurs réformes scolaires, on assiste en France à la coexistence d'un enseignement pour tous aux critères de plus en plus incertains et d'établissements élitistes, cela supporté par le système public. Le but de cet ouvrage est de montrer à quelles conditions une synthèse entre l'enseignement, la pédagogie et la démocratie a été et reste possible. Le raisonnement des auteurs s'articule autour de 3 points. 1) Les éléments constitutifs du système français : la centralisation, le primat de l'instruction sur la pédagogie (l'institution scolaire participant ainsi à l'égalité formelle des citoyens et à l'unification de la culture générale), la domination de l'enseignement secondaire (permettant à l'institution de réaliser un compromis entre tradition et modernité). 2) Les réformes de

1945 à 1981, qui s'imposaient par la nécessité, pour le système éducatif, de surmonter la contradiction entre l'idéologie républicaine et la réalité de la République. 3) Les données de la crise actuelle et les conditions par lesquelles il est possible de réformer la réforme : diversification, clarification du rapport de l'école avec son public...

Administration et gestion de l'enseignement

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale : rapport général 1988-1989. Paris : La Documentation française, 1990. 235 p. ✎ 23

Ce 2e rapport s'articule autour de 4 points.

1) L'organisation des enseignements : les zones d'éducation prioritaires, les formations dans les lycées professionnels, les formations sanctionnées par un diplôme d'université. 2) La situation des personnels : la gestion des personnels, la formation continue des instituteurs, la formation initiale des professeurs des lycées techniques et professionnels, la reconversion des professeurs de lycées professionnels. 3) L'administration du système éducatif : la gestion des emplois des personnels enseignants des établissements d'enseignement du second degré, la gestion financière, les services de scolarité dans les universités, le patrimoine immobilier des universités, les grands établissements publics nationaux sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports. 4) Les partenaires du système éducatif : le fonctionnement des conseils de l'Éducation nationale, la formation professionnelle continue des adultes, les schémas prévisionnels des formations.

MAC PHERSON (Andrew), RAAB (Charles D.).

Governing education : a sociology of policy since 1945. Edinburgh : Edinburgh university press, 1988. XXIII-555 p bibliogr. (27 p.) Index.

✎ 14

Cet ouvrage étudie empiriquement à travers les expériences concrètes de personnalités, de décideurs du secteur éducatif, les efforts du gouvernement pour contrôler l'évolution de l'éducation au Royaume-Uni, les influences réciproques dans notre société. La plupart des expériences individuelles citées sont issues du système d'enseignement écossais qui a souvent précédé la Grande Bretagne dans les innovations. Les transformations intervenues dans l'enseignement secondaire durant les vingt cinq dernières années sont étudiées : après une période d'optimisme, de renouveau social, le consensus s'est effrité. Les thèmes discutés concernent les programmes, les examens, les écoles polyvalentes ou sélectives, le financement, les groupes de pression, les interactions entre les leaders, le gouvernement central et la politique éducative, les changements structurels.

SHARP (Paul), DUNFORD (John).

The education system in England and Wales. London ; New-York : Longman, 1990. X-131 p., tabl. bibliogr. (3 p.) Index. (The effective teacher series.) ✎ 4

Cet ouvrage dresse un tableau de l'administration du système éducatif primaire, secondaire et tertiaire en Grande-Bretagne. Un premier chapitre retrace l'évolution historique de ce système éducatif depuis le XIXe siècle en indiquant le rôle de l'église dans les premières fondations d'écoles élémentaires pour le peuple. La transformation opérée durant les deux dernières décades est analysée en détail, notamment les diverses lois et circulaires qui ont abouti à la Réforme de l'éducation de 1988, la plus importante depuis 1944. Les diverses instances de l'administration de l'éducation ainsi que leur articulation entre elles sont décrites depuis le Département de l'éducation jusqu'aux conseils d'école s individuelles.

Planification de l'enseignement

HALLAK (Jacques).

Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement. Paris : IYPE ; L'Harmattan, 1990. VI-347 p., tabl., graph. bibliogr. dissém. ✎ 22

Cet ouvrage propose une synthèse des décisions qui affectent l'éducation de nos jours. La 1^{re} partie procède à une revue comparée du passé, du présent et des conditions futures de l'extension de l'éducation dans les pays en voie de développement. La 2^e partie examine les concepts, les facteurs et méthodes dont il faut tenir compte pour établir les choix politiques (globaux, sectoriels, sous-sectoriels) qui appellent l'adaptation et l'extension de l'éducation. La 3^e partie traite de la mise en oeuvre de la politique scolaire, de la planification des programmes et des projets dans le domaine de l'éducation. La 4^e partie met l'accent sur les progrès qui restent à accomplir pour améliorer et renforcer la coopération internationale en matière de développement des ressources humaines.

L - NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

Elémentaire et préscolaire

La maternelle. Paris : Autrement, 1990. 232 p. bibliogr. (3 p.) (Autrement : mutations ; 114.) ✎ 23

La quasi-totalité des enfants de 3 à 5 ans, un tiers des enfants de 2 ans fréquentent l'école avant l'École, l'école maternelle, pièce maîtresse du service public. Les contributions de ce numéro spécial analysent les différentes facettes de cette pré-école. 1) Les chemins des écoliers : l'école maternelle sert de maillon entre la famille et l'École, elle ne doit pas être confondue avec un mode de garde, elle est la première étape de l'intégration des jeunes générations dans la société et peut jouer un rôle de prévention de l'échec scolaire. 2) Fondations, ou l'invention de la petite école : la maternelle a débuté en s'inspirant des pratiques éducatives fami-

liales de la bourgeoisie de la fin du 19^e. Comprendre l'institution maternelle dans sa dimension historique, c'est se donner la chance d'éclairer le statut du petit enfant aujourd'hui. 3) Itinéraires dans l'île maternelle : cette école est un univers en elle-même, avec son langage, une absence de programme imposé et de contrainte, qui se cherche, innove et s'ouvre au monde qui l'entoure. 4) Le loisir d'apprendre : l'école doit initier les enfants à leur scolarité obligatoire, mais s'agit-il de "préparer aux ou d'anticiper sur" les apprentissages systématiques"

DANY (Elyette), DURAND (Colette), EELSEN (Paule), RENAUDEAU (Solange).

L'école maternelle, première école. Paris : Armand Colin, 1990. 200 p. bibliogr. dissém. (Formation des enseignants.) ✎ 4

L'école maternelle, qui a toujours été à l'avant-garde des courants pédagogiques, demeure aujourd'hui la première école, l'école des premiers apprentissages, des "premières conquêtes". Le rôle qui incombe à l'enseignant de maternelle nécessite une formation psychologique et pédagogique spécifique tant sont complexes l'éducation et la scolarisation de jeunes enfants entre deux et six ans. A la fois guide et manuel, cet ouvrage s'adresse à l'enseignant en formation, mais aussi à l'éducateur soucieux d'actualiser ses connaissances au regard de l'évolution de l'école maternelle : rôle et fonctions de l'école maternelle, contenus de la formation, connaissance de l'enfant (développements physiologique, affectif et cognitif), connaissance de l'école (les grands domaines d'activités, la classe), l'école maternelle ailleurs. L'ouvrage est émaillé d'exemples pédagogiques précis, et propose une sélection bibliographique thématique.

Enseignement supérieur

L'École Normale Supérieure. Paris : CNE, 1990. 96 p. ✎ 23

Si la première Ecole Normale a vu le jour en 1794, l'actuelle ENS regroupe, en vertu du décret du 24 juillet 1985, les formations dispensées par la rue d'Ulm et Sèvres, la partie scientifique de l'Ecole a été réformée. Après une présentation historique, sont abordés les domaines qui ont fait l'objet d'une évaluation : l'organisation et la gestion, la division des lettres, la division des sciences, le gouvernement. La 6e et dernière partie est consacrée aux recommandations du Comité d'évaluation ; elles concernent les missions de l'Ecole, ses structures, ses moyens, la scolarité des élèves et leur encadrement.

Les étudiants et l'institution universitaire : sondage pour le Monde-Campus et la direction de l'information et de la communication du Ministère de l'éducation nationale. Maisons-Alfort : SCP communication, 1990. Non pag. ✻ 4

Cette étude a été réalisée en mars-avril 1990 auprès d'un échantillon de 6169 étudiants représentatifs de l'ensemble des étudiants des universités en France. Les questions portaient sur l'entrée à l'université, l'adaptation à la vie universitaire, l'orientation au sein des universités, le financement des études, le devenir professionnel des étudiants. Ils se sentent mal encadrés dans le milieu universitaire où les conditions matérielles sont souvent insuffisantes et où les méthodes pédagogiques sont en partie décevantes. Ils sont sans réels contacts nbi avec le monde enseignant ni avec le monde professionnel, inquiets pour leur avenir, une réforme doit les aider à mieux se positionner au sein du système universitaire et plus facilement les projeter dans un devenir professionnel alors que les étudiants sont de plus en plus enclins à en reculer la date par une demande de poursuite d'études de plus en plus longue.

SAYEGH (Raymond).

La diversification de l'enseignement post-secondaire face à la situation de l'emploi. Paris : UNESCO, 1989. 200 p., tabl. bibliogr. (22 p.) (Annuaire international de l'éducation ; 41.) ✻ 23

Les points suivants sont analysés : La diversification de l'enseignement postsecondaire ; La formation postsecondaire ; Partenariat et acte éducatif ; L'enseignement postsecondaire et le monde du travail ; Education et société ; L'éducation des adultes.

SPEES (Emil Ray).

Higher education : an arena of conflicting philosophies. New-York : Peter Lang, 1989. XI-206 p. bibliogr. (6 p.) Index. (American university studies ; 20.)

✻ 14

Les aspects de l'enseignement supérieur ne relèvent pas simplement d'une politique de l'éducation. Les décideurs agissent sur l'environnement éducatif en fonction d'une conception philosophique des besoins ou des objectifs considérés comme souhaitables, de notre société. Une réflexion sur la liberté dans le domaine de l'enseignement général aux Etats-Unis amène à analyser les interactions -tant pédagogiques que politiques et philosophiques- entre les divers types d'établissements (Universités d'Etat, privées, petits collèges universitaires), les rôles respectifs du corps professoral, des étudiants et des administratifs, les règlements fédéraux et régionaux et le contenu des matières enseignées.

Transitions entre les niveaux d'enseignement

Les lycéens et l'institution universitaire : sondage pour le Monde-Campus et la direction de l'information et de la communication du Ministère de l'éducation nationale. Maisons-Alfort : SCP Communication, 1990. Non pag. ✻ 4

Cette étude a été réalisée en mars-avril 1990 auprès d'un échantillon de 500 lycéens représentatifs de l'ensemble des lycéens de terminale en France. Le questionnaire portait sur le choix des études supérieures et de l'établissement, les informations reçues pour effectuer ces choix, l'investissement financier. Les lycéens, juste avant leur bac, ne savent pas encore réellement ce qu'ils veulent

faire. Ils s'estiment mal informés sur les études qu'ils peuvent faire et sur les universités qui peuvent les accueillir. De plus, les établissements leur font plus ou moins peur. Plus sélectifs que les étudiants, même s'ils trouvent la sélection injuste, les lycéens choisissent des études en fonction de leur avenir professionnel et de leur spécialisation. Leur choix d'établissement se fait selon, soit le choix des filières, soit la proximité de l'établissement par rapport à leur domicile. Les lycéens comme les étudiants sont prêts à mettre plus de 450 F pour payer leurs études supérieures. Enfin, il faut souligner le problème de l'orientation et de l'information sur les études supérieures qui représentent pour eux un handicap certain pour leur avenir.

Education des adultes, formation continue

BHOLA (H.S.).

Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes.. Paris : UNESCO, 1989. 197 p. bibliogr. dissém. (Sciences de l'éducation.) ✎ 23

Cet ouvrage étudie les questions actuelles et les tendances de demain dans le domaine de l'éducation des adultes : L'évolution des concepts et des définitions ; Philosophie et idéologie de l'éducation des adultes ; Politique, planification et programmation en éducation des adultes ; Organisation de l'éducation des adultes ; Contenu des programmes, clients et fournisseurs de l'éducation des adultes ; Méthodologie de l'éducation des adultes et relation maître-élèves ; Recrutement et formation des éducateurs d'adultes...

PAIN (Abraham).

Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien.. Paris : L'Harmattan, 1990. 256 p. bibliogr. (11 p.) (Défi - formation.) ✎ 23

Pourquoi s'intéresser à l'éducation informelle ? Tel est l'objet du 1er chapitre où l'auteur aborde trois grands problèmes de l'éducation (les adultes comme nouveau public de l'action éducative, les difficultés ac-

tuelles du système scolaire l'empêchant de remplir sa fonction, l'apport de l'éducation pour préparer l'avenir) et présente deux innovations radicales dans le champ de l'éducation (le détournement du concept d'éducation permanente, et la mise en place en France de la formation continue). Dans la 2e partie, L'éducation informelle existe-t-elle, l'auteur présente trois observations sur le terrain qui partagent une hypothèse de base : l'existence d'une fonction éducative latente dans les activités sans but éducatif, des éléments bibliographiques pour faire le point sur l'état de la question, et étudie trois aspects de l'éducation informelle : contenu, moyens d'action, rôle de celui qui apprend. La 3e partie a pour thème : comment intégrer les apports de l'éducation informelle dans l'ensemble de l'action éducative (pour une sociologie de l'éducation, les contenus à transmettre, les synergies entre l'éducation formelle, non formelle et informelle.)

M - PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants

BAILLAUQUES (Simone).

La formation psychologique des instituteurs. Paris : PUF, 1990. 299 p. bibliogr. (9 p.) ✎ 11

La formation psychologique des instituteurs doit tenir compte des individualités enseignantes auxquelles elle s'adresse et de la manière dont chacune, de sa place et selon sa dynamique propre, gère la problématique professionnelle dans laquelle elle est engagée. Cette formation doit permettre une réflexion sur la personnalité professionnelle de l'instituteur et sur la conscience qu'il a de son identité : quelle est sa participation personnelle et la profondeur de son implication dans le métier ? Quels barrages celui-ci dresse-t-il ? Dans la 1e partie, axée sur la problématique relationnelle, les instituteurs s'expriment sur ce qu'ils vivent en classe, écoutent leurs collègues et réfléchissent sur eux-mêmes en situation d'enseignement. Dans la 2e partie, centrée sur le développe-

ment de la personnalité professionnelle, à partir de portraits, l'auteur étudie par rapport aux attentes et aux désirs des personnes concernant leur profession (ou métier ?) les réponses et les impacts de la réalité du métier (ou profession ?). L'auteur souligne le caractère d'insuffisance, voire d'aberration d'une formation initiale ou continuée qui ne viserait que les savoirs disciplinaires et didactiques indispensables à la pratique enseignante.

COLLONGES (G.), POULETTE (C.).

Les attitudes des étudiants et des lycéens devant le métier d'enseignant. Saint-Etienne : Université Jean Monnet, 1990. 153 p., tabl., ann. ✻ 11

Le thème "crise du métier, crise de recrutement" n'est pas neuf, les auteurs se sont interrogés sur ce qui se passe en amont de l'engagement professionnel proprement dit, pour une population d'étudiants qui "consomme" cette fonction, mais ne l'assumera pas forcément comme condition professionnelle. La 1^{re} partie du travail est consacrée à la méthodologie : constitution de l'échantillon, élaboration du questionnaire. La 2^e partie est centrée sur le choix (ou refus) du métier d'enseignant, les auteurs procédant à une lecture des données empiriques issues de l'enquête : ils mettent en perspective le choix professionnel et l'origine sociale, le sexe, la position occupée dans le cursus scolaire. La 3^e partie s'intéresse aux représentations que les lycéens et étudiants se font du métier d'enseignant : les raisons d'apprécier ou non un enseignant, le métier d'enseignant par rapport à d'autres métiers. La conclusion s'ordonne autour de 4 points : suffit-il de parler de métier dévalorisé ? ; vouloir être enseignant ou non : la fonction des représentations ; pas un métier d'enseignant, mais deux ; qui recrutera-t-on ? pour quel métier ?

GRUMET (Madeleine R.).

Bitter milk : women and teaching. Amherst : University of Massachusetts press, 1988. XX-255 p. bibliogr. (10 p.) Index. ✻ 5

Bien que les femmes constituent la majorité du personnel enseignant des écoles publiques, on ne parle jamais de leur expérience spécifique en tant qu'enseignantes et mères, impliquées dans la totalité du processus d'éducation et de développement de l'enfant, capables de faire le lien entre les mondes public et privé de la vie quotidienne. Cet ouvrage tente de réparer cette carence. La 1^{re} partie explore les visions différentes des hommes et des femmes et leurs implications pour le curriculum ; la 2^e partie détaille l'expérience des enseignantes dans leurs fonctions pédagogiques et "maternantes" et propose une nouvelle approche plus humaine, de l'apprentissage de la lecture ; la 3^e partie traite des différences de comportement entre les femmes enseignantes elles-mêmes, liées à leur propre histoire. L'auteur plaide pour une reconnaissance de l'interaction créatrice entre la maternité et la pédagogie.

Formation des enseignants

DAIX (F.), ADAMCZEWSKI (G.).

Vers un processus de développement de la formation, de la recherche et de l'innovation : une recherche-action sur la formation des instituteurs. Paris : INRP, 1989.

2 vol. 262+102 p. bibliogr. (8 p.) ✻ 11

Cette recherche se fonde sur des données recueillies par et auprès d'instituteurs de cinq académies, quant aux formations reçues, aux pratiques et aux projets à l'intérieur de l'école... Le 1^{er} volume s'articule autour de 3 parties. 1) Présentation de la recherche et de ses différents acteurs. 2) Analyse des motivations et implications personnelles et professionnelles des partenaires en présence ; ces 2 éléments peuvent permettre le développement d'un processus de formation, d'un "cheminement formateur" ; sont également proposées quelques articulations nouvelles chercheurs-formateurs et une transposition d'éléments signifiants de la recherche à l'intérieur d'une situation de formation. 3) Par une étude du concept de formation, dans la variété de ses approches, conceptions et formes, les auteurs cherchent à dégager, dans une vision pluraliste et évolutive de la

formation, un processus alliant les multiples dimensions de l'apprentissage, de l'innovation et de la recherche. Le 2e volume apporte des documents complémentaires, des outils pour la réflexion et l'action. (Document non vendu)

N - ORIENTATION, EMPLOI

Emploi

BEDUWE (Catherine), BERCOT (Régine), GUILLIET (Béatrice), HILLAU (Bernard), KIRSCH (Jean-Louis), POTTIER (François), VERDIER (Eric).

Dossier formation et emploi : niveau IV de formation et baccalauréats professionnels. Paris : CEREQ, 1989. 126 p., tabl., graph. (Formation, qualification, emploi : études ; 49.) 23

Le baccalauréat professionnel a été institué en 1985. Cette formation répond au double objectif d'instituer un diplôme de niveau IV à large visée d'insertion professionnelle et d'élargir la possibilité de poursuite d'études pour des diplômés de niveau V. Après la phase de lancement, les responsables ont senti la nécessité de préciser les espaces de qualification auxquels destine cette filière, ainsi que le degré de spécialisation des formations y conduisant. Tel est le but de ce dossier qui regroupe les articles suivants : Le baccalauréat professionnel, premiers constats et perspectives de développement ; Insertion professionnelle et recrutement des jeunes au niveau du baccalauréat ; Les diplômés de niveau IV dans les secteurs d'activité ; Niveau IV et professions ; Développement du système industriel et repositionnement des ouvriers qualifiés techniciens et agents de maîtrise.

La formation en alternance et l'accès des jeunes à l'emploi. Paris : La Documentation française, 1990. 208 p. (Document travail emploi.) 11

Ce rapport vise à une évaluation des trois formules de formation en alternance : stage d'initiation à la vie professionnelle, contrat

d'adaptation, contrat de qualification. L'évaluation repose sur une triple enquête menée en janvier 1987 auprès de 11000 jeunes ayant bénéficié de l'une de ces trois formules, et dont le contrat avait pris fin trois à six mois auparavant. L'analyse des caractéristiques sociales et démographiques des jeunes bénéficiaires de formation en alternance a permis de dégager des itinéraires d'insertion. Ces itinéraires paraissent déterminés par le rapport entre ces caractéristiques -âge, sexe, niveau scolaire, expérience professionnelle- et le marché du travail. Or ce rapport renvoie en réalité aux caractéristiques mêmes des entreprises, qui prennent les décisions en la matière. De manière sous-jacente aux caractéristiques individuelles des jeunes et des parcours qui leur sont associés, ce sont les traits distinctifs des entreprises, résumant des types différenciés de gestion de la main-d'oeuvre, secteur d'activité d'une part et taille de l'établissement d'autre part, qui structurent l'avenir professionnel du jeune à court terme.

Groupe de travail sur l'analyse régionale de la relation formation-emploi : problématiques et méthodes. Paris : CEREQ, 1990. 74 p. bibliogr. (1 p.) (Formation, qualification, emploi : documents de travail ; 53.) 23

Les Observatoires régionaux de l'emploi et de la formation font partie des systèmes d'aide à la décision demandés par les décideurs régionaux et locaux en matière de formation initiale et continue. Le CEREQ a réuni un groupe de travail pour tirer les leçons des expériences passées et formuler des propositions pour le développement de ces Observatoires. La 1e partie, historique, de ce document analyse quelques étapes significatives de la genèse des Observatoires. Les auteurs insistent sur la prise en compte de l'évolution socio-économique des comportements et des stratégies des divers intervenants. La 2e partie décrit les logiques des principaux protagonistes de la relation formation-emploi, paramètres à prendre en considération dans l'analyse et dans la prise de décision. La 3e partie éclaire les stratégies des acteurs et les enjeux autour desquels

elles se nouent. L'harmonie entre formation-emploi ne dépend pas seulement de la recherche d'un impossible ajustement permanent entre niveaux et spécialités de formation/profils d'emplois, mais surtout de la convergence des comportements et des projets des différents protagonistes.

VOGLER (Jean), GENTIL (Régine), BAUER (Denise), DUBECHOT (Patrick). *Des jeunes en dispositif d'insertion*. Paris : Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 1990. 293 p., tabl. (Les dossiers éducation et formations ; 5.) ✻ 11

Les cycles d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) ont été mis en place en 1985. Destiné à un public de plus de 16 ans, ce dispositif a pour objectif de permettre l'accès au niveau V grâce à des techniques de remotivation appuyées sur une ouverture à l'environnement social et sur des périodes en entreprise. La 1^{re} partie de l'ouvrage donne les résultats d'une évaluation des acquisitions scolaires (mathématiques, français) auprès d'un échantillon de jeunes accueillis dans 62 CIPPA : une bonne partie de ces jeunes ont un niveau qui se situe entre le CE2 et le CM2. La 2^e partie expose les résultats d'une enquête menée auprès de 400 jeunes (200 en CIPPA et 200 hors CIPPA), pour mieux appréhender leurs conditions de vie passées et actuelles, leurs difficultés, leurs projets : qui sont-ils, quelle est leur situation familiale, quelles sont leurs conditions de vie, leurs aspirations, leurs attitudes vis-à-vis des dispositifs d'insertion.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'établissement scolaire

L'établissement, politique nationale ou stratégie locale ? Paris : AECSE, 1990. 354 p. ✻ 15

Les communications de ce colloque de l'Association des Enseignants Chercheurs en Sciences de l'éducation sont les suivantes : Le service public : différenciation et concurrence des établissements ; Y-a-t-il sens à par-

ler d'une vie démocratique dans l'établissement ? Les nouvelles relations avec l'environnement : le rôle de la région ; Autorité et pouvoir dans les établissements d'enseignement ; Le central, le local et l'établissement ; Le zèle, la discipline et l'assurance ; L'établissement en Europe : un point de vue comparatif et critique ; L'établissement : évolution de la notion et des structures ; Parents et autres adultes partenaires ; Direction d'établissement : direction d'entreprise ? ; L'autonomie des établissements d'enseignement et formation. Les ateliers ont eu pour thèmes : Faire et animer un projet d'établissement ; Les procédures d'évaluation ; Les partenariats ; L'action collective pour la réussite des élèves ; Stratégies scolaires et effets pédagogiques de l'autonomie des établissements ; Enseigner "autrement" ; Vie démocratique et changement : leaders, responsables, minorités ; Comment se former pour les nouveaux rôles ?

P - METHODES D'ENSEIGNEMENT ET EVALUATION

Organisation pédagogique

PORCAR-CLERC (Nicole).

L'espace-classe : emboîtements et déboîtements. Nanterre : Université de Paris X-Nanterre, 1990. 446 p., ann. bibliogr. (16 p.) Thèse nouveau régime. Directeur : Ferry Gilles ✻ 11

Cette recherche s'intéresse aux dimensions de l'espace-classe, les valeurs qu'il véhicule et les différentes représentations que dissimule son apparence familière et anodine. Le terrain questionné est celui de l'école primaire, au niveau d'une architecture de type J. Ferry et une architecture moderne. La méthodologie choisie est multiorientée : elle se centre, à travers une démarche questionnante suivant l'apport des données, sur des observations, des entretiens et un matériel projectif à base de photos de classe. L'espace-classe va révéler deux réalités paradoxales ; l'une identifiée par l'aspect

familier, rassurant, limité et fermé ; l'autre par l'aspect modulable, ouvert, flexible, lieu de la liberté pédagogique de l'enseignant. L'étude de cette complexité paradoxale va peu à peu dégager un espace-temps de la classe qui rend compte de la mobilité et de la diversité de la pratique enseignante dans la classe. Par une restructuration conceptuelle des différents apports du terrain, cette thèse propose une nouvelle lecture de l'espace-classe où seront isolées trois dimensions : l'espace vécu, l'espace formel et l'espace approprié de la classe qui se distinguent par des formes de pensée différentes sans pour autant s'opposer.

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

LESELBAUM (Nelly).

Le développement du "travail autonome dans le système éducatif français". Paris : Université Paris VIII, 1990. 220 p. bibliogr. (21 p.) Thèse nouveau régime. Directeur : Berger Guy

11 Cette thèse veut éclairer la façon dont les changements se diffusent dans le système éducatif français depuis 1970. Les analyses portent sur les textes et les processus en oeuvre dans deux cas d'innovation - pris comme "des analyseurs des rapports entre Ecole et Société". Le premier cas est choisi dans le cadre de l'enseignement : la méthode du Travail Autonome, devenant par la suite "l'Apprentissage au travail personnel de l'élève". Le second cas est choisi dans le cadre de la vie scolaire des établissements : la lutte contre la toxicomanie devenant l'éducation pour la santé à l'école. Les analyses montrent comment les changements décrétés ou impulsés correspondent à un certain état de la société française dans les aspects économiques (composition sociologique des acteurs et partenaires de l'école), sociaux, politiques, idéologiques... ; comment le monde scolaire reflète et répercute les bouleversements de la société française et la nécessité d'adapter l'enseignement aux mutations sociales ; comment l'école est conduite à redéfinir ses

missions, dans ses rapports avec les besoins et les effets de la société globale.

Travail personnel et projet de formation.

Villetaneuse : ADMES, 1990. 114 p., fig. (Les cahiers de l'ADMES ; 3.)

23 Ce document propose les textes des journées d'études tenues en novembre 1989 à Lyon sur le thème Travail personnel et projet de formation : Signification et utilité du projet de formation dans l'enseignement supérieur (J.P. Boutinet) ; Projet personnel de l'étudiant et stimulation de la motivation (R. Chapeaux) ; Une vision plus institutionnelle de la formation (P. Arnaud) ; Le projet de formation et la réussite professionnelle (M. Goldschmid) ; Renforcer le travail personnel des étudiants en évaluant l'enseignement (J.L. Ricci) ; Relations entre travail institutionnel et projet personnel (A. Sarazin) ; Comment soutenir le travail personnel (J.P. Soula) ; La psychologie cognitive au secours de l'apprentissage du travail personnel (M.G. Séré)...

TIMBAL-DUCLAUX (Louis).

La communication écrite scientifique et technique : qualité et lisibilité. Paris : ESF ; Entreprise moderne d'édition, 1990. 145+85 p. bibliogr. (3 p.) (Formation permanente en sciences humaines ; 84.)

La partie Connaissance du problème s'attache aux points suivants : Ecrire la science et la technique avec tout son cerveau ; Un cahier des charges précis pour réussir un plan ; La lisibilité des mots et des phrases ; La qualité des graphiques et des schémas dans la communication écrite scientifique et technique ; Lisibilité de la présentation et lisibilité intertextuelle. Les Applications pratiques portent sur : Les cinq lisibilités d'un texte ; L'art de récrire un texte technique ; La lettre circulaire ; Rédiger des instructions ; Concevoir la fiche d'un manuel technique ; Améliorer un texte scientifique ; Eliminer les défauts d'un texte difficile ; Comment rédiger un brevet ; Savoir vulgariser ; Des graphiques lisibles.

Curriculum et programmes d'enseignement

MACLEAN (Martin).

Britain and a single market Europe : prospects for a common school curriculum. London : Kogan Page, 1990. XIII - 148 p. bibliogr. (8 p.) Index. (The Bedford way series.) ✻ 13

Cet ouvrage tente de prévoir les implications de la mise en oeuvre du marché commun européen sur l'éducation dans les pays concernés à partir de 1992. Il examine les pressions sociales et économiques qui devraient logiquement aboutir à une harmonisation des programmes scolaires. Il trace un panorama des pratiques et des idéaux en matière de curriculum, mettant en parallèle la tendance encyclopédique et rationaliste de la France et de l'Europe du Sud et la tradition naturaliste, centrée sur l'enfant et humaniste associant la formation morale et sociale et l'enseignement académique des pays anglosaxons et nordiques. L'auteur examine enfin la signification pour son propre pays, la Grande Bretagne, d'une évolution de la culture pédagogique vers le développement de la pensée rationnelle.

Evaluation

Changing educational assessment : international perspectives and trends. London ; New-York : Routledge, 1990. X-236 p., tabl. bibliogr. dissém. Index. ✻ 13

De nouvelles approches de l'évaluation, utilisées par l'administration dans le but d'infléchir la pratique pédagogique, sont maintenant intégrées à la vie pédagogique de la majorité des pays. Cet ouvrage dresse un tableau des développements de l'évaluation au niveau international et analyse l'impact de l'évaluation sur les techniques pédagogiques, sur les politiques de l'éducation. La première partie de l'ouvrage regroupe des articles fournissant un cadre conceptuel aux problèmes d'évaluation internationaux. La seconde partie est centrée

sur le rôle traditionnel des examens publics et les possibilités de changement de procédures dans ce secteur. La troisième partie est une réflexion sur les tensions existant entre la tradition et les nouvelles procédures, entre les exigences de l'équité et celles du développement national, les impératifs de l'éducation et la limite des ressources.

L'évaluateur en révolution. Paris : INRP, 1990. 272 p., tabl. bibliogr. dissém. ✻ 15

Trois thèmes ont été retenus pour ce colloque : 1) L'évaluation du fonctionnement des institutions (L'évaluateur face aux risques de l'audit d'un dispositif de formation ; L'évaluateur face à l'inadaptation scolaire...). 2) L'évaluation des programmes de formation (Choisir la démarche d'évaluation qui convient ; L'évaluateur et la révolution informatique en éducation...). 3) L'évaluateur face aux objectifs terminaux d'intégration (Evaluation sommative et motivation de s élèves ; Evaluer une méthode d'amélioration des compétences en lecture ; Evaluer le français dans le second cycle...).

Evaluation pédagogique en fin de cinquième. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 1990. 128 p. (Les dossiers Education et formations ; 6.) ✻ 11

Cette évaluation s'est intéressée aux acquis scolaires des élèves de 5e en français, en mathématiques et à leur vécu scolaire. Son objectif est d'apporter des éclairages sur certains points parmi lesquels : par rapport à l'évaluation effectuée au CM2 en 1987, où en sont les élèves deux ans plus tard ? ; la continuité ou les changements, par rapport à des informations obtenues à la fin de la 5e en 1982 ; la nature des acquis et des difficultés des élèves, à partir de l'ensemble des résultats... Il ressort notamment de ce travail : par rapport aux taux de réussite obtenus à la fin du CM2, il existe une progression très faible ; sur la partie commune avec la 5e en 1982, les résultats sont très semblables. En français, il faut encore insister sur l'apport, ou la consolidation d'outils de base et sur l'apprentissage des méthodes. En mathéma-

tiques, les travaux numériques posent des difficultés assez importantes. On constate un corrélat ion positive entre la réussite en français et en mathématiques...

FONTAINE (Anne-Marie).

Motivation pour la réussite scolaire. Porto : Instituto nacional de investigação científica, 1990. 780 p., tabl., graph. bibliogr. (39 p.) (Psicologia ; 4.) ✎ 11

L'auteur a choisi d'étudier les différences de motivation pour la réussite scolaire des pré-adolescents portugais, selon leurs groupes sociaux d'appartenance. Elle dresse d'abord un bilan des principales théories de la motivation pour la réussite, identifiant certaines variables susceptibles d'influencer la formation de la motivation pour la réussite : variables cognitives (l'anxiété, les aspirations) et éducatives (relation éducative mère-enfant) ; ensuite le cadre conceptuel de sa recherche. La 2e partie est consacrée aux instruments permettant de mesurer de façon valide ces variables auprès de pré-adolescents, ou de leurs mères, appartenant à des niveaux socio-économiques divers et résidant en zone rurale et urbaine. Un instrument hollandais, le PMT-K de JMH. Hermans, a été adapté. La 1e phase de la recherche expérimentale permet de constater l'existence de différences importantes entre groupes sociaux, au niveau des deux groupes de variables. La 2e phase de la recherche (3e partie) permet l'observation des relations entre ces variables et la motivation. Cette dernière est considérée comme variable indépendante, susceptible d'interagir avec 3 autres : le sexe, le niveau socio-économique, la zone de résidence.

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BOUBNIDER (Nacira).

L'enseignement des langues et des cultures d'origine en France : aspects socio-

linguistiques, psycho-sociologiques, socio-politiques, institutionnels et pédagogiques. Paris : Université Paris VIII, 1990. 326 p. bibliogr. (14 p.) Thèse nouveau régime. Directeur : Berger Guy ✎ 11

Cette recherche présente les résultats d'une réflexion sur l'expérience d'intégration dans l'école française des cours de langue et culture d'origine destinés aux enfants issus de l'immigration algérienne. La 1e partie, basée sur des interviews, fournit des données sur la situation socio-linguistique et culturelle des jeunes : leurs pratiques langagières, l'identité culturelle et sociale (implications psychologiques du semi-linguisme et du semi-culturalisme) La 2e partie est une approche de la scolarisation ambivalente de ces jeunes, faite par l'analyse des composantes de l'institution scolaire : les conditions du déroulement de l'enseignement de l'arabe, les pratiques pédagogiques mises en oeuvre, les contenus délivrés... Il semble que cet enseignement soit dans son fonctionnement actuel voué à l'échec. Deux faits ressortent : la création des filières spéciales en fonction des origines, la langue arabe est apprise aux seuls écoliers algériens ; l'erreur de tout centrer sur les contenus déterminés (ceux de la langue et culture officielles du pays d'origine des parents).

CHAUVEAU (Gérard), ROGOVAS-CHAUVEAU (Eliane).

Pour une théorie interactive de la lecture. Lyon : Voies livres, 1990. 20 p. bibliogr. (5 p.) (Voies livres ; 41.) ✎ 4

L'examen des difficultés que rencontrent deux cents enfants qui commencent juste à lire, les stratégies par lesquelles ils surmontent, révèlent un processus diversifié et interactif qui plaide pour une conception également interactive de l'acquisition de la lecture.

Aimer / enseigner la poésie. Paris : Syros - Alternatives, 1990. 264 p. (Contre poisons.) ✎ 23

Cet ouvrage reprend des articles concernant la poésie parus dans *Le Français aujourd'hui*

entre 1980 et 1990. Ils ont été regroupés en trois chapitres. 1) La poésie à l'école : sont traités les problèmes méthodologiques généraux que renc ontre la poésie à l'école : quelles sont les difficultés d'une pédagogie de la poésie ? doit-on utiliser des textes contemporains ?... 2) Aspects techniques de la poésie : sont abordés certains aspects du "métier" : le calligramme, la rime, le sens. La 3e partie, Lire/écrire de la poésie en classe, rend compte des pratiques de la poésie, de la maternelle à l'université. L'ouvrage se conclut par une série d'entretiens avec J. Réda, J. Stéfan, J. Darras....

Learning styles. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1990. 235 p., tabl., fig. bibliogr. (10 p.) (Processus discursifs.) ✻ 15

Qu'est-ce qu'un bon apprenant ? L'observation que les aptitudes et les approches sont extrêmement variables d'un apprenant à l'autre entraîne la réévaluation de nombreuses généralisations actuelles sur l'apprentissage des langues, qu'elles soient d'inspiration traditionnelle, communicative ou alternative. Les contributions de seize auteurs (de neuf pays européens) réunies dans ce volume s'intéressent à la théorie, l'expérimentation et la pratique dans le domaine des styles d'apprentissage : Cognitive style and learning approach, Towards experiential learning in elementary foreign language education, Styles d'apprentissage et ordinateur, Enjeux d'un projet didactique visant l'autonomisation dans l'apprentissage du FLE en milieu institutionnel, L'apprenant apprend à se connaître, Developing awareness of learning in an autonomous language learning context, Self evaluation of learning strategies...

GOFFINET (Sylvie-Anne), VAN DAMME (Dirk).

Analphabétisme fonctionnel en Belgique. Hambourg : IUE, 1990. 214 p. graph. (Etudes de l'IUE ; 6.) ✻ 23

La Belgique se divise en deux grandes communautés linguistiques et culturelles (flamande et française), auxquelles s'ajoute une communauté germanophone. Ces clivages,

ainsi que les oppositions philosophiques, religieuses et idéologiques, ont fortement influencé la structure de l'enseignement et de l'éducation des adultes. Dans une 1e partie, les auteurs mettent en lumière certains points concernant l'évolution du processus d'alphabetisation et les relations privilégiées entre scolarisation et obligation scolaire, scolarisation et alphabetisation. Ils analysent ensuite le phénomène de l'analphabetisme avec ses corollaires d'échecs scolaires, de marginalisation et d'exclusion socio-éducative. La 3e partie est consacrée aux différentes mesures prises par les pouvoirs publics, "l'Etat providence", contre l'analphabetisme, qui apparaissent plutôt liées à la problématique de l'échec scolaire et de la sous-scolarisation. L'alphabetisation des deux communautés française et flamande (chapitres 5 et 6) est le fruit d'une action de terrain, qui résulte des efforts soutenus des mouvements d'alphabetisation et des bénévoles.

GROMER (Bernadette), WEISS (Marlise).

Lire. 1 : apprendre à lire. Paris : Armand Colin, 1990. vol. 1 112 p. Index (Formation des enseignants.) ✻ 23

Ce 1er volume met l'accent sur les apprentissages premiers en maternelle et au CP. Trois éléments sont étudiés par les auteurs : le système graphique et phonologique du français, la pédagogie de la lecture (typologie des écrits à l'école maternelle, l'histoire de l'alphabetisation jusqu'au 19e, les manuels de lecture au CP), la lisibilité des textes.

GROMER (Bernadette), WEISS (Marlise).

Lire. 2 : être lecteur. Paris : Armand Colin, 1990. vol. 2 166 p. bibliogr. dissem. Index. (Formation des enseignants.) ✻ 23

Ce 2e volume est centré sur les différents types de lecture que l'enfant et l'adulte lecteurs sont amenés à rencontrer et à choisir : la lecture fonctionnelle, la lecture littéraire, la structure des histoires, le personnage, l'action, la temporalité, le genre, lire un livre entier, lire des livres.

GROMER (Bernadette), WEISS (Marlise). *Dire, écrire*. Paris : Armand Colin, 1990. 254 p. bibliogr. dissém. Index. (Formation des enseignants.) ✎ 23

Ce 3^e volume est consacré à l'expression écrite et orale en maternelle et au CP. La 1^{re} partie de l'ouvrage concerne le "Dire" : la psychologie du langage, l'écoute, la voix, le rythme. La 2^e partie à l'"Ecrire" : du graphisme à l'écritu re, la rénovation de l'écrit, les différents types de textes et leur pédagogie, aider les enfants à produire des textes...

~~~~~  
 HUART-FRIEDLANDER (Ruth), SOUESME (Jean-Claude), ARIGNE (Viviane).

*Explorations en linguistique anglaise*. Berne : Peter Lang, 1989. 248 p. bibliogr. (7 p.) (Exploration : recherches en sciences de l'éducation.) ✎ 15

Les études réunies ici illustrent à propos de l'anglais quelques concepts de portée générale susceptibles de servir d'outils et de base de référence à des enseignants, des linguistes, des éducateurs. Leur portée ne se limite pas à l'anglais. Dans leur recherche de points de repère stables en vue de l'enseignement d'une langue particulière, les auteurs mettent à jour à propos de l'anglais et dans des domaines disjoints des opérations qu'on est amené à poser comme constitutives de l'acte de langage : la référence à des types et à des relations "primitives" dans la construction et l'interprétation des noms composés (R. Huart), le rôle de la valuation en bon ou mauvais et généralement des prises de position de l'énonciateur dans certains emplois du substitut verbal Do (J.C.I. Souesne), le renvoi à des ajustements entre sujets parlants et à des normes socio-culturelles dans l'étude du modal Shall/Should (V. Arigne).

~~~~~  
 ILLICH (Ivan), SANDERS (Barry).

ABC : l'alphabétisation de l'esprit populaire. Paris : La Découverte, 1990. 165 p. bibliogr. (38 p.) (Armillaire.) ✎ 13

"Partant de l'impact qu'a eu l'écrit sur l'esprit des laïcs à la fin du XII^e siècle, les auteurs en sont venus à s'interroger sur deux questions actuelles : la portée des campagnes d'alphabétisation alors que croît le nombre de ceux qui demeurent fonctionnellement illettrés, et l'effet, sur la perception de la réalité, qu'a eu chez leurs collègues la théorie de la communication qui ne fait plus de la langue qu'un code. Comprendre ce que fut il y a huit siècles l'impact du parchemin et du sceau, de l'encre et de la plume, sur la vision du monde conduit à un paradoxe : l'alphabétisme n'est pas moins menacé, de nos jours, par l'enseignement que par la communication. Les techniques qui ont composé l'écriture alphabétique (consonnes, voyelles...) se sont constituées historiquement. Certains concepts qui ne peuvent exister sans référence à l'alphabet -pensée et langage, mensonge et mémoire- se sont développés parallèlement à ces techniques de l'écriture. Puisque ces catégories ont une origine, elles peuvent aussi avoir une fin..."

~~~~~  
 MERON (Christine), MAGA (Jean-Jacques).

*Le défi-lecture : pour une pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon : Chronique sociale, 1990. 188 p. (Synthèse.) ✎ 4

Si le Défi-lecture fut, à l'origine, un projet d'incitation à la lecture, la version qu'en proposent les auteurs est une véritable pédagogie de la lecture écrite. Ce projet dure une année scolaire, il vise à inciter les élèves de l'école primaire et du collège à lire des oeuvres complètes, et à développer leurs capacités rédactionnelles en situation. Ceux-ci lisent librement les 30 à 40 titres d'une liste d'ouvrages de littérature-jeunesse, et se lancent de classe à classe, d'établissement à établissement, le défi de répondre aux questions de toute nature qu'ils auront composées au fil de leur lecture. Le Défi-lecture comprend donc 5 "étapes" : liste, questionnaires, échanges, jeux collectifs, ren contre ; il se présente comme le complément d'une activité de structuration de l'acte de lecture qui se fonde, lui, sur deux axes : travailler la totalité des compétences perceptives et

proposer des exercices systématiques. Il permet à l'écriture d'être "polarisée" au sens physique du terme ; il façonne des scripteurs habitués à générer leurs énoncés en fonction des exigences que le destinataire virtualise.

MILLET (Agnès), LUCCI (Vincent), BILLIEZ (Jacqueline).

*Orthographe mon amour !* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 1990. 240 p. ✻ 23

Cet ouvrage raconte un voyage "orthographique" chez des enseignants, des secrétaires, des métiers du livre (dans la région de Grenoble) et aussi des élèves, tous ayant un rapport quotidien avec l'orthographe. Ce voyage s'est déroulé en 3 étapes : il a été tout d'abord demandé aux questionnés ce qu'ils pensaient de l'orthographe, le mythe orthographique semble toujours vivace, puis de répondre sur des points plus précis : la crise de l'orthographe, le discours sur la faute d'orthographe... Dans un 2<sup>e</sup> temps, ils ont été interrogés sur le thème de la réforme de l'orthographe : ils militent en faveur de la conservation en l'état de l'orthographe française ; trois types d'arguments sont avancés : irrationnels, pseudo-linguistiques et socio-pédagogiques. Ils se montrent indécis sur la question de savoir qui devrait décider d'une réforme : les linguistes, les enseignants, l'Académie française... Dans un 3<sup>e</sup> temps, la parole est donnée aux élèves : quels sont leurs souvenirs d'apprentissage ?

NARCY (Jean-Paul).

*Apprendre une langue étrangère, didactique des langues : le cas de l'anglais.* Paris : Editions d'organisation, 1990. 271 p., fig., tabl. bibliogr. (3 p.) ✻ 23

Cet ouvrage se présente comme une méthodologie pour l'apprenant et l'enseignant ; si l'anglais est largement privilégié, les conclusions s'appliquent à l'apprentissage de toute autre langue (étrangère), par un public d'adultes. Les trois premiers chapitres traitent de l'acquisition de la langue en générale, des processus mentaux qui conduisent à la compréhension et à l'expression langagière, des variations individuelles susceptibles d'influencer ces processus (stratégies, techni-

ques, attitudes et styles cognitifs). Les trois derniers abordent la méthodologie issue des conclusions des trois premiers chapitres : l'auteur propose un modèle d'apprentissage en trois phases (identification et construction du système, production expérimentale, affinement de la production) et met l'accent sur des éléments fondamentaux de l'apprentissage : le rôle de l'enseignant et la mise en place d'un suivi pédagogique efficace.

*La réécriture.* Grenoble : CEDITEL, 1990. 219 p. ✻ 15

Réécrire, c'est copier et améliorer ; tout texte est le résultat d'une série de transformations et le point de départ de nouvelles transformations. Au cours de ce colloque, consacré plus précisément aux transformations mises en oeuvre au cours de la production d'un texte "objet d'art scriptural", ont été abordés des problèmes généraux (théorie de la réécriture, les brouillons d'élèves, les manuscrits d'écrivains), des pratiques singulières (Pérec, Borgès, Lahougue, Tournier) et des modalités didactiques (pastiches, classes d'écriture).

PASTIAUX-THIRIAT (Georgette).

*Recherches en didactique des textes et documents, Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984.* Paris : INRP, 1990. 122 p., graph. bibliogr. (20 p.) (Rapports de recherches ; 1990/2.) ✻ 21

Cet ouvrage se présente comme un bilan critique des recherches concernant l'approche des textes, notamment littéraires, et celle des messages plurimedias (alliant écrit, image...) depuis 1970, à partir d'une analyse de 402 articles, rapports, thèses et ouvrages et posent un certain nombre de questions. L'enseignement des textes est-il en crise ? Quelles réponses sont proposées ? Quels choix s'opèrent dans la pluralité des référents théoriques, en linguistique textuelle, histoire et sociologie de la littérature ? L'ouverture de la classe aux écrits non scolaires (presse, BD, littérature enfantine...) peut-elle bénéficier aux textes littéraires ? Quelles alternatives aux pratiques traditionnelles de l'analyse de texte ? Apprendre à lire/écrire/analyser des écrits de toute na-

ture, est-ce la voie d'une didactique des textes et documents, où s'inscrirait le littéraire ?

RASSEKH (Shapour).

*Regards sur l'alphabétisation : sélection bibliographique mondiale.* Paris : UNESCO, 1990. 312 p. ✎ 32

Ce document se présente comme une bibliographie sélective, analytique et critique des ouvrages parus dans le monde depuis 25 ans sur l'alphabétisation. Il s'organise autour de 12 points : situation de l'alphabétisme/analphabétisme dans le monde, histoire de l'alphabétisme, réflexions générales, études comparées, monographies, aspects socio-économiques, aspects psychopédagogiques, aspects culturels et linguistiques, planification et administration de l'alphabétisation, méthodes et matériels d'alphabétisation, postalphabétisation et éducation continue, événements marquants de l'histoire de la lutte contre l'analphabétisme à l'échelon mondial et régional.

TOCHON (François Victor).

*Didactique du français : de la planification à ses organisateurs cognitifs.* Paris : ESF, 1990. 200 p., tabl. bibliogr. (12 p.)

✎ 11

Cet ouvrage est le fruit d'une recherche-action et d'une recherche ethnométhodologique comparant les pratiques de planification d'enseignants novices et chevronnés. L'auteur propose ce qu'il appelle une pédagogie de l'expérientiel. Le 1<sup>e</sup> chapitre est un état de la question en matière d'objectifs, de planification ; il fournit des indications sur la correspondance de 2 niveaux de planification : le niveau d'organisation des performances et le niveau du fonctionnement global. Le 2<sup>e</sup> chapitre donne une définition didactique de l'atelier d'écriture et confronte le courant pédagogique du projet au courant didactique par objectifs. Le 3<sup>e</sup> chapitre est un état de la Recherche sur la classification des plans d'action pédagogiques (taxonomies) ; l'auteur propose une taxonomie nouvelle : discipline, interdiscipline, transdiscipline. Dans le 4<sup>e</sup> chapitre sont exposés les résultats de la recherche ethnomé-

thodologique : ils montrent que l'enseignant n'établit pas une progression des séquences d'enseignement allant du simple au complexe. Le 5<sup>e</sup> chapitre aborde la métacognition du point de vue de l'acte d'apprendre à partir de consignes.

VELIS (Jean-Pierre).

*Lettre d'illettré : nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés.* Paris : La Découverte ; Unesco, 1990. 177 p. bibliogr. (11 p.) (Cahiers libres.) ✎ 5

Sous la forme d'une lettre, l'auteur dresse ici un tableau de l'illettrisme dans le monde. Ce phénomène concerne tous les pays industrialisés : en France, il touche un adulte sur cinq. Les réponses qui lui ont été opposées sont diverses : initiatives de mouvements volontaires, mesures adoptées par les autorités publiques. Dans l'ensemble des pays industrialisés où le problème a été identifié, un illettré sur dix bénéficie de cours d'alphabétisation ; mais que deviennent les neuf autres ? Deux grandes options se dessinent entre lesquelles la place exacte de l'alphabétisation n'est pas déterminée avec une très grande netteté : prévention dès les premières années de l'école ou formation professionnelle à l'âge adulte.

## **Enseignement des sciences humaines et sociales**

*Formation permanente -initiale et continuée- des instituteurs aux didactiques de l'histoire, géographie et sciences sociales par la recherche.* Paris : INRP, 1990. 100 p. (Rapports de recherches ; 1990/3.) ✎ 11

L'hypothèse générale de cette recherche est que "l'initiation à la recherche est un élément constitutif et dynamisant dans la formation des maîtres à la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales". Un modèle de formation aux didactiques a été expérimenté pendant 3 ans dans 10 écoles normales. Il s'est appuyé sur un certain nombre de supports-outils : ouvrages de base (en

psychologie...), concernant l'épistémologie, questionnaires sur les représentations, d'évaluation des transpositions didactiques... Ce modèle de formation nécessite des exigences minimales de faisabilité en formation initiale et continuée. Les structures, les démarches, les interrelations, les dynamiques créées à l'occasion de cette recherche sont transférables dans tous les autres domaines disciplinaires. La mise en oeuvre du modèle systémique et des outils associés a permis notamment la création et le fonctionnement d'équipes "mixtes", intercatégorielles de formateurs de formateurs, une formation aux didactiques des formateurs de formateurs.

TIRONE (Lucien), JOANNON (Michèle). *Pour une approche didactique de la géographie*. Marseille : CRDP, 1990. 88 p. bibliogr. (1 p.) ✎ 4

Les auteurs ont conçu ce document comme un "ouvrage de réflexion sur la portée et les fondements de la discipline géographique". Dans une 1<sup>e</sup> partie, ils définissent quatre grands axes épistémologiques autour desquels s'articule la production géographique (étude des relations entre la nature et l'homme, des modes d'organisation de l'espace, des écosystèmes et de l'environnement, de l'espace social) puis ils traitent de la didactique aux niveaux des méthodes scientifiques et des méthodes de transmission de savoir. Dans une 2<sup>e</sup> partie, ils font quelques propositions dans le cadre de la conception des plans pour les épreuves des concours d'enseignement et les leçons dans les classes (types de sujets, de plans) et s'attachent à décrire les "grands moments" de la démarche géographique : l'analyse, la recherche des explications, la construction de types ou modèles.

### Education artistique

HARTER (Jean-Louis), MEUNIER (Marie-Claude), PRINIOTAKIS (Irène), TA-CAILLE (Nicole).

*Quelles musiques à l'école ou concerto pour un instituteur et des enfants*. Paris : Armand Colin, 1990. 120 p. bibliogr.

(6 p.) (Formation des enseignants.) ✎ 4

Cet ouvrage pose le problème de l'éducation musicale dans sa globalité, à l'école maternelle et élémentaire. Il peut être lu de deux manières : en suivant l'ordre des chapitres, en s'attachant aux informations et aux exemples (l'environnement sonore, la voix, le rythme, le jeu musical...), en choisissant des thèmes, ou des variations sur un même thème (la matière sonore, la voix, les outils sonores, les modèles...). De nombreux documents complètent le texte : croquis, schémas, photos, témoignages d'enfants et d'instituteurs, ainsi qu'une bibliographie, une discographie et des adresses utiles.

*Les arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*. Paris : Armand Colin, 1990. 175 p. (Formation des enseignants.)

✎ 4

Aujourd'hui, enseigner les arts plastiques ne se réduit pas à la seule transmission de connaissances. L'instituteur doit acquérir des compétences complémentaires : connaître le comportement qu'implique l'acte créateur, pour pouvoir l'inculquer ; posséder un savoir culturel, car il n'y a pas d'expression sans culture ; être capable d'actualiser ses connaissances, et de s'adapter aux nouvelles techniques artistiques (holographie, infographie...); être à l'écoute des enfants, respecter leurs préoccupations pour pouvoir accompagner leur expression ; connaître les pratiques pédagogiques pour choisir une démarche adaptée à des objectifs précis ; relativiser les situations et rester maître des actions entreprises. Ce livre destiné aux instituteurs en formation, répond à ces exigences.

### Education physique et sportive

COMBAZ (Gilles).

*L'évaluation scolaire révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école ? L'exemple des épreuves d'éducation physique et sportive du baccalauréat*. Pa-

ris : Université Paris V, 1990. 3 vol. 640+264 p. bibliogr. (78 p.) ✎ 11

Cette étude s'attache à montrer comment les différences entre les enfants sont transformées en inégalités de réussite par certains types de pédagogie ; et plus spécifiquement par la manière de concevoir et d'organiser concrètement l'évaluation (l'évaluation étant considérée comme la phase ultime et décisive où se génèrent ces inégalités). L'analyse effectuée ici s'applique aux épreuves d'éducation physique et sportive du baccalauréat qui se présentent sous la forme d'un contrôle continu portant sur les prestations physiques réalisées par le candidat et sur les aspects cognitifs et affectifs relatifs à la pratique sportive. L'étude montre que l'évaluation mise en place dans cette discipline révèle des inégalités de réussite similaires à celles que l'on peut observer dans les autres matières, mais elle peut aussi faire augmenter ou diminuer ces inégalités selon les modalités de notation retenues au niveau local de l'établissement scolaire. La deuxième partie du travail met en évidence l'existence d'une inégalité sociale devant l'évaluation réalisée en éducation physique et sportive ; notamment lorsqu'il s'agit de décrypter les attentes de l'enseignant, pour négocier le moment et le résultat de l'évaluation.

## T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2).

### Enseignement des sciences

CHARNAY (Roland), DOUAIRE (Jacques), GUILLAUME (Jean-Claude), VALENTIN (Dominique).

*Apprentissages numériques et résolution de problèmes..* Paris : Hatier, 1990. 228 p. bibliogr. (3 p.) (Hatier enseignants.) ✎ 23

Ce livre est le résultat d'une recherche menée par le département de didactique des disciplines de l'INRP : Apprentissages numériques et résolution de problèmes chez les enfants de 5 à 8 ans. La 1e partie, théorique, précise les conceptions des apprentissages

numériques et les choix didactiques des auteurs : cela concerne le développement du concept de nombre chez les élèves de grande section et de Cours Préparatoire, l'apprentissage des noms et des écritures de nombres, les modalités d'apprentissage retenues pour la GS. La 2e partie présente les activités destinées aux enfants autour d'un thème particulier : des nombres pour comparer, mémoriser, partager, anticiper ; le plan adopté est toujours le même : objectifs généraux, quelques moments dans une classe, quelques clés pour choisir, proposition de mise en oeuvre, activités d'accompagnement. La 3e partie est destinée à ceux qui veulent "en savoir plus" : l'enseignement des mathématiques en maternelle, psychologie et théories de l'apprentissage. En annexe figurent quelques extraits de textes officiels, un lexique, une réflexion sur les comptines numériques, les livres à compter, les jeux de société, une bibliographie...

FAYOL (Michel).

*L'enfant et le nombre : du comptage à la résolution de problèmes.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990. 237 p., fig., tabl. bibliogr. (29 p.) (Actualités pédagogiques et psychologiques.) ✎ 21

La psychologie cognitive a permis d'approfondir les connaissances relatives à l'acquisition et à l'utilisation du nombre par l'enfant (la résolution de problèmes arithmétiques, la conservation du nombre) et d'aborder de nouveaux champs (les activités de comptage par ex.). L'auteur veut ici dresser un bilan des connaissances actuelles. Après une présentation "historique" des problèmes, il expose la genèse et le fonctionnement des activités conduisant au dénombrement : il traite de la composante linguistique permettant la dénomination, des procédures de quantification (le "subitizing" et le comptage) et des rapports entre dénombrement et conservation. Il étudie ensuite le fonctionnement et le développement des algorithmes, opérations effectuées selon des règles qui, si on les applique rigoureusement conduisent à la solution. Puis il passe en revue les travaux relatifs à la résolution



de problèmes arithmétiques et aux heuristiques correspondantes. Il conclut en abordant, notamment les problèmes de l'apprentissage, distinguant les facteurs liés à l'impact de l'environnement et ceux liés aux caractéristiques individuelles.

LABONDE HANKS (Sharon).

*Ways to teach biology : the whys and hows of changing to a process approach* New-York : Peter Lang, 1989. vol. 23. 188 p. bibliogr. (2 p.) (American university studies ; 23.) ✎ 11

L'auteur, professeur de biologie, explique son évolution pédagogique : les petites transformations ponctuelles suivies d'une remise en question complète des moyens et des fins de son travail. Elle décrit les événements, les idées, les personnes qui ont jalonné ce processus de révision et la situation actuelle de l'enseignement de la biologie générale. La moitié de l'ouvrage est consacrée à un répertoire commenté des devoirs de biologie en laboratoire : l'auteur explique le déroulement et les objectifs de ces épreuves.

STEFFE (Leslie P.), COBB (Paul).

*Construction of arithmetical meaning and strategies*. New-York : Springer, 1988. XIX-343 p. bibliogr. (10 p.) Glossaire. (Recent research in psychology.) ✎ 14

Une expérience d'enseignement du calcul a été conduite auprès de six élèves suivis au long de leur 1ère et 2ème années de scolarité obligatoire à raison de 2 sessions par semaine. Cette enquête ne portait pas sur les résultats d'un enseignement prédéterminé d'un savoir-faire, mais constituait une exploration du fonctionnement conceptuel de l'enfant dans le domaine des nombres, de ses stratégies de réflexions. L'hypothèse est que l'enfant construit lui-même les connaissances nécessaires à la résolution de problèmes arithmétiques. Le but est d'élaborer pour chaque enfant un modèle de schéma conceptuel de calcul et à partir de ces modèles de trouver des activités adaptées au degré de réflexion et d'abstraction individuel (les étapes de l'expérience sont enregistrées

en vidéo). Les auteurs adhèrent au constructivisme de Piaget et aux suggestions de Vygotsky quant à l'utilisation par le professeur de la "zone de développement proximal" de l'enfant.

## Enseignement des techniques

MERINI (Lahouaria).

*Réflexions sur une approche de sensibilisation à la technique : l'exemple des 1er et 2ème paliers de l'école fondamentale algérienne*. Paris : Université Paris VII, 1990. 217 p., ann. bibliogr. (8 p.). Thèse nouveau régime. Directeur Prévost Gilles. ✎ 11

L'auteur s'interroge sur le niveau de reconnaissance de l'objet technique par l'école algérienne, dans ses diverses régulations techniques, économiques, sociales, scientifiques. Elle s'intéresse d'abord aux diverses significations de l'objet technique, telles qu'elles apparaissent dans les manuels scolaires des classes de 4e, 5e, 6e années fondamentales, puis au processus d'intégration de la notion de travail dans le système d'enseignement ; elle met l'accent sur l'humanisation de la culture technique. Elle analyse ensuite les représentations de l'objet technique par l'enfant et termine son travail par l'étude de la méthode pédagogique mise en place en Algérie, méthode basée "sur l'activité reposant sur la conciliation entre la théorie et la pratique et sur le principe de l'autonomie qui est à la base du principe de créativité". Il semblerait que les modèles culturels classiques de la définition de la technique soient toujours bien enracinés dans le discours scolaire ; la culture technique n'apparaît pas encore comme une composante de la formation générale.

## U - EDUCATION SPECIALE

### Handicaps et inadaptation

GATEAUX-MENNECIER (Jacqueline).

*La débilité légère : une construction idéologique.* Paris : CNRS, 1990. 144 p. bibliogr. (20 p.) ☞ 13

L'auteur a basé son étude sur une analyse des discours des médecins aliénistes et des psychopédagogues sur les thèmes de la déficience mentale et de l'anormalité, et sur une monographie du quartier spécial des enfants idiots de Bicêtre entre 1880 et 1905. Elle veut restituer les origines de la notion de déficience mentale, en cette période charnière que constitue la fin du 19<sup>e</sup> et le début du 20<sup>e</sup>. En cette fin du 19<sup>e</sup>, l'évolutionnisme relativise le déterminisme darwinien en soulignant l'interrelation hérédité-milieu, la médecine est animée d'une fonction "civilisatrice". Dans l'espace asilaire de Bicêtre, Bourneville va instituer un traitement médico-pédagogique, modulé en fonction des handicaps, caractérisé par une grande souplesse curative et pédagogique, à travers lequel l'aliéniste tente une intégration de l'enfant idiot dans le corps social. On va passer du concept d'idiotie à la naissance de la notion d'arriération ; la loi du 15 avril 1909 crée les classes spéciales, leur structure va longtemps être "victime" du décalage observé entre leur population supposée officiellement (l'arriération) et leur population réelle (les troubles du comportement).

*Documentation et formation en matière de toxicomanies : évaluation de l'existant et des besoins. Enquête réalisée auprès des enseignants des lycées et collèges du département du Rhône.* Lyon : CNDT, 1990. pag. mult. ☞ 23

Cette enquête fait apparaître que le tabac est le thème le plus généralement abordé, quel que soit le type d'établissement scolaire et la discipline enseignée. Les enseignants ayant suivi une "formation spécifique" s'impliquent davantage, sont plus à l'aise pour aborder les différentes toxicomanies et sont

plus attentifs aux demandes des élèves. Au niveau des besoins en matière de formation, l'aspect "méthodes et techniques" semble prioritaire pour aborder le thème "toxicomanie". Au niveau des besoins en matière de documentation, sur la forme : le document audio-visuel et les cahiers thématiques ont la faveur des enseignants, sur le fond : la prévention et une meilleure connaissance de l'adolescence sont les souhaits les plus souvent exprimés.

### Vulgarisation scientifique

CARO (Paul).

*La vulgarisation scientifique est-elle possible ?* Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1990. 47 p. (Les entretiens de Barbois.) ☞ 12

Cette conférence a été prononcée dans le cadre de la célébration du Cinquantenaire du CNRS. Un fossé se creuse entre la science et la compréhension que peut en avoir le public. La vulgarisation scientifique devient alors en quelque sorte une "assurance sur la vie" pour la communauté savante. L'auteur a structuré son exposé autour de deux points. Il analyse d'abord les trois étapes du transfert de la connaissance scientifique : la production de la science, la diffusion de la connaissance scientifique au sein de la communauté scientifique, la vulgarisation. Il étudie ensuite les critiques qui sont adressées à la vulgarisation, qui de sources originales, transfère seulement une partie des mots et des images, un peu moins les graphiques, presque pas les formules. Le principal problème est celui du langage entre le chercheur-émetteur et le profane-récepteur. La vulgarisation scientifique doit posséder des stratégies adaptées à des niveaux culturels différents, mais aussi tenir compte du simple plaisir du public (par exemple lors de visites d'expositions ou de musées).

# OBSERVATOIRE DES THÈSES CONCERNANT L'ÉDUCATION

*Nous poursuivons ici l'effort de valorisation commencé il y a maintenant trois ans. En effet, dans les numéros 14, 16 et 19 de Perspectives Documentaires en Education, nous avons fait apparaître les thèses dont l'apport est le plus notable en donnant à leur sujet les éléments d'informations nécessaires.*

*Cette année, encore, nous avons demandé à un certain nombre de professeurs d'université, membres de jury, de nous faire part des thèses qui leur ont paru les plus remarquables (tout en se limitant à trois thèses maximum). Nous avons encore élargi le cercle de professeurs à qui nous nous sommes adressés : une trentaine de professeurs ont reçu notre demande, une quinzaine d'entre eux ont répondu.*

*La question posée était la suivante : « Au cours de l'année écoulée (octobre 89 à octobre 90 inclus), quelles sont la ou les thèses dont il vous paraît qu'il est particulièrement nécessaire de les faire connaître au public des Sciences de l'Education ? »*

*Nous remercions tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail et nous nous tenons à leur disposition.*

**Odile Lambert-Chesnot.**

Titres communiqués par  
Jacques Wittwer, Professeur  
émérite de Sciences de  
l'Education de l'Université de  
Bordeaux II

- MOYAL Marie-Noëlle. *Conditions du geste de production sonore. Approche organologique des corps sonores dans une perspective d'éducation psychomotrice d'enfants d'âge préscolaire.* 1990. 678 p. Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Jacques Wittwer.

Cette recherche est avant tout taxonomique et centrée sur l'élaboration de grilles visant à faciliter l'analyse, l'observation et l'évaluation de l'activité sonore, non vocale, d'enfants de quatre à cinq ans. Elle permet de mettre en évidence la richesse des possibilités de cette activité, ainsi que l'intérêt que cela représente pour le développement psychomoteur de l'enfant.

Préalablement à l'approche plus spécifiquement éducative et psychomotrice, on y procède à un recensement quasi-exhaustif de corps sonores divers (objets de récupération, jouets sonores, petits

instruments extra-européens, etc) ; ces corps sonores sont susceptibles de fournir un réservoir où puiser pour constituer des instrumentariums pédagogiques.

Ce recensement d'objets, complété par une investigation documentaire portant sur diverses modalités de pratique sonore, constitue la base d'un travail de synthèse organologique (première partie) : reconsidération des classements existants, mise en évidence de parentés entre les pratiques instrumentales apparemment éloignées.

L'analyse de gestes fondamentaux de production sonore (deuxième partie) laisse entrevoir des possibilités d'élaboration d'une pédagogie instrumentale générale et non spécialisée. Dans le cadre du présent travail, elle sert de base à la construction de grilles fonctionnelles (troisième partie), applicables à l'observation d'une activité de production - guidée ou spontanée - pratiquée par des enfants d'âge préscolaire.

■ **POUQUET-BERNHEIM** Andrée. *Des effets d'une gestion didactique dans l'enseignement de la biologie en vue des épreuves écrites du baccalauréat*. 1990. 775 p. Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Jacques Wittwer.

Partant d'un ensemble de préoccupations praxéologiques, l'étude qui est menée réfléchit : d'une part, sur la recherche de supports de signification qui déclenchent chez l'élève des opérations mentales de compréhension et de productions de sens, et d'autre part, sur les possibilités de rétroaction qu'offre l'évaluation en tant qu'outil d'analyse et de régulation des activités cognitives et des stratégies de l'élève.

La méthodologie adoptée conduit à procéder à une analyse didactique en termes de critères et de démarches intellectuelles

des élèves de terminale placés en situation de traitement d'informations et de recherche de réponses. La mise en place d'instruments d'analyse permet de suivre les procédures mises en oeuvre par l'élève dans des processus de sémantisation et d'actualisation des connaissances. Les observations apportent des informations sur les activités de traitement cognitif réalisées par les élèves face à la tâche. Les études de cas permettent de dresser un diagnostic, de suivre l'évolution de chaque élève quant à son rapport aux épreuves de biologie.

Le bilan de l'activité didactique déployée s'est montré positif :

1) Les élèves ont montré un accroissement significatif des stratégies exploratoires et des potentialités d'actualisation des acquis par une évolution dans la manière d'organiser les réponses.

2) Les élèves sont parvenus à ne plus reproduire des schèmes familiers non efficaces, mais à en construire qui le sont devenus. Cela a donné lieu à des reconstructions mentales qui se situent à des niveaux d'abstraction profitables.

3) Les outils cognitifs appropriés et utilisés dans des contextes précis deviennent généralisables et transférables car ils ne sont plus limités à des contenus trop spécifiques.

4) Aux épreuves du baccalauréat, les élèves qui ont suivi ce mode d'enseignement obtiennent de manière significative des notes supérieures à la moyenne académique.

■ **TABET** Naïma. *Relation entre enseignants et enseignés de sexes différents. Contribution à l'étude de l'influence des représentations des élèves par les enseignants et des enseignants par les élèves dans un contexte culturel marocain*. 1990. 1005 p.

Thèse de doctorat ès-lettres et Sciences humaines. Directeur de thèse : Jacques Wittwer.

Dans cette thèse, il s'agit donc d'essayer de saisir et de comprendre les relations existant entre les enseignants et les enseignants de sexe différent dans un contexte culturel marocain afin de vérifier si les changements externes de ces relations correspondent réellement à des changements internes : pour ce faire, il a été procédé à la mise au point de trois approches et à l'ébauche d'une quatrième.

- Première approche : trois questionnaires, l'un destiné à la fois aux élèves et aux enseignants, le deuxième aux seuls enseignants, et le troisième aux seuls élèves.

- Deuxième approche : un texte projectif dont on sélectionne quelques planches et qu'on utilise d'une manière originale et pertinente en raison de l'objectif de la thèse.

- Troisième approche : quelques planches d'un test de situations scolaires.

- Quatrième approche : recherches d'interférences dues à ces représentations sur les performances scolaires. La confrontation de ces différences approches a permis un réel approfondissement quant aux questionnements initiaux.

Ainsi, les représentations des uns et des autres ont été étudiées en fonction de leur évidente diversité de telle manière que les conclusions, proposées avec beaucoup de prudence et de modestie, paraissent bien fondées et éclairent d'un jour nouveau la complexité des évolutions culturelles.

Bref, un travail original, fouillé, qui fait bien comprendre que les changements externes dans les pays musulmans restent problématiques du fait qu'ils semblent peu suivis de changements internes.

Titres communiqués par Louis Marmoz, professeur de Sciences de l'Éducation de l'Université de Caen.

- LEPRI Jean-Pierre. *Éducation et nationalité en Guinée-Bissao*. 1990. 579 p. 2 vol. Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Louis Marmoz

La Guinée-Bissao s'est constituée, par les armes, contre le colonisateur portugais en 1974. On y observe que l'éducation suit les contenus et les vicissitudes du groupe dont elle fait partie : instrument d'assimilation avec l'intensification de la présence coloniale, d'intégration dans les diverses nationalités qui composent le pays, de libération à l'occasion de la lutte de libération nationale. Le système scolaire actuel, pour sa part, fonctionne au profit de la classe dominante de la post-indépendance. Cette éducation, dite « nationale », suivie par moins de 1 % des enfants du pays, reste le jeu et l'enjeu de forces politiques, intra-nationales et extra-nationales. Le rôle important du « sujet », dans les effets de l'éducation, révèle la dimension endogène et endotrope de celle-ci.

- VIEREN René. *Pratiques pédagogiques et représentations. Un projet de formation alternée, négocié avec des étudiants en S.T.A.P.S.* 1989. 474 p. + 254 p. 3 tomes. Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Louis Marmoz.

La problématique de la recherche est issue d'une problématique pédagogique de formation pré-professionnelle d'étudiants en S.T.A.P.S. qui, pour la plupart, se destinent au métier de professeur d'éducation physique et sportive des lycées et collèges (E.P.S.). Le formateur ayant évalué sa

pratique, entreprend d'identifier les représentations de ces étudiants à partir des discours de ces derniers, lorsqu'ils préparent des séquences d'EPS et les animent.

Trois méthodes sont utilisées :

- une analyse factorielle de correspondances des réponses à un questionnaire des attentes en matière de formation,
- une analyse classique de contenu, à l'aide d'une grille inédite permettant de réaliser l'étude comparative de trois promotions,
- une analyse qualitative ayant pour but d'identifier les procédures et les stratégies des préparations et des animations.

Le chercheur infère alors quelques représentations sous-jacentes aux pratiques des étudiants, résultats qui débouchent sur une exploitation pédagogique.

Titres communiqués par Guy Avanzini, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon II

- GROS André. Les CES de Marie et de Crécy-sur-Serre : réflexion sur la diversité des cursus scolaires. 1975-1979. 1990. 420 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Guy Avanzini.

Voici donc deux collèges ruraux, situés dans la même région (la Picardie), le même département (l'Aisne), le même district scolaire (Laon). L'un des deux établissements - celui de Crécy - garde en quatrième 39 % des élèves entrés en 6e en 1975, et il envoie en seconde au lycée 17 % de cette même cohorte. L'autre - celui de Marie - garde en quatrième 60 % des élèves entrés en sixième en 1975 également, et il envoie au lycée 28 % des élèves de cette cohorte. Pourquoi cette différence ?

A cette question, André Gros cherche une réponse tout au long des quatre cent vingt-neuf pages de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Il recense, en particulier, tous les composants du milieu susceptibles d'influer sur le destin scolaire des élèves.

Le milieu socio-culturel des familles d'abord : c'est le même, plutôt modeste. Ainsi, 20-21 % des habitants des cantons de Crécy et de Marie habitent un logement «confortable», c'est-à-dire avec WC intérieurs, salle d'eau et chauffage central (contre 48 % des Français en général) ; 77 % des hommes, à Marie comme à Crécy, ont un niveau d'instruction inférieur ou égal au certificat d'études primaires - contre 63 % des Français en général.

Les attitudes et comportements des familles diffèrent un peu plus : les parents de Marie font un peu plus souvent partie de syndicats, d'associations, et emmènent davantage leurs enfants au musée, au spectacle.

De même, l'histoire économique de Marie révèle un peu plus de dynamisme que celle de Crécy ; mais, selon l'auteur, «*ce n'est qu'une modeste différence de degré*». Les différences essentielles, c'est au collège qu'il les trouve. A Marie, les représentants des élèves et des parents sont admis à assister de bout en bout au conseil de classe ; ils y participent beaucoup plus qu'à Crécy, où ils ne sont admis qu'à la deuxième partie du cours. A Crécy, les clivages hiérarchiques entre catégories de professeurs sont sensibles ; à Marie, l'équipe enseignante est soudée (ainsi, elle a décidé un partage égalitaire des indemnités de conseil de classe et de professeur principal), et elle fait un gros effort pour accueillir les nouveaux venus. A Marie, encore, les professeurs se montrent plus ouverts aux innovations, surtout à celles qui peuvent aider

les élèves en difficulté, telle l'institution de groupes de niveau.

Mais, surtout, l'auteur met l'accent sur une différence d'implication dans la vie de la cité. A Crécy, quatre professeurs seulement sur vingt-six résident sur place ; aussi les enseignants ne participent-ils guère à la vie locale.

A Marie, dix-neuf professeurs sur vingt-quatre habitent là - et un certain nombre d'entre eux ont été les instigateurs et les moteurs d'une expérience originale : pendant une quinzaine d'années, ils ont mené «une action de développement local inspirée par des convictions autogestionnaires», action qui les a amenés à informer au maximum la population, à susciter par tous les moyens sa participation active à la gestion de la cité ; et ceci, pense l'auteur, «a indiscutablement réduit les barrières entre le collège et les milieux populaires du marlois». En étant «partie prenante de la vie locale, estime André Gros, en conclusion de son travail, le corps enseignant noue avec les parents et les enfants des contacts plus étroits que ceux que permet le collège et contribue ainsi à désarmer en partie la méfiance et le scepticisme coutumier des milieux populaires de Picardie à l'endroit de l'école. Par voie de conséquence, d'une part, les suggestions des professeurs et leurs choix d'orientation sont mieux acceptés par la population, et, d'autre part, ils communiquent aux parents des ambitions plus élevées pour l'avenir de leurs enfants».

Nous n'avons qu'une réserve à formuler à ces conclusions en apparence lumineuses : l'auteur n'examine pas, au nombre de facteurs explicatifs de la différence entre les deux collèges, le rôle qu'ont pu jouer leurs directeurs respectifs - rôle qui peut être capital, comme le montre l'expérience. Il est vrai qu'il lui était malaisé de le faire : André Gros était directeur du collège de Marie à cette époque.

■ WILK Dominique. *L'Evolution des C.E.M.E.A.* 1990. 347 p.

Directeur de thèse : Guy Avanzini.

La thèse de M. Wilk totalise 347 pages, réparties en 280 pages de texte et 67 pages d'annexes ; la bibliographie est très exhaustive et parfaitement conforme aux normes, un index nominal est particulièrement utile pour le lecteur. L'objet est d'analyser à travers la revue *Vers l'Education Nouvelle*, l'histoire d'un mouvement pédagogique, les C.E.M.E.A.. Pour y parvenir, M. Wilk a dépouillé 408 numéros de la revue totalisant 22734 pages ; il a analysé l'ensemble de ce matériau à travers une grille tout à fait pertinente, ce qui lui a permis de repérer, dans l'évolution de ce mouvement, quatre périodes séparées par trois césures significatives. Chacune présente des dominantes d'orientations et d'activités. En 1946-1956, l'intérêt se porte surtout sur «les colonies» de vacances collectives, leur généralisation, leur équipement et plus encore, leur encadrement, la formation pédagogique de ce dernier, selon l'esprit de l'éducation nouvelle... En 1957-1967, le Mouvement lui-même, sa structure et son élan prennent toute leur importance ; le secteur Education-Pédagogie-Psychologie se développe considérablement, au profit des méthodes centrées sur l'expression active de l'enfant. L'Education de celui-là fait l'objet d'une «recherche constante», cette éducation ne pouvant être que globale. En 1968-1978, après leur contribution à la crise sociale de 1968, les C.E.M.E.A. se généralisent, la notion de méthodes actives se définit par une conception élargie de l'activité, «outil de l'éducation», «outil du développement» (p. 263). En 1979-1986, le Mouvement qui a vécu des heures difficiles, prend position politique et s'ancre à gauche : la notion de «colonies» scolaires

est nettement activée ; c'est des loisirs de «toutes» les classes sociales, singulièrement des milieux les plus humbles qu'il sera question désormais.

La lecture de l'ensemble est passionnante et particulièrement suggestive, on suit l'histoire des pionniers de l'Éducation Nouvelle, on découvre à chaque page, les enjeux de débats, d'institutions, d'évènements et une multitude de pistes de discussion et de réflexion s'ouvre à chaque page. Appuyé sur une documentation et un travail considérables, l'auteur a su échapper à la morne monographie, à la description historiographique, pour aboutir à une quantification originale qui rend visible le cheminement et les objets d'une évolution apparemment, selon les temps, somnolente ou agitée.

Titre communiqué par  
Philippe Meirieu, professeur  
des Sciences de l'Éducation à  
l'Université Lyon II.

- GERY-BARATIER Dominique. *Apprendre à lire en maternelle. Contribution à la recherche sur les conceptions et les outils en matière d'apprentissage de la lecture dans les classes maternelles en France, entre 1977 et 1990.* 1990. 349 p. + 132 p.  
Thèse nouveau régime. Directeur de recherche : Philippe Meirieu.

Aujourd'hui, **apprendre à lire à l'école maternelle est possible !** Il est vrai que cela entraîne une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants. Cette évolution ne peut se faire sans le rappel de leur histoire : il y a une dizaine d'années, seules des activités de «pré-lecture» (pré-requis, préalables au déchiffrement) étaient recommandées en maternelle.

Aujourd'hui, il apparaît qu'un enfant peut être amené très tôt à construire son **projet de lecteur**. Cela repose sur des bases théoriques, et l'examen de celles-ci induit une double proposition : que l'apprentissage de la recherche du sens et la découverte des fonctions de la lecture soient associés à une familiarisation progressive avec l'écrit.

Mise en oeuvre de ces principes dans la pratique de la classe : elle peut se faire à partir de **situations**, concrètes et diverses, où l'enfant pourra vivre le plaisir et l'utilité de la lecture. De plus, il commencera à s'approprier le code écrit en découvrant les particularités grâce à des exercices de **structuration**. (Des exemples de situations et structurations sont donnés dans la thèse et l'annexe). A la suite d'enquêtes menées auprès d'institutrices et de leurs réactions à des actions de formation - initiale et continue - l'auteur leur propose d'entrer dans ce processus renouvelé d'apprentissage de la lecture par un ensemble de **moyens** (prise de conscience des représentations, panoramas d'objectifs, supports d'apprentissage et autres «outils», etc).

- DIOUF PAPA Ndiaye. «*Périphérie économique*» et insertion socioprofessionnelle des scolarisés. *Le cas de l'Enseignement Moyen Général - EMG - dans la ville de Kaolack (Sénégal) de 1981 à 1984.* 1990. 471 p.  
Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Philippe Meirieu.

En Afrique, en particulier au Sénégal, l'éducation, notamment la scolarisation, connaît de nos jours une situation troublante, frappée qu'elle est d'une profonde impasse à la fois quantitative et qualitative. La problématique de notre travail est bien reflétée dans le titre. Il s'agit de l'articulation entre le mode de formation scolaire et



le mode de production considéré comme non « moderne ». Les activités de cette frange de l'économie ont été qualifiées de marginales, non structurées, informelles, etc., par divers auteurs. Quant à nous, nous avons récusé toute appellation charriant un contenu péjoratif ou dévalorisant, concernant ces activités. Cependant nous choisissons l'expression périphérie économique pour en discuter la dimension idéologique, étant donné que cette partie de l'économie n'est guère au centre des préoccupations des autorités au Sénégal et dans bien d'autres pays.

La question centrale de notre recherche, faut-il le rappeler, est : quel est le rôle actuel ou potentiel de la périphérie économique dans l'insertion socio-professionnelle des sortants du système scolaire sénégalais, en particulier ceux de l'EMG à Kaolack ?

La réponse à cette interrogation, sur la base de nos investigations, est que, ce rôle est actuellement négligeable, malgré les potentialités réelles qu'offrent certaines activités de la périphérie économique.

Les causes de la désarticulation constatée sont à la fois internes et externes à l'École, c'est-à-dire qu'elles sont en même temps d'ordre pédagogique et extra-pédagogique.

Toutefois, nous avons cherché à définir des conditions à créer en vue de dépasser la situation par des sauts qualitatifs vers un avenir meilleur pour les jeunes scolarisés et la société, en général. Principalement, un processus de démocratisation de l'enseignement, s'appuyant sur les nombreux réseaux à caractère familial, religieux, professionnel, néoclanique, etc., devrait permettre de déverrouiller les mentalités sur le rôle exagérément mythique de l'École et de l'emploi salarié de type moderne, au Sénégal comme un peu partout en Afrique.

Titres communiqués par  
Viviane Isambert-Jamati,  
professeur de Sciences de  
l'Éducation à l'Université Pa-  
ris V

- ASKOUNI Kanella. *Les enseignants des lycées techniques en Grèce : approche sociologique d'un groupe professionnel hétérogène*. 1990. 408 p.  
Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

Cette étude prend pour objet les enseignants considérés non pas comme des simples représentants de l'appareil scolaire, instruments d'une politique déterminée, mais plutôt comme des acteurs sociaux qui interviennent dans le processus de scolarisation. Elle porte sur une fraction du corps professoral grec, les professeurs des Lycées Techniques, groupe très hétérogène, constitué des catégories traditionnelles d'enseignants (ceux des disciplines générales) et d'autres récemment établies (ceux des disciplines techniques). Elle repose sur deux enquêtes : une par questionnaires qui vise à identifier les enseignants dans leurs caractéristiques objectives et une autre par entretiens qui porte surtout sur les pratiques.

Dans un premier temps l'analyse est centrée sur la morphologie sociale de ce groupe, à savoir les caractéristiques sociales, les cursus scolaires et les trajectoires professionnelles des différents sous-groupes qui le composent. Sont aussi étudiés certains aspects du processus de constitution de ce corps professionnel, comme le cadre structurel, les facteurs subjectifs et objectifs qui ont conditionné l'accès à la profession enseignante, les identités professionnelles et donc l'inté-

gration et la différenciation internes à ce groupe.

Cette analyse met en lumière les systèmes de dispositions et de références propres à chaque sous-groupe et les logiques qui orientent l'action et définit ainsi les catégories d'interprétation des pratiques. Dans la deuxième partie sont analysées les pratiques des enseignants en matière de la formation qu'ils dispensent, entendue dans sa double signification : formation des compétences mais aussi formation des êtres sociaux. Ainsi, à travers l'analyse de l'action des enseignants l'interrogation est portée sur ce mode de scolarisation concret, le Lycée Technique.

■ ZAGO Nadir. *Travail des enfants et scolarisation dans le milieu paysan. Une étude auprès des familles d'exploitants agricoles dans l'Etat de Santa Catarina (Brésil). 1989.*

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

Notre étude s'est attachée à suivre la manière dont les familles de petits exploitants agricoles vivent l'articulation de la scolarité de leurs enfants avec le besoin de leur aide dans l'exploitation. Notre souci a abouti notamment à dégager la place de l'école dans le milieu paysan et sa relation avec les démarches adoptées par les familles quant à l'avenir socio-professionnel de leurs enfants (1).

L'analyse des rapports entre le travail et la scolarité des enfants des familles concernées a révélé à la fois la crise de l'agriculture (comme effet d'une politique économique globale) et la politique d'exclusion scolaire dont est victime le milieu rural. D'une part, le renforcement de la concentration de la terre, associé à l'expansion du capital financier et industriel, a abouti à une dépendance accrue des petits pro-

ducteurs et a conduit ceux-ci à une intensification de la main d'oeuvre familiale.

D'autre part, la déficience d'infrastructure scolaire et de transport en milieu rural fait de l'offre scolaire une offre tronquée qui explique dans une assez large mesure la cessation des études avant l'achèvement du cycle d'enseignement obligatoire.

La combinaison de ces deux types d'exclusion (de la terre ; de l'école) a souvent conduit les familles à des stratégies de résistance à l'exclusion scolaire. Ce phénomène témoigne d'une valorisation de l'école de la part du milieu paysan.

La crise de l'identité paysanne prise entre la précarité d'un maintien à la terre et celle d'une situation urbaine qui n'exclut pas la régression sociale se manifeste de manière différenciée selon des configurations de facteurs majeurs : l'importance économique de l'exploitation (structure, surface, degré de mécanisation, type d'activité), la composition et la taille de la fratrie, le capital socio-culturel des parents.

Les trois grands destins que dégage notre typologie (exode rural avec prolétarisation ; résistance à l'exclusion scolaire avec recherche d'une formation permettant une reconversion professionnelle ; reproduction du métier d'agriculteur) permettent de fournir les plus grandes probabilités d'avenir socio-professionnel des enfants d'agriculteurs dans la région étudiée.

(1) Cette étude est le résultat d'une recherche sur le terrain au cours de laquelle 72 familles de petits exploitants agricoles de l'Etat de Santa Catarina (sud du Brésil) ont fait l'objet d'entretiens semi-directifs systématiques.

Titre communiqué par Eric Plaisance, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris V.

- DURNING Paul. *Relations, climat et éducation dans les groupes familiaux et les organisations de suppléance familiale*. 1990. sur travaux : 4 tomes. Doctorat d'Etat es Lettres et Sciences Humaines. Directeur de thèse : J.C. Filloux, professeur émérite à Paris X. Jury : J.C. Filloux, G. Langouët, J. Maisonneuve, E. Plaisance, J.P. Pourtois.

Alors que depuis plus d'un siècle, le développement des recherches en Sciences de l'Éducation a accompagné celui de l'institution scolaire, l'éducation familiale, plus ancienne, participant d'une réalité quotidienne, supposée banale, ne fait que depuis peu l'objet de l'intérêt des chercheurs. Cet intérêt a d'abord émergé dans les institutions ayant pour vocation de suppléer les défaillances familiales mais la prise en compte centrale de la fonction éducative conduit à considérer, par delà l'opposition classique entre familles et internats, l'ensemble des instances participant à l'activité d'élever un enfant.

Tandis que les transformations contemporaines des formes familiales conduisent à disjoindre les fondements biologiques du statut parental des modalités effectives de participation au processus éducatif, les évolutions en cours, dans le champ de la suppléance familiale, se nouent de manière apparemment contradictoire autour des deux pôles familial et professionnel/institutionnel : les grands internats, sont remplacés par des institutions de petite taille, référées de bien des façons à la famille (appartements thérapeutiques, couples

éducatifs, etc.), dans le même temps les anciennes nourrices sont formées, professionnalisées et explicitement insérées dans d'importants services spécialisés. Une approche psycho-sociologique, dont la fécondité a été démontrée dans le champ de l'éducation scolaire, devrait distinguer, avant si possible d'articuler, les déterminants du processus liés aux spécificités de l'instance éducative considérée, aux positions des acteurs, à leurs relations interpersonnelles et aux pratiques éducatives développées.

Le processus éducatif s'inscrit nécessairement dans un cadre (groupe familial ou organisation de suppléance familiale), dont il convient de repérer les formes diverses pour montrer comment chacune détermine les transactions qui s'y nouent.

Cette saisie du cadre, groupal voire organisationnel, sera accompagnée de l'analyse des positions tenues par les acteurs : père biologique, adoptif, éducateur, mais aussi chercheur et/ou intervenant auprès des parents ou des professionnels ; les positions instituées entretenant des relations complexes avec les rôles effectivement assumés, qui seront alors examinées.

L'analyse peut ensuite s'affiner dans l'étude des relations interpersonnelles et des groupes, dont la très forte charge émotionnelle, tant en famille que dans les structures de placement, a été fréquemment soulignée.

Cette démarche enfin, ne saurait exclure l'examen des pratiques mises en oeuvre dans les différentes instances éducatives, peu étudiées, si ce n'est lorsqu'elles concernent les très jeunes enfants ou encore la gestion du rapport à l'autorité. Il sera alors possible d'étudier l'incidence des pratiques éducatives concrètes sur le développement des enfants. En effet, cadre, positions et

relations organisent la perception que les enfants élevés peuvent avoir des pratiques éducatives, et par là probablement leur incidence sur leur développement.

L'importance des pratiques éducatives conduit à souligner la place centrale des modèles et des valeurs par lesquels ces pratiques sont justifiées : la recherche en éducation familiale peut-elle, au-delà de l'analyse des systèmes de valeurs, faire des propositions prescriptives ?

Le modèle ébauché conduit à examiner les conditions de formation des parents dans leur rôle éducatif, en clarifiant ce qui, dans cette fonction, relève d'un apprentissage. La prégnance des dimensions émotionnelles et l'importance des enjeux en termes de valeurs viennent légitimement compliquer un tel projet.

Titres communiqués par  
Viviane Isambert-Jamati et  
Eric Plaisance, professeurs de  
Sciences de l'Éducation à  
l'Université de Paris V

■ DUTERCQ Yves. *Un collège ordinaire. Interactions sociales parmi les enseignants et fonctionnement de l'établissement scolaire*. 1990. 256 p.

Thèse nouveau régime. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati

La réforme «Haby» puis la réforme «Savary» mettent en place un collège unique rénové, qui possède non seulement une réalité administrative mais également une réalité sociale propre.

L'étude d'un «collège ordinaire», créé au milieu des années 70 et entré en rénovation dix ans plus tard, vise à le montrer, tout en faisant ressortir la non uniformité du fonctionnement de tels établissements à l'aide de références comparatives à quelques

autres collèges apparemment similaires. Sans nier l'influence capitale du recrutement des élèves, il faut affirmer l'importance de l'action du personnel enseignant et de direction sur la forme de leur collège : elle est certes plus diffuse et nécessite donc des méthodes d'approche spécifiques. Quand il s'agit d'observer et d'analyser les pratiques sociales des professeurs et de leur directeur au sein de l'établissement - interrelations et rapport aux autres personnels ainsi qu'aux élèves - la méthodologie doit être souple et variée mais faire une place appréciable aux enseignements des divers courants de l'ethnosociologie, en privilégiant l'analyse des situations.

L'étude attentive des moments de détente dans la journée d'un enseignant de collège constitue une approche fertile : la salle des professeurs offre ainsi de multiples ressources pour alimenter la vie sociale, susciter les échanges et orienter les pratiques. On y découvre qu'au-delà du règlement global qui gère les activités institutionnelles et fixe les droits de chacun, un ensemble de conventions originales, construit par les personnes au fil des situations, contribue fortement à l'organisation des interrelations et des différents niveaux de communication.

Les gens se regroupent en fonction d'affinités qui ne sont que très partiellement déterminées : chaque établissement propose à leur investigation des objets variés aptes à susciter la formation de cercles sociaux. Le repérage et l'analyse de ces cercles aux statuts divers (institutionnel, pédagogique, convivial) sont instructifs car c'est dans de tels regroupements que naissent des accords pouvant être transportés au niveau d'ensembles plus vastes qui forment réseaux, puis à celui de l'établissement au point d'influer sur son fonctionnement.

En même temps apparaît la nécessité pour tout enseignant du collège de développer les compétences nécessaires à la maîtrise de ces conventions, souvent implicites, ce qui oblige à un certain apprentissage. L'existence de «cas» ou d'«affaires» révèle à l'observateur que cette maîtrise n'est pas le fait de tous : l'analyse des défaillances de quelques uns aide à comprendre par où passe la cohésion de l'établissement, qui peut être ébranlée lorsque les désordres prennent de l'ampleur et ne concernent pas un seul individu. Etudier ces moments de tension puis comment l'épreuve se résout donne à voir le travail nécessaire pour découvrir des réajustements qui construisent un nouvel accord conforme à l'intérêt du plus grand nombre.

Le chef d'établissement peut, en de telles occasions, être mis en question mais son rôle est aussi de savoir définir une action juste et cohérente, en prêtant une attention particulière à ces pratiques sociales qui ont cours parmi le personnel dont il a la responsabilité ainsi qu'à leur évolution. Tâche difficile mais essentielle à la définition d'une politique adéquate et d'un bon fonctionnement de l'établissement.

- VIAL Monique. *Histoire et enjeux d'une loi scolaire, les racines de la psychologie à l'école (1882-1909)*. 1990. 871 p. 4 vol. Doctorat d'Etat es Lettres et Sciences Humaines. Directeur de thèse : Viviane Isambert-Jamati.

A partir de sources de l'époque (presse et congrès d'enseignement, littérature sur l'enfance anormale, documents parlementaires, archives), la thèse s'interroge sur la validité des schémas historiques traditionnellement admis et sur les thèses élaborées par la sociologie critique de gauche, après 1968. Elle montre : que la création du perfectionnement, en 1909, et la

construction de la débilite mentale par Binet et Simon ne sont pas issues d'une demande de l'école, liée à l'obligation scolaire ; que les conflits observés alors autour de l'enfance anormale, ne se réduisent pas à une rivalité entre aliénistes et psychologues ou psychopédagogues : que la création des classes de perfectionnement est un projet multiple et contradictoire, qui ne peut recevoir d'interprétation socio-politique simple.

Ces interrogations sont replacées dans l'itinéraire de l'auteur, en rapport avec son insertion dans l'éducation spécialisée et ses convictions idéologiques, dans la tradition marxiste. La thèse argumente en faveur d'une critique renouvelée, fondée sur l'analyse de la démarche de Binet et Simon et sur une confrontation entre la notion de débilite mentale légère et la réalité des pratiques scolaires. Elle débouche sur un questionnement concernant la construction même de l'histoire de l'éducation spécialisée : comment ont pu se constituer et perdurer, en France comme à l'étranger, des schémas historiques qui, si les données recueillies sont exactes, se révèlent erronés ?

Titres communiqués par  
Gabriel Langouët, professeur  
de Sciences de l'Education à  
l'Université de Paris V.

- BALUTEAU François. *Pratiques pédagogiques en conseil de classe : effets sur la réussite scolaire*. 1990. 404 p. Thèse de doctorat nouveau régime. Directeur de thèse : Gabriel Langouët. Membres du jury : Georges Vigarello, Louis Porcher, Gabriel Langouët.

A partir d'une approche «qualitative» du fonctionnement des conseils de classe dans

deux collèges contrastés de la région parisienne, nous montrons comment les participants construisent un avis collectif (en valeur attribuée et en type d'orientation) et comment le travail pédagogique d'évaluation intervient sur la réussite scolaire des diverses catégories d'élèves.

Grâce à une observation directe et participante des situations de conseil de classe, cette recherche définit les critères engagés, situe l'importance de ceux-ci et identifie leur mode et condition d'apparition, dégage la place prise par chaque acteur en fréquence et en nature des discours et met au jour des procédures utilisées pour réaliser un accord dans chaque verdict.

Et afin de mieux comprendre ces interactions plus ou moins «désaccordées», nous avons interrogé les enseignants sur des thèmes touchant de près les aspects propres aux décisions collégiales. L'articulation entre l'étude d'opinion et celle des situations nous a permis de saisir un arrière plan à ces pratiques pédagogiques. Par ailleurs, l'étude tente de montrer comment les réunions participent de façon spécifique à la fabrication de la réussite et de l'«échec» scolaires, en combinant une approche statistique sur les positions disciplinaires, en valeur attribuée et en type d'orientation avec une analyse des signalements adressés à chaque catégorie d'élèves (scolaires et sociales).

L'évaluation en conseil de classe n'est pas une simple mesure, mais aussi un enjeu : elle est dépendante d'un contexte concurrentiel et d'un contexte conflictuel en matière de conceptions pédagogiques. Aussi, les décisions collectives renvoient à une dynamique locale en rapport avec les ressources institutionnelles et personnelles dont disposent les acteurs. Et le travail de synthèse à l'intérieur de ces réunions ne fait pas que restituer les positions occupées dans les divers enseignements, il

agit sur les inégalités de réussite en tenant compte d'informations industrielles (résultats, rapport au travail, capacités intellectuelles) et domestiques (santé, conditions de vie, affectivité).

■ **COMBAZ Gilles.** *L'évaluation scolaire : révélatrice ou génératrice de l'inégalité sociale devant l'école ? L'exemple des épreuves d'éducation physique et sportive du baccalauréat.* 1990. 640 p + 264 p.

Thèse nouveau régime. Directeur : Gabriel Langouët.

S'inscrivant dans la perspective des travaux sociologiques qui ont centré leurs analyses sur les pratiques pédagogiques et leurs incidences sur les résultats obtenus par les élèves, cette étude s'attache à montrer comment les différences entre les enfants - qu'elles soient sociales, culturelles, relatives à l'âge ou au sexe - sont transformées en inégalités de réussite par certains types de pédagogie ; et plus spécifiquement par la manière de concevoir et d'organiser concrètement l'évaluation ; l'évaluation étant considérée comme la phase ultime et décisive où se génèrent ces inégalités. L'analyse effectuée ici s'applique aux épreuves d'éducation physique et sportive du baccalauréat ; ces épreuves se présentent sous la forme d'un contrôle continu qui ne porte pas simplement sur les prestations physiques réalisées par le candidat mais aussi sur les aspects cognitifs et affectifs relatifs à la pratique sportive. L'étude montre que l'évaluation mise en place dans cette discipline - pourtant relativement marginalisée dans le système scolaire - révèle des inégalités de réussite similaires à celles que l'on peut observer dans les autres matières, mais elle peut aussi faire augmenter ou diminuer ces inégalités selon les modalités de notation retenues au niveau local de l'établisse-

ment scolaire. Ainsi lorsque les critères d'évaluation des prestations physiques sont peu explicites, quand le choix des disciplines sportives offertes aux lycéens est limité ou que les épreuves de connaissances théoriques sont proches, de par leur nature, de celles qui sont en usage dans les autres disciplines, les inégalités de réussite selon le sexe, l'âge et l'appartenance sociale ont tendance à s'accroître. La deuxième partie du travail met en évidence l'existence d'une inégalité sociale devant l'évaluation réalisée en éducation physique et sportive ; notamment lorsqu'il s'agit de décrypter les attentes de l'enseignant, pour négocier le moment et le résultat de l'évaluation et quand il s'agit de percevoir les biais sociaux de la notation.

Titres communiqués par  
Bernard Charlot, professeur  
de Sciences de l'Éducation de  
l'Université de Paris VIII.

- STAMELOS Georges. *Le phénomène «étudiants étrangers». Le cas des étudiants hellènes dans les universités françaises.* 1990. 616 p.

Thèse de doctorat nouveau régime. Directeur de thèse : Bernard Charlot. Membres du jury : Sarella Henriquez, Alexandre Cosmopoulos, Georges Vigarello.

Les étudiants étrangers existent tout au long de l'histoire de l'Humanité. Cependant, à partir des années 60 on assiste à l'«explosion» de leurs effectifs. Ainsi, selon les données de l'Unesco, le nombre d'étudiants étrangers est passé de 108.000 en 1950 à 240.000 en 1960, 500.000 en 1970, 1.000.000 dans les années 80. Cet accroissement est tel que le phénomène «étudiants étrangers» est devenu un enjeu de taille mondiale concernant tous les pays de la

planète et comprenant de multiples paramètres (économiques, politiques, éducatifs, culturels).

La thèse présente une recherche sur le phénomène des étudiants étrangers, articulée en deux parties. La première partie comprend une approche théorique du phénomène «étudiants étrangers» et développe la problématique à partir de deux questions de base :

a) pourquoi existe-t-il des étudiants étrangers ?

b) pourquoi sont-ils acceptés ?

(...) La deuxième partie est consacrée aux étudiants hellènes des universités françaises.

(...) En terminant notre travail, nous avons donné une première réponse à nos deux questions de base : les étudiants étrangers existent car le déplacement à l'étranger pour des raisons éducatives est une activité humaine persistante et diachronique, toujours présente dans l'histoire des Hommes. Si leur nombre a augmenté pour devenir l'enjeu d'une entreprise mondiale, c'est parce que, dans un premier temps, les pays dominants ont mis en pratique une politique d'attraction des étudiants étrangers, en comprenant, très tôt, le rôle significatif de ces étudiants dans la promotion de leurs intérêts économiques, politiques et culturels. Si par la suite les étudiants étrangers sont acceptés, c'est parce qu'ils conviennent aux intérêts de toutes les parties prenantes de cet enjeu, que ce soit les intérêts du pays d'accueil, ceux du pays d'envoi et peut-être, avant tout, les intérêts des étudiants étrangers eux-mêmes.

Titre communiqué par Pierre Erny, professeur d'Ethnologie de l'Université de Strasbourg.

- CISSE Seydou. L'Islam et l'éducation musulmane au Mali. 1989. 750 p. Thèse de doctorat d'Etat. Directeur de thèse : Pierre Erny.

L'auteur fait d'abord une rapide présentation des idées pédagogiques véhiculées par l'Islam. Puis il parle des institutions au Mali : médersas (écoles coraniques), prédictions sur la place publique et à la radio. Un chapitre est consacré à l'éducation familiale avec des notations autobiographiques de l'auteur.



# ADRESSES D'EDITEURS

*Agnès Cavalier*

- **ADMES**  
Brochure disponible auprès de  
Monsieur Roger RIVET  
INSA de Rennes  
20, av. des Buttes de Coësmes  
35043 RENNES Cedex
- **AECSE (Association des Enseignants  
et Chercheurs en Sciences de  
l'Éducation)**  
Diffusion : Département des sciences de  
l'éducation  
Université de Paris X - Nanterre  
200, av. de la République  
92001 NANTERRE
- **AFIRSE**  
Le colloque : Les nouvelles formes de la  
recherche... est publié, sous sa forme défini-  
tive par  
ANDSHA  
2, rue Chauchat  
75009 PARIS
- **ANCE (Association Nationale des  
Communautés Educatives)**  
145, bd de Magenta  
75010 PARIS
- **CARFI (Centre Académique de Res-  
sources et de Formation à l'Informati-  
que)**  
3, bd de Lesseps  
78000 VERSAILLES
- **CEDITEL**  
A commander à  
L'Atelier du texte  
Librairie de l'Université  
2, place Dr Léon Martin  
38000 GRENOBLE
- **CEFEA (Cahiers Européens pour la  
Formation, l'Étude et l'Apprentissage)**  
B.P. 65  
67061 STRASBOURG Cedex
- **CEREQ**  
9, rue Sextius Michel  
75732 PARIS Cedex 15
- **CHRONIQUE SOCIALE**  
7, rue du Plat  
69288 LYON Cedex 2
- **COMITE NATIONAL D'EVALUA-  
TION**  
131, rue du Bac  
75007 PARIS
- **CRDP**  
31, bd d'Athènes  
13232 MARSEILLE Cedex 1
- **CRVP (Centre Vaudois de Recherches  
Pédagogiques)**  
56, Marterey  
CH - 1005 LAUSANNE

- **CTNERHI**  
2, rue Auguste Comte  
B.P. 47  
92173 VANVES Cedex
- **ELLUG**  
Diffusion C.I.D.  
131, bd St Michel  
75005 PARIS
- **IFOREP (Institut de Formation, de Recherche et de Promotion)**  
Bures - Morainvilliers  
78630 ORGEVAL
- **IMPACTS**  
Monsieur LE BOUEDEC  
Université Catholique de l'Ouest  
B.P. 808  
49008 ANGERS Cedex 01
- **INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION**  
Feldbrunnenstrasse, 58  
D - 2000 HAMBURG 13
- **INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACAO CIENTIFICA**  
Distribué par : Imprensa nacional  
Casa da Moeda  
R. Marquês de Sa/da Bandeira, 16  
1000 LISBOA (Portugal)
- **MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS**  
Direction de l'évaluation et de la prospective  
Département DEP 6 - Diffusion  
58, bd du lycée  
92170 VANVES
- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE GRENOBLE**  
B.P. 47 X  
38040 GRENOBLE Cedex
- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE LILLE**  
Rue du Barreau  
B.P. 199  
59654 VILLENEUVE D'ASCQ Cedex
- **PRESSES UNIVERSITAIRES DE NANCY**  
25, rue Baron Louis  
54000 NANCY
- **SAVOIR-LIVRE**  
18, rue Monsieur le Prince  
75006 PARIS
- **SCP Communication**  
35, rue de Lyon  
94700 MAISONS ALFORT
- **SE FORMER**  
13, quai Jâyr  
69009 LYON
- **UNIVERSITE Jean Monnet (Saint-Etienne)**  
Centre de recherche en éducation  
33, rue du 11 novembre  
42033 SAINT ETIENNE Cedex 2
- **VOIES LIVRES**  
13, quai Jâyr  
69009 LYON

# SUMMARIES

by Nelly Rome et al.

---

## *The Search for the meaning of education,*

by **Claude Bernard**

---

The reading itinerary is an itinerary of life. As far as I am concerned, everything begins with an awareness of Nature and Man as taught at school through the study of literature. After secondary education, Greek, Latin and other literature oriented my interests towards Philosophy and Psychology to finally reach Education through History. The following questions have dictated my choice of books : what is the meaning of the universe ? Has the universe a meaning ? Is the meaning of the universe to be discovered or to be created ? Can the intelligence of Man penetrate the meaning of the universe ? But what is intelligence and what are its possibilities and limitations ? Can creative imagination arrive at a meaning that would satisfy man's search for the infinite ? Man's secret and eternal hope is that he will find in the «desert» a spring to quench his thirst ; but what is that ideal worth ? Three different answers summarise the Weltanschauung :

- 1) The world has a meaning.
- 2) The existence of the world is absurd.
- 3) Meaning has no existence but evolves.

The political (or religious) institutions serve to justify the presence of Man and Nature in the fundamental texts. But these institutions, wild with greed and power, betray their mission. The evolution of humanity, however, lies in education, for it alone carries the message of life to the

individual. The understanding of Man, of organisation and therefore education depend upon the meaning of the whole. In this respect, books are the irreplaceable companions during the journey.

---

## *From residential care in foster homes to home education,*

by **Paul Durning**

---

The author reports his research development in educational psychosociology and so doing, describes two collections of works.

- There has been a first series of works dealing with a psychosociological approach of residential care in foster homes.

- From 1985 onwards he has been committed to research on education inside home. Such an extension of the scope of his research has gone together with an enrichment and a diversification of the methodologies which have been set up.

---

## *From pragmatic epistemology to paradoxical meaning,*

by **François Tochon**

---

In this autobiographical paper, I examine briefly the way different approaches to education made me perceive their compatibility. Action research in the field, teacher-based innovation, classroom practice, cognitive modelling, teacher education, and University supervision of

students, are all in some way interconnected. They can be abstracted in a pragmatic unified epistemology or in a practical way of knowing. My thinking developed as a quest of compatibility in educational foundations. Four issues marked this quest recently :

1) The cognitive, affective and psychomotor aspects of education may merge in a unified general taxonomy ; this one complements disciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary performances by their inner poles, that is declarative, procedural and contextual competences.

2) Educational objectives, or performances in a goal-directed instructional design are explicit intentions. My research on teacher thinking indicates pedagogical knowledge is the seat of implicit transformations of the intentionality (intentionality deals with pragmatics). Therefore, I would emphasize an enlarged compatibility model of intentionality transformations at both levels, explicit and implicit. Connexionism might apply to teacher planning, and its genuine pragmatic organizers. Pragmatic organizers are functional nodes of teacher knowledge and epistemology.

3) Teacher knowledge involves a metaframing of planning and teaching. It can be evidenced in verbal protocol analysis by coding pragmatic organizers, tasks domains and their connectors as well as levels of intentional tasks. Thus a grammar of knowledge transformations may be established. I am comparing novice and expert teachers' protocols so as to find pragmatic rules of this grammar of teacher's intentionality.

4) The field of pragmatic epistemology I am opening is an attempt towards a compatibility strategic model. It is in the line of functionalism (Chicago School). The way of knowing of practitioners is reflected

in this model of intentionality as a parallel processing of didactic contents and pedagogic interactions. Didactics appears as a diachronic anticipation, whereas pedagogy is essentially synchronic, that is, immediate present. There is a clash between events as anticipated and events as lived, and this clash produces knowledge transformations.

Diachronic rules and synchronic non-rules exemplify a paradoxical meaning : the shadow significance of what is not expressed is a part of any explicit didactic choice, as was Elliot Eisner's «null curriculum» for the official programs. Didactic organizers might then face contextual disorganizers in a compatibilistic description of teacher's pragmatics.

.....  
*A teacher career among gypsy pupils,*  
 by Marie France Sirières  
 .....

The author reports her experience as a teacher and a researcher collaborating in an innovative project on reading and writing, requiring successful communication with people usually left apart : the gypsies. Realizing that gypsy pupils have a merely oral culture, she organized workshops with small homogeneous groups of pupils and individualized tutoring and gave priority to the teaching of writing. Writing helps gypsy children to develop the metalinguistic attitude required for reading activity. She organized the classroom space so as to give more autonomy and more physical freedom to pupils, and the time-table with an alternance of didactic teaching and independent work and used various games to teach writing. Traditional schooling is not adjusted to gypsy children, who are only semi-settled. They should receive a

new kind of secondary education to overcome the fatality of school failure which is not due to a lack of intellectual capacities.

.....  
*From classroom daily life to  
 educational advice,*  
**by Raymond Ouzoulias**

.....  
 The professional development of a former schoolmaster who has become a Regional Inspector of National Education and has focused his interest on the educational information of primary school teachers.

.....  
*Artificial Intelligence and learning,*  
**by Claire Terlon**

.....  
 The author introduces us in reading major works dealing with artificial intelligence and neuronal and cognitive sciences.

The expectations and illusions that arised from these problematics are analysed.

.....  
*Spreading and making use of  
 educational information among  
 schoolmasters,*  
**by Seraphin Alava.**

.....  
 Communication is a challenge that schools must take up in order to keep up with the fast transformation of technology and society. In 1989-90 the author conducted research among the schoolmasters of the region of Haute-Garonne to study the processes of spreading and use of educational information. 70 schoolmasters answered a questionnaire dealing with their reading. The issue was a typology of schoolmasters' educational reading. The disappointing results of this inquiry revealed the need for an efficient network of ressource centers related to Institutes of teacher education.

# BULLETIN D'ABONNEMENT

à retourner à INRP - Publications - 29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Je souscris \_\_\_\_\_ abonnement(s) à *Perspectives documentaires en éducation*.

M., Mme ou Mlle \_\_\_\_\_

Etablissement (s'il y a lieu) \_\_\_\_\_

N° \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_

Commune distributive \_\_\_\_\_

Code postal \_\_\_\_\_

Si vous désirez une attestation de paiement, l'envoyer à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme ou Melle \_\_\_\_\_

ou Etablissement \_\_\_\_\_

N° \_\_\_\_\_ Rue \_\_\_\_\_

Localité \_\_\_\_\_

Commune distributive \_\_\_\_\_

Code postal \_\_\_\_\_

Cachet de l'établissement

Date

Signature

*Toute commande doit être accompagnée d'un titre de paiement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP. Une attestation de paiement ne sera délivrée que sur demande expresse.*

*Pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger, une facture pro forma fera suite à votre commande. Seul le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.*

*Pour les libraires, une facture fera suite à la commande.*

**3 numéros par an**

## TARIF

|            | jusqu'au 31/07/91 | du 1/08/91 au 31/07/92 |
|------------|-------------------|------------------------|
| Abonnement |                   |                        |
| • FRANCE   | 130 FF            | 135 FF                 |
| • ETRANGER | 137 FF            | 150 FF                 |
| Le numéro  | 52 FF             | 54 FF                  |

Achévé d'imprimer  
en mars 1991  
par Instaprint, Tours  
Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 1991







# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### **Itinéraires de lecture**

*À la recherche du sens de l'éducation*  
par Claude Bernard

### **Itinéraires de recherche**

*De la pédagogie en internat à l'éducation familiale*  
par Paul Durning  
*De l'épistémologie pragmatique à la signification paradoxale :  
en quête de la compatibilité*  
par François Tochon

### **Chemins de praticiens**

*Itinéraire d'une enseignante en milieu tzigane*  
par Marie-France Siries  
*De la classe au quotidien... à l'animation pédagogique*  
par Raymond Ouzoulias

### **Repères bibliographiques**

*Intelligence artificielle et formation*  
par Claire Terlon

### **Communication documentaire**

*Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs*  
par Séraphin Alava

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

*L'enseignement par la famille : une alternative redécouverte (États-Unis)*  
*La rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (Québec)*  
par Nelly Rome

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports  
Observatoire des thèses concernant l'éducation  
Adresses d'éditeurs  
Summaries

Directeur de la publication : Francine DUGAST

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