

1992



N° 26

Aperçus sur les didactiques
de l'histoire et de la géographie

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

Perspectives documentaires en éducation

26

N° 26

*PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN ÉDUCATION*

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

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

Conseillers à la rédaction

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

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder
Rédactrice en chef adjointe : Christiane Étévé
Secrétaire de rédaction : Anne-Marie Galopeau
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujolle, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Danielle Dagorn, Catherine Desvé, Christiane Étévé, Nancy Frosio, Anne-Marie Galopeau, Georgine Malingre, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs, Philippe Champy
Saisie : Liliane Attali, Josette Callé, Patrick Marest, Edith Sebbah
Composition et impression : Instaprint, Tours

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique **Ouvrages et rapports** est extraite de la banque de données **EMILE 1** (INRP - CDR). Les logiciels standards développés au Centre informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 – Tél. : (1) 46.34.91.44
Abonnement : Service des publications de l'INRP
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 – Tél. : (1) 46.34.90.81

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Brouillon de lecture, bouillon de lectures*
par Martine Abdallah-Preteceille 7

Itinéraires de recherche

- Des curiosités pédagogiques au projet didactique*
par François Audigier 19
- Des histoires à la didactique de l'histoire*
par Henri Moniot 33

Chemins de praticiens

- Vers un savoir-enseigner en histoire-géographie*
par Colette Crémieux 47
- Les espaces des lectures : la lecture des espaces*
par Philippe Wuchner 59

Repères bibliographiques

- La didactique de la géographie, orientations bibliographiques*
par François Audigier 71
- Didactique de l'histoire*
par Henri Moniot 87

Communication documentaire

- Les lecteurs des Cahiers pédagogiques, une minorité active*
par Christiane Étévé et Alain Vasseur 95

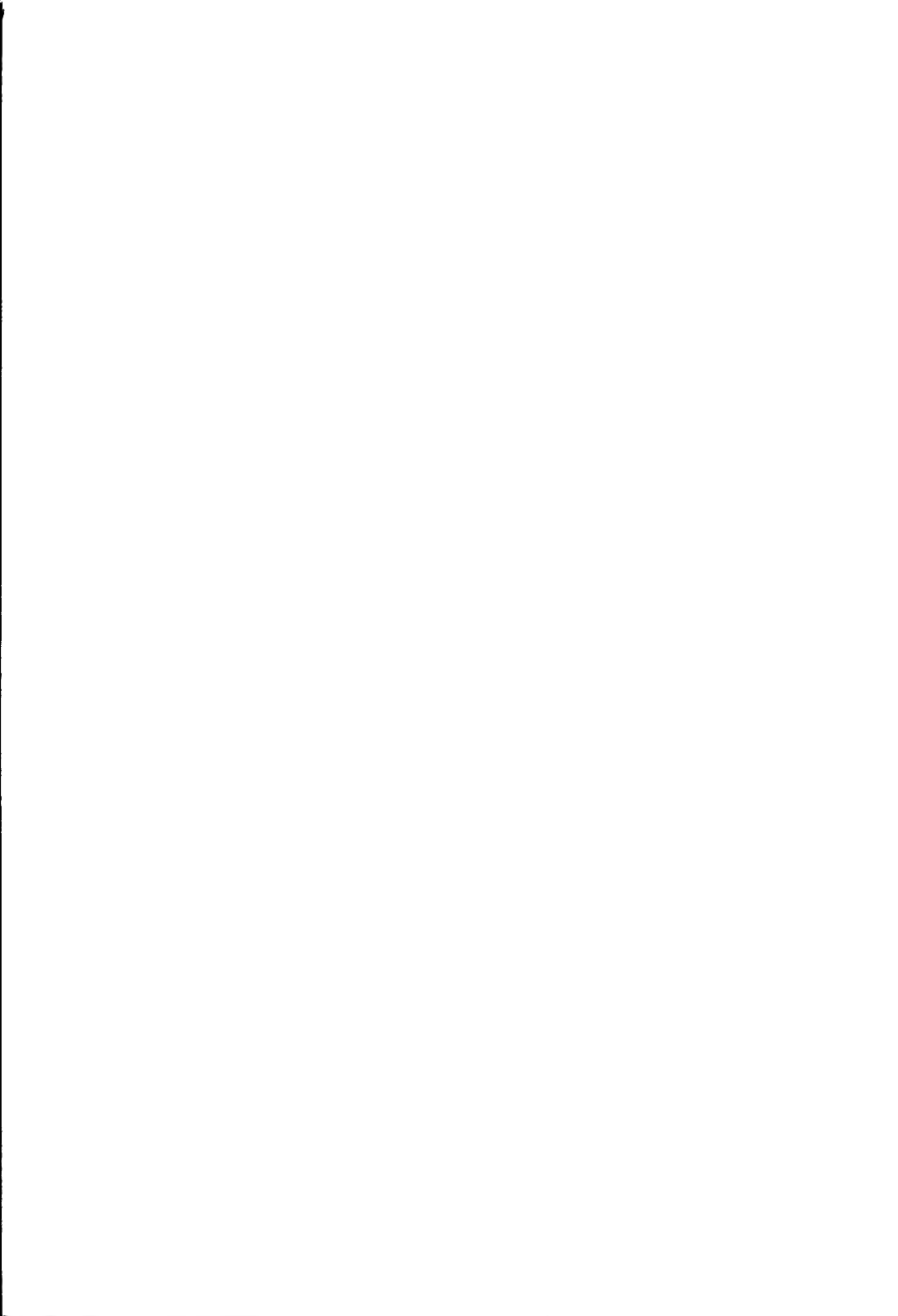
Innovations et recherches à l'étranger

- par Nelly Rome 119

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 141
- Adresses d'éditeurs 183

Summaries





1

ÉTUDES

BROUILLON DE LECTURE, BOUILLON DE LECTURES* (1)

Martine Abdallah-Pretceille

«**R**aconter» un itinéraire de lecture, c'est aussi tenter de dévoiler un voyage intellectuel. Dès lors se posent des questions de chronologie, de sélection, du type de relation entretenue avec la lecture et/ou les livres, mais aussi et surtout les enjeux et les mobiles de ce parcours initiatique.

Entre le miroir grossissant et la vision panoramique, entre l'affectivité et la rationalité, la pudeur et le narcissisme, entre l'implication et la distanciation, la porte est étroite. Le regard sur soi, pour les autres, mais aussi pour soi est un art difficile qui requiert la maîtrise de l'écriture littéraire. Or, c'est sur un aveu d'incompétence et d'impuissance qu'il nous faut tenter d'honorer le contrat en mettant «en scène une vie quotidienne» rythmée par des lectures protéiformes mais une écriture monochrome attachée au seul registre universitaire.

Après avoir tenté vainement de commencer par le commencement, fouillé désespérément la mémoire, cherché l'originalité, l'argument... bref après avoir tenté de «dire», il nous faut admettre l'incomplétude, le flou, le louvoisement, les pérégrinations dans le temps, les modes, les lieux, les thèmes au gré des humeurs, des obligations professionnelles et intellectuelles, des concessions au paraître, au savoir «monstratif». C'est donc, sur le mode impressionniste, avec ses ombres et ses lumières, ses reliefs et ses creux que sera présenté non pas un itinéraire mais une itinérance de lecture.

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

JEUX DE MIROIR, «JE» EN MIROIR

A la question de Philippe Nemo «comment commence-t-on à penser ?», Emmanuel Levinas répondait «cela commence probablement par des traumatismes ou des tâtonnements auxquels on ne sait pas donner une forme verbale : une séparation, une scène de violence, une brusque conscience de la monotonie du temps. C'est à la lecture des livres - pas nécessairement philosophiques - que ces chocs initiaux deviennent questions et problèmes, donnent à penser. Le rôle des littératures nationales peut ici être très important. Non pas qu'on y apprenne des mots mais on y vit «la vraie vie qui est absente» mais qui précisément n'est plus utopique. Je pense que dans la grande peur du livresque, on sous-estime la référence «ontologique» de l'humain au livre que l'on prend pour une source d'informations, ou pour un «ustensile» de l'apprendre, pour un manuel, alors qu'il est une modalité de notre être. En effet, lire, c'est se tenir au-dessus du réalisme - ou de la politique -, de notre souci de nous mêmes, sans en venir cependant aux bonnes intentions de nos belles âmes ni à l'idéalité normative de ce qui doit être». * (2)

En ce sens, la littérature a été et continue d'être, le domaine par excellence de la formation, de l'investigation de l'humain, de la connaissance des autres mais aussi de la recherche de soi. Entrée, au moment de l'adolescence, dans la lecture sans guide, sans référence et dans l'ignorance de l'existence d'un usage de la culture cultivée et de son corollaire, la connivence intellectuelle d'un savoir savant partagé entre des initiés, il était impensable d'envisager un parcours structuré et finalisé. C'est donc en termes d'éclectisme, de «braconnage» * (3) - selon l'expression de M. de Certeau -, de «boulimie», de frénésie, qu'il faut assumer les choix.

Liée, pendant l'adolescence, à l'interdiction, la lecture a pris une dimension d'autant plus forte qu'elle correspondait à un défi et à une exigence existentielle qui ne pouvaient, à l'époque, être assumés qu'à la pile électrique et à l'obligation de se débarrasser rapidement de l'objet du déli, à la plus grande joie des amis qui voyaient ainsi leur propre bibliothèque s'agrandir à peu de frais. Assumée ensuite, systématiquement et parallèlement à des fonctions d'institutrice * (4) dans les milieux les plus défavorisés et les plus marginalisés de l'Education nationale, la lecture n'a de nouveau pu être détachée des conditions sociales de l'acte de lire, de la prégnance du quotidien et de ses interrogations. En fait, à travers l'extrême variété des textes, la diversité des sources, subsiste une continuité dans l'attitude.

En effet, c'est essentiellement sur le registre de la solitude, du repli, de l'appropriation égoïste et auto-centrée au point de négliger la mémorisation et l'emmagasinement seuls susceptibles de transformer l'acte de lecture en un acte social et fonctionnel d'échanges que s'est effectué le cheminement à travers les livres. Etudiante salariée assidue des cours du soir et donc isolée, autodidacte sur le plan professionnel * (5), le livre est au coeur du quotidien mais paradoxalement pas au coeur des discussions. C'est sans doute pour cette raison que la lecture se situe entre une certaine forme de nostalgie de l'échange et du partage et le repli sur soi.

Les lectures qui m'ont marquée, frappée, formée relèvent surtout du champ de l'expérience de l'altérité, de la diversité, de l'émotion, de la quête de l'humain dans sa complexité et son étrangeté. Curieusement ce comportement de lecteur se retrouve quel que soit le support : oeuvres littéraires ou ouvrages scientifiques dans les disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, psychologie, sociologie, anthropologie, philosophie).

Réfractaire à la pratique encyclopédique de la lecture, celle-ci est assurée sur le mode de la contingence, de l'obligation fonctionnelle en liaison avec les activités professionnelles et/ou de recherche mais se trouve, dans le souvenir, reléguée au second plan. De fait, si la littérature nourrit le champ de l'expérience, les ouvrages scientifiques sont retenus essentiellement non pas en fonction des connaissances factuelles ou des réponses qu'ils apportent mais par rapport aux modes et au type de questionnement de la réalité humaine et sociale : la recherche non pas d'un sens, mais d'une grille de lecture et d'outils d'analyse constitue le fil d'Ariane des «livres-cicatrices» retenus pour cet itinéraire.

Savoir émotionnel et savoir savant se sont toujours contaminés réciproquement et n'ont jamais été dissociés dans cette «lecture sans frontières» à travers les genres, les disciplines, les espaces culturels, les époques... C'est en ce sens que toute tentative rétrospective ne retient que des auteurs, des titres, des ensembles d'études ou d'oeuvres fortement marqués par le traitement du drame individuel ou collectif. Que ce soit dans le domaine de la littérature ou des sciences sociales et humaines et malgré la volonté de forcer la mémoire, les seuls titres qui jaillissent renvoient essentiellement des expériences et à l'expérience de l'interrogation.

Sont ainsi reléguées dans les abîmes de l'oubli ou de l'indifférence toutes les lectures qui n'ont été que des exercices, des points de passage

obligés, des concessions faites au social, à l'indispensable connivence intellectuelle. C'est pourquoi la littérature a été, reste et restera le lieu privilégié de connaissance et d'interrogation ; véritable laboratoire d'expérimentation, d'observation, de démultiplication de soi par introspection et projection à l'infini ; miroir grossissant voire déformant, le roman * (6) permet cette expérience première et fondatrice sur laquelle viendront se greffer les analyses, les objectivations et les spéculations théoriques.

C'est avec la même attitude d'esprit que seront traversées et filtrées les lectures universitaires. L'histoire, première et principale source de formation. Les pérégrinations à travers la sociologie, la philosophie, l'anthropologie relèvent d'une stratégie identique - ou d'une incapacité ? - caractérisée par la non distinction des registres entre le lire, le faire et l'être. Outils de travail, les ouvrages liés à la pédagogie ou à la didactique des langues retiennent l'attention pour leur capacité à engendrer l'action, leur efficacité dans la résolution des problèmes, mais ne s'inscrivent pas dans le temps et ne marquent pas la mémoire. Utilisés mais non appropriés, ils renvoient à la dimension fonctionnelle et pragmatique de la lecture et non pas à sa dimension ontologique, ce qui, pour moi, les met hors de mon histoire sans en dénier pour autant la valeur et la portée.

DES HISTOIRES À L'HISTOIRE

L'histoire a eu sa révolution copernicienne. En délaissant l'érudition visant à reconstruire les batailles, à suivre les «grands hommes» et les dynasties au risque de s'enliser dans l'exotisme, le particularisme et l'atomistique tout en s'aventurant sur le terrain des grandes synthèses par reconstitution d'unités supposées homogènes et cohérentes, elle s'est assignée une tâche de compréhension dont l'ouvrage de Fernand Braudel sur la *Méditerranée au temps de Philippe II* a une valeur emblématique.

Formée à l'École des *Annales*, et donc mise en garde contre la fétichisation du fait historique de l'école positiviste, j'ai tendance - certains diraient une fâcheuse tendance - à privilégier la synthèse. Non pas la synthèse explicative qui renvoie à une théorisation a priori de l'histoire, mais la synthèse dans l'attitude, dans le regard de l'historien et aussi, plus tard, du chercheur en sciences humaines. En effet, l'historien vise une intelligibilité qu'il construit à partir de ses interrogations propres. La qualité de son travail est directement liée à la pertinence de son questionnement et à son attitude face au matériau.

A partir du moment où, avec l'Ecole des *Annales*, l'histoire a abandonné l'idée de reconstituer des grandes synthèses, a tourné le dos au postulat de cohérence et d'unité structurale, et renoncé à une causalité linéaire et mécanique ainsi qu'à l'idée d'un progrès cumulatif, homogène et hiérarchisé, la recherche historique ne s'est plus focalisée sur la découverte des modèles, des structures, d'unité d'une oeuvre, d'une époque ou d'un groupe et a accepté d'introduire la marque de l'historien. En privilégiant la compréhension au détriment de l'explication et de la justification, l'histoire est devenue inséparable de l'historien.

Cette posture épistémologique spécifique longtemps rejetée par les sciences humaines qui ont cherché à calquer leurs méthodes sur les sciences dites exactes induit un comportement de chercheur structuré par des principes tels que :

- la liaison entre le fait et le discours sur le fait. L'événement en histoire est à prendre aussi comme un événement discursif qui doit, en conséquence, être pris et relativisé en tant que tel. Le sujet qui énonce l'histoire et l'objet sont indissociablement liés, ce qui ne signifie ni confondus ni amalgamés. L'histoire est une discipline qui tout en développant son champ, produit parallèlement un discours et une analyse sur elle-même. L'historiographie fait partie intégrante de la formation de l'historien ;

- l'interdépendance entre le savoir-être et le savoir-faire du chercheur. La connaissance historique s'appuie sur des documents et des faits qui ne prennent sens qu'à partir d'un questionnement qui ne peut se nourrir que de l'expérience. Or, la pertinence et la finesse de ce questionnement dépendent directement de la qualité de la connaissance «vulgaire» de l'historien, de son degré d'appréhension du quotidien. Plus l'historien aura accumulé des expériences riches et variées et plus il pourra interroger valablement les documents. La connaissance historique ne part de zéro, elle intègre, par analogie, le savoir commun. En effet, «*au point de vue de la théorie de la connaissance, l'histoire,, cette rencontre de l'autre, apparaît étroitement apparentée à la compréhension d'autrui dans l'expérience du présent et rentre avec elle dans la catégorie plus générale de la connaissance de l'homme par l'homme*» * (7) (H.I. Marrou, 1954). Le principe d'intersubjectivité fonde la connaissance historique. Passé et présent relèvent d'un même ordre de compréhension qui s'appuie sur la dialectique du Même et de l'Autre. Or, le roman nourrit et démultiplie à l'infini l'expérience. En ce sens, littérature et formation en sciences humaines sont indissolublement liées et se fécondent mutuellement. Romans historiques ou éducatifs (Makarenko) fonctionnent comme des miroirs, non

pas d'une réalité, mais de virtualités, de possibles à travers lesquels s'organise et se structure la réflexion. Cette faculté à la démultiplication, à la décentration est une des conditions à l'exercice de la recherche qui doit éviter le piège de la gémellité. Sur ce registre, il serait illusoire et vain de tenter une quelconque énumération, encore moins d'effectuer une sélection qui serait à la limite du sacrilège.

Par ailleurs, faute de pouvoir appuyer sa recherche sur l'empirisme, l'historien inscrit ses objets, ses événements dans des séries pluricausales où l'économie est associée à la démographie, au social, aux mentalités...etc. La fécondation mutuelle de différentes disciplines fonde la preuve et l'argument historiques. La pluridisciplinarité si souvent décriée dans les sciences humaines constitue, au contraire, pour l'historien, un garde-fou aux interprétations subjectives. L'objet de l'historien n'existe que s'il est inscrit dans une série, un réseau événementiel significatif, une accumulation, une variation. Il n'existe pas de fait isolé et c'est cette exigence d'articulation du singulier et du pluriel qui concourt à la validation. Autre exigence liée à la position même de l'histoire, l'acceptation de l'incomplétude, de l'aléatoire, du discontinu.

L'histoire fondée sur l'idée de pluralité à travers les époques et les lieux s'appuie sur l'événementiel et sur le singulier pour appréhender l'altérité dans sa complexité et sa pluriréférentialité.

Certes, toutes les dimensions de la recherche en histoire ne peuvent être évoquées ici, mais les points soulevés réfèrent à la notion de trace et d'empreinte formés à la lecture de quelques auteurs et ouvrages cités en annexe. En outre, il me faut admettre et reconnaître que sans être spécialiste de l'histoire de l'éducation, la démarche historique continue d'imprégner profondément mon approche des Sciences de l'Éducation.

DE L'ALTÉRITÉ DANS LE PASSÉ À L'ALTÉRITÉ DANS LE PRÉSENT

L'analyse de la diversité culturelle dans les domaines de l'éducation et de la formation * (8) et les problématiques de l'altérité à travers le langage, les langues, l'éducation aux Droits de l'Homme sont proches de l'interrogation historique : *«la compréhension des documents relatifs au passé ... n'est pas différente, d'un point de vue logique, de la compréhension des signes et des indices qui nous rendent possible la connaissance d'autrui dans l'expérience du présent»* * (9).

De manière consciente ou non, la formation historique va opérer un filtre dans la lecture et la découverte des autres disciplines : anthropologie, sociologie, philosophie et linguistique.

L'anthropologie - qu'il convient de ne pas confondre ni avec l'ethnographie, ni avec l'ethnologie - a pour objet la variation culturelle et non pas les différences culturelles. L'attitude de lecture reste la même, la recherche non pas de faits mais d'une méthode d'approche et d'analyse dans une perspective dominée davantage par un souci de compréhension que d'explication et de justification.

Le trait culturel comme le fait historique gardera un statut secondaire et ne sera pas recherché pour lui-même. Ce n'est ni le document ni l'item culturel qui font l'histoire et la culture. L'accumulation quantitative de preuves, de traits, de faits est caduque si elle n'est pas soutenue par une théorie ne peut conduire qu'à une totalisation inductive aussitôt remise en cause dès l'apparition d'une information contraire. Ainsi, au lieu de privilégier les catégories formelles posées arbitrairement, le regard va se porter davantage sur les marges, les ruptures, les écarts, les discontinuités, les interactions, en fait sur les éléments dynamiques et/ou marginaux. Citons uniquement à titre d'exemple et sans souci d'exhaustivité, F. Braudel pour l'histoire, R. Bastide pour l'anthropologie et H. S. Becker pour la sociologie qui s'attardent sur les frontières, les emprunts, les marginaux culturels et sociaux. La convergence de ces disciplines sur la mise en scène de soi et de l'autre, dans le passé ou le présent (M. de Certeau, E. Goffman) n'est pas éloignée de l'acte éducatif dans sa dimension communicationnelle et relationnelle.

La culture, pas plus que le passé, n'est une donnée, elle est créée, construite, élaborée dans un contexte et ne peut donc être absolutisée. Les notions de causalité plurielle, de relativité des discours et des engagements, de la reconnaissance d'un système de référence comme condition de l'objectivité de l'analyse (M. de Certeau, R. Aron), de la prise en compte du rapport à la société et à l'objet de recherche (G. Devereux, M. de Certeau).

La multiplication des expériences professionnelles avec des publics en difficulté (enfants sourds et muets, adolescentes délinquantes, enfants de migrants, déficients intellectuels) dans des lieux souvent situés en marge ou marginalisés (centres spécialisés, Aide Sociale à l'Enfance, classe de perfectionnement, prisons ...), les travaux de recherche sur les incidences de la pluralité linguistique et culturelle dans les domaines de l'éducation et de la formation, m'ont fait faire un saut quantitatif dans la

littérature scientifique. En effet, ma connivence intellectuelle se trouve davantage établie dans la découverte des travaux et publications des années 70 plutôt que dans ceux des années 60 qui sont souvent marqués des analyses macro-sociales, des perspectives structuralistes et une prédominance accordée au postulat déterministe.

Se sont trouvés ainsi privilégiées les lectures qui s'appuient sur un paradigme théorique élaboré à partir des concepts de pluralité, d'altérité, de variation, de communication, d'interaction et ce, quelles que soient les disciplines : anthropologie, linguistique (essentiellement le domaine de la pragmatique), philosophie ou sociologie. Les concepts de structure, de différence qui figent les catégories, les individus et les groupes nous paraissent moins aptes à penser une société en mouvement et évincent trop l'acteur et le sujet. Sans nier le poids des mécanismes sociaux, par choix, par intérêt personnel mais aussi méthodologique en fonction des thèmes d'investigation, l'attention se porte plus volontiers sur les auteurs et ouvrages qui accordent une place à l'individu en tant qu'interprète de la réalité, à l'interaction acteur/structure, aux démarches qualitatives et acceptent le télescopage entre le discours subjectif et une analyse objective.

C'est dans la même lignée interprétative qu'il faut sans doute voir l'attrait exercé par les chercheurs qui ont, eux-mêmes, cheminé en diagonale à travers les disciplines et les types de problèmes (Foucault, Habermas, Bateson, Atlan, Serres, Thom, Watzlawick...). En se rapprochant des pratiques, la philosophie elle-même n'est plus seulement spéculative, elle devient une pratique culturelle parmi d'autres. Cette forme de pragmatisme philosophique qui n'esquive plus les défis du temps (cf. importants travaux du Collège International de Philosophie) dessine un nouvel espace de pensée et arrime de nouveau la philosophie aux Sciences Humaines.

Surmonter les clivages disciplinaires et les chapelles, travailler aux marges, interroger et s'interroger sans cesse... sont les seules constantes de cet itinéraire réducteur par nécessité, clairsemé par obligation et imparfait par incapacité de dire et de faire. La conclusion ne peut donc être qu'en forme d'excuses.

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE

*Professeur de sciences de l'éducation
Université de Valenciennes*

Martine Abdallah-Preteille est l'auteur d'une thèse sur la pédagogie de l'interculturel (1986).

Pour la liste de ses travaux cf. Repère bibliographique paru dans *Perspectives Documentaires en Éducation*, n° 9, 1986, pp. 29-48. [épuisé, consultable à l'INRP]

Notes

- * (1) Pastiche de la formule d'E. MORIN «Brouillon de culture, bouillon de cultures» in *Penser l'Europe*
- * (2) LEVINAS E. : *Ethique et infini. ... p.11-12*
- * (3) Pour reprendre une expression de M. de CERTEAU dans «*L'invention du quotidien*», tome 1 : *Arts de faire*, Paris, Union Générale d'Éditions, coll. 10/18. 1980.
- * (4) Ref. aux fonctions exercées dans un centre d'enfants sourds et muets, à l'Aide Sociale à l'Enfance, dans des classes de perfectionnement puis une CLIN (Classe d'Initiation pour enfants non-francophones).
- * (5) Des fonctions d'institutrice suppléante à celles de Directrice d'École normale.
- * (6) Le film est en ce sens dans le prolongement direct du livre. Un itinéraire cinématographique serait, très certainement, tout aussi formateur et révélateur qu'un itinéraire de lecture.
- * (7) MARROU H.I. : *De la connaissance historique*, Paris, Ed. du Seuil, 1964, (1ère ed. 1954), p.85.
- * (8) En liaison avec les travaux de recherche sur la pédagogie interculturelle, le rapport langue/culture dans le cadre notamment du Français Langue Etrangère ainsi que sur l'Éducation aux Droits de l'Homme.
- * (9) MARROU H.I. : op cité, p.86-87

Bibliographie ... en état d'apesanteur...

- ARIES, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960. *Images de l'homme devant la mort*, Paris, Plon, 1983.
- ARON, R. *Dimensions de la conscience historique*, Paris, Plon, 1961. *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, 1938.
- BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 1971.
- BALANDIER, G. *Sens et puissance*, Paris, PUF, 1971. *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie Générale Française, 1985.
- BASTIDE, R. *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot. *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas, 1970.
- BATESON, G. *Vers une écologie de l'esprit*, Paris, Seuil pour la trad. fr. tome 1 et 2, 1977, 1980.

- BECKER, H.S. *Outsiders*, Paris : Métailié, 1985. (éd. or. 1963).
- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, A. Colin, 1974.
La société féodale, Paris, Albin Michel, 1939.
- BOUDON, R. *La logique du social*, Paris, Hachette, 1979.
Effets pervers et ordre social, Paris, PUF, 1979.
- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève ; Paris, Librairie Droz, 1972.
La distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Ed de Minuit, 1979.
- BRAUDEL, F. *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969.
- CALLOT, E. *Ambiguïtés et antinomies de l'histoire et de sa philosophie*, Paris, Ed. Rivière, 1962.
- CERTEAU M. de. *La culture au pluriel*, Paris, UGE, 1974.
L'invention du quotidien, Paris, Payot, 1980.
L'étranger ou l'union dans la différence, Paris, Desclée de Brouwer, 1969.
- CHESNEAUX, J. *Du passé faisons table rase ?*, Paris, Maspéro, 1976.
- CICOUREL, A. *La sociologie cognitive*, Paris, PUF, 1979.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. *L'acteur et le système*, Paris, 1977.
- DEVEREUX, G. *Essai d'ethno-psychiatrie générale*, Paris, 1970.
Ethnopsychanalyse complémentariste, Paris, Flammarion, 1972, trad. de l'anglais par H. Godard et T. Jolas, recueil d'articles publiés entre 1943 et 1966.
De l'anxiété à la méthode dans les sciences du comportement, Paris, Flammarion, 1980, trad. de l'anglais par H. Sinaceur.
- DUBY, G. *L'an Mil*, Paris, Juilliard, 1967.
- DURAND, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 1ère éd. 1969, 10ème éd., Dunod, 1985.
- ERIKSON, E.H. *Enfance et société*, Paris, Delachaux & Niestlé, 1966, trad. de l'anglais par A. Cardinet, (éd. or. 1959).
Adolescence et crise. La quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972. (Ed. or. 1968.)
- FANON, F. *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1952.
Les damnés de la terre, Paris, Maspéro, 1961.
- FOUCAULT, M. *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
L'archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1969.
- GOFFMAN, E. *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.
La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, Ed. de Minuit, 1973, (éd. or. 1959).
- GOUREVITCH, A.J. *Les catégories de la culture médiévale*, Paris, Gallimard, 1983, trad. du russe, (éd. or. 1972).
- GUENON, R. *Orient et Occident*, Paris, Véga, 1930.
- GUSDORF, G. *Introduction aux Sciences Humaines*, Paris, Les Belles Lettres, 1960.
- JACQUES, F. *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*, Paris, Aubier Montaigne, 1982.

- LABARRIERE, P.J. *Le discours de l'altérité, une logique de l'expérience*, Paris, PUF, 1983.
- LEFEBVRE, G. *Réflexions sur l'histoire*, Paris, Maspéro, 1978.
La révolution française, PUF, 6ème éd. 1968, (1ère éd. 1930).
La grande peur, Paris, A. Colin, 1970, (1ère éd. 1932).
- LE GOFF, J. ; NORA, P. (sous la dir. de...) *Faire l'histoire*, Paris, Gallimard,
tome 1 : *Nouveaux problèmes*, 1975.
tome 2 : *Nouvelles approches*, 1974.
tome 3 : *Nouveaux objets*, 1974.
- LE GOFF, J. *La civilisation de l'Occident médiéval, Les intellectuels au Moyen-Age*, Paris, Le Seuil, 1957.
- LE ROY LADURIE, E. *Le territoire de l'historien*, Paris, Gallimard, 1970.
- LEVI-STRAUSS, Cl. *Race et histoire*, Paris, Gonthier, 1961.
- LINTON, R. *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1967, trad. d'A. Lyotard, (éd. or. 1945).
- LORENZ, K. *L'envers du miroir : une histoire naturelle de la connaissance*, Paris, Flammarion, 1975, trad. de l'allemand par J. Etoré, (éd. or. 1973).
- MARROU, H.I. *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1954.
- MEAD, G.H. *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF 1963, (éd. or. 1934).
- MORIN, E. *Un paradigme perdu : la nature humaine*, Paris, Seuil, 1973.
Pour sortir du XXème siècle, Paris, Nathan, 1981.
- MUCHEMBLED, R. *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne, XVè-XVIIIè siècle*, Paris, Flammarion, 1978.
- SOBOUL, A. *Les Sans-Culottes*, Paris, Seuil, 1968.
- TOURAINE, A. *Le retour de l'acteur*, Paris, Seuil, 1983.
- VOVELLE, M. *Idéologies et mentalités*, Paris, Maspéro, 1982.

DES CURIOSITÉS PÉDAGOGIQUES AU PROJET DIDACTIQUE

François Audigier

Lorsqu'arriva le temps de rédiger cet itinéraire de recherche, je me suis trouvé brusquement empli d'une immense perplexité ; non pas l'angoisse de la page blanche chère à tant d'écrivains, mais, la nature même de cet exercice ne manquait pas de m'inquiéter. Je repris alors quelques anciens numéros de *Perspectives Documentaires* et relus avec une attention nouvelle ceux qui m'avaient précédé sous cette rubrique.

Je vis alors, avec soulagement, que mon souci n'était pas incongru ; mais, reprendre les doutes et précautions déjà exprimés pouvait être lu comme une afféterie d'auteur. Pourtant, pourtant... retracer un itinéraire qualifié de recherche suppose une série de conditions, à moins que le fait même de l'écrire ne soit une façon de les faire surgir et de les mettre en ordre. Où les faire commencer ? Et, à tout bien considérer, existent-elles ?

Cela suppose un projet. A examiner le passé, j'y vois, tout au plus, des bribes, des traces... Non pas un projet mais la naissance ou l'inscription de certaines curiosités dans des temps, des lieux, avec des personnes. Que convoquer ? Que reconstruire ? La mémoire et l'histoire font un ménage difficile. La seconde se construit avec et contre la première. Faut-il faire acte d'histoire ? Je n'en ai pas les moyens ; faire acte de mémoire ? Encore moins. De mémoire critique ? Essayons, mais chacun sait que la mémoire est une formidable reconstruction, et parfois une terrible menteuse. Qu'ai-je donc fait pour me retrouver à l'I.N.R.P., rangé dans un

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

bureau depuis tout juste dix ans, sous l'étiquette administrative de «chargé d'études» ? Qui plus est dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, domaine qui s'est qualifié par la suite de «didactiques» ?

Cela suppose aussi un itinéraire. A bien regarder, je lis, relis, reconstruis des hasards, des opportunités, des curiosités multiples et éclatées, des inerties, des initiatives, des chances dans nombre de rencontres et suggestions... le tout fonctionnant beaucoup plus selon des goûts, des humeurs, des sollicitations extérieures, institutionnelles ou non, ou ce que je croyais être mon devoir... que selon les canons de la rigueur, de la continuité et de l'exigence scientifique. Mais sont-ils si nombreux ceux qui pourraient émerger à une telle précision permanente ?

Finalement, une fois mes réticences rangées au magasin des doutes intérieurs, on se demandera comment fait-on pour être «chercheur en didactiques» ? Etre ? Non ; plus simplement pour pratiquer cette activité nommée recherche en didactiques ? en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. J'insiste sur ces trois disciplines, car elles sont pour moi totalement complémentaires, même si je suis plutôt géographe aux origines, même si chacune ne relève pas d'une réflexion didactique identique. Comment devient-on didacticien ? Une série de rencontres avec des personnes, des pensées, un ensemble d'initiatives, d'étapes viennent à l'esprit et s'organisent peu à peu.

DE L'UNIVERSITÉ À L'ENSEIGNEMENT

Formation ? Paris. Sorbonne et ses annexes : Censier et l'Institut de géographie, rue Saint-Jacques. Une orientation géographique domine alors et attire de nombreux assistants et étudiants, autour de Pierre George. Son intérêt ? La place qu'elle accorde aux phénomènes économiques ; ces derniers m'intéressent mille fois plus que tout ce qui est rangé sous la rubrique géographie physique, même si celle-ci offre l'apparence d'un discours plus scientifique, même si les dimensions liées à la «nature», aux «conditions naturelles» sont une caractéristique essentielle et difficile de cette science. Les activités humaines sont autrement plus complexes et se dérobent en permanence à tout enfermement de laboratoire. Peut-être que si l'enseignement des sciences économiques et sociales avait alors existé, l'aurai-je choisi ? Ce n'est pas un effet de souvenir seulement, juste le relevé d'une préoccupation permanente pour tout ce qui concerne l'enseignement ou l'éducation des jeunes à penser le social

et sa complexité. Mais, cela bouge sur le continent Géographie. C'est à cette époque qu'est nommé à Paris un professeur qui arrive de Lille, auréolé de sa curiosité pour les géographies autres, notamment anglo-saxonnes, attendu par certains comme pouvant secouer le cocotier des ronrons, rejetés par d'autres comme ne faisant pas partie du bon groupe. C'est à Philippe Pinchemel que je dois mes premières initiations à la géographie quantitative, théorique, modélisante... mais les concours de recrutement m'ont vite remis dans le droit chemin d'une certaine tradition pour ne pas dire d'un formalisme certain. La géographie a ses tiroirs et il faut en respecter l'agencement : relief, climat, végétation, sol, population, activités, villes... Ordre canonique d'une description qui se donne pour exhaustive, et va parfois jusqu'à prétendre l'être effectivement. Les habitudes ont la vie dure et cette impression de faire le marché en n'oubliant aucun plat donne le fort sentiment de traiter l'ensemble de la cuisine. L'observation reste actuelle et l'on voit toujours les ravages de ce qui est tellement ancré qu'il paraît totalement naturel et normal. Cela bouge aussi parmi les anciens de la maison et Yves Lacoste commence à initier quelques étudiants à ce qui deviendra sa préoccupation majeure, la géopolitique. Tout ceci est fortement sur la géographie, n'oublions pas qu'à l'époque, la licence d'enseignement comporte moitié de cette science et moitié d'histoire. Et s'il faut solliciter avec énergie les géographes patentés pour qu'ils s'intéressent à l'épistémologie de leur science, la tradition réflexive est en ce sens plus ancienne et plus présente chez quelques historiens même si la majorité d'entre eux y répugne. Les faits, tous les faits, rien que les faits ; et dans l'ordre s'il-vous-plaît ! Ce sera la découverte de quelques auteurs forts, M. Bloch, H.I. Marrou, P. Ricoeur, en attendant, plus tard, P. Veyne et quelques autres.

ENSEIGNER, INNOVER, CHERCHER

Les concours passés, me voilà éloigné de l'Université et en poste dans un lycée. L'idée de faire de la recherche pédagogique, comme l'on dit alors (c'est toujours le sigle de l'Institut où je travaille), est ancienne ; ma présence dans les IPES, mon insistance sur la formation pédagogique à insérer dans les projets de réforme que nous discutons avec passion autour de «68», ma participation aux dernières activités de l'association «Enseignement 70», allaient déjà en ce sens. Alors comment faire lorsque ce champ de préoccupations reste si éloigné de l'Université malgré le développement récent, à la suite de 1968, des sciences de l'éducation ?

S'adresser directement aux personnes qui travaillent en ce domaine. Je pris donc rendez-vous, avec la responsable de la section des sciences humaines à l'INRP, afin que cette personne me conseille sur les manières de faire de la recherche pédagogique. C'est ainsi que j'arrivai pour la première fois rue d'Ulm(1). J'y rencontrai Lucile Marbeau et, malgré quelques interruptions, j'ai travaillé avec elle jusqu'à aujourd'hui, selon diverses modalités, bénéficiant de son soutien, de ses conseils, de sa rigueur, de ses enthousiasmes... Il est des rencontres qui sont déterminantes. L'année suivante, j'étais nommé dans un des collèges expérimentaux en groupe de niveau, fonctionnant sous la direction de Louis Legrand. Nous y parlions rénovation des contenus, pédagogie différenciée, concertation, liberté pédagogique, nécessaire complémentarité des contenus et des méthodes... Nous ne faisons pas qu'en parler, nous mettions tout ceci à l'épreuve de l'expérimentation dans les classes, nous apprenions le travail en commun avec les collègues... autant d'éléments qui continuent à me faire hurler lorsque j'entends les critiques contre les «pédagogues en chambre» (ceux de l'INRP), par des individus qui le plus souvent ne mettent jamais les pieds dans une classe ou seulement dans leur bonne terminale de lycée de centre-ville. Je n'oublierai jamais cette classe de sixième, correspondant à l'époque aux élèves de transition, à qui je tentais d'enseigner quelques rudiments sur les milieux géographiques ou sur les paysans depuis l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui. Je devais lire à haute voix les productions écrites de l'un pour les comprendre, m'entendre dire par une autre, fortement maquillée, que, pour gagner sa vie, il y avait des moyens plus efficaces et plus immédiats que l'École... J'ai beaucoup appris ! J'ai fait l'expérience des limites de mon métier et de sa nécessaire remise en cause permanente. Je m'efforce de ne pas trop nettoyer ma mémoire. Ces moments érodent radicalement les quelques certitudes que l'on croit avoir, forgent des questions et des orientations durables.

Divers aléas me conduisirent à changer de poste ; sous d'autres formes je continuais à enseigner et à travailler avec les équipes de l'I.N.R.P. Les lectures pédagogiques : De Landsheere pour commencer !; les travaux sur l'évaluation : dans le cadre des «collèges Legrand», des opérations d'évaluation longitudinale ont porté sur plusieurs milliers d'élèves et

1 La première fois pour la pédagogie, car quelques années plus tôt, je faisais la queue dans l'escalier qui mène à l'actuelle salle Jules Ferry pour y suivre les séances de la Cinémathèque qui se produisait alors dans ces locaux : Eisenstein, Carné-Prévert, Renoir, Curtis, Hawks, Chaplin...

c'est plus qu'un regret de ne jamais avoir pu mener à bien le traitement et l'analyse des résultats ; la pédagogie par les objectifs en second cycle et la découverte de Bloom, de D'Hainaut... ; les relations entre l'histoire, la géographie, l'initiation économique, sociale et politique en collège ; par voie indirecte, la connaissance des travaux sur les activités d'éveil à l'école élémentaire, travaux dont les intuitions et les orientations restent, à mes yeux, très actuelles...

D'autres intérêts m'attiraient. Du côté des contenus d'enseignement, je participais au début des premières actions de formation de la nouvelle UER de didactiques des disciplines de l'Université de Paris VII. Autour de la question du Tiers-Monde et du Sous-développement, j'y rencontrai d'éminents spécialistes de diverses disciplines, en particulier Henri Moniot que je retrouverai quelques années plus tard et si fortement. Du côté de la graphique et de la sémiologie, à travers les travaux et le séminaire de Jacques Bertin au Laboratoire de graphique de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Du côté des expériences menées, sous la direction de Victor Marbeau, Inspecteur général, dans les lycées où j'enseignais, en particulier l'enseignement en classe terminale de l'histoire du temps présent, de 1945 à nos jours ; cela passionnait les élèves ! «Enfin une histoire qui nous concerne» me confiait l'un d'eux, même si en 1978 ou 1979, De Gaulle était déjà pour la plupart un personnage se perdant dans les brumes du temps...

L'année 1980 fut une année de turbulences que j'isolerais comme telle. Les réformes qui touchaient l'enseignement en général et celui de l'histoire en particulier n'ont pas l'heur de plaire. Elles correspondent à la mise en place du collège pour tous à partir de 1976, à la modification progressive des contenus d'enseignement, avec notamment l'instillation d'une petite dose d'histoire diachronique en 6ème et en 5ème (thématique mais toujours respectueuse de la chronologie !), à l'élaboration conflictuelle de textes pour l'École élémentaire. Tous ces changements étaient fortement critiqués ; de nombreuses voix claironnaient que «dans le temps c'était pas comme ça», que «les jeunes français ne savent plus rien», qu'«il faut rétablir un véritable enseignement de l'histoire»... et comme toutes ces réformes furent décidées sous un gouvernement d'une certaine couleur, il fut évident qu'il y avait là un complot pour atteindre la culture républicaine. De colloques en congrès, de déclarations tonitruantes en éditoriaux vengeurs, tout un petit monde s'agite, brandit des enquêtes faites auprès d'élèves qui avaient connu les anciens programmes pour dénoncer les nouveaux au nom des ignorances relevées, dénonce, accuse... Ca marche ! Il faut remettre de l'ordre dans la place

histoire-géographie ! Ce sera fait, du moins dans les textes, car il y a fort à parier que, dans la quotidienneté de la classe, l'enseignement a, au fond, très peu changé. Nous ne savons débattre que de programmes et de textes officiels comme si les pratiques leur obéissaient ! Cela évite surtout d'affronter des questions vives, importantes, d'interroger nos certitudes et nos routines...

Un jour sans doute, pourra-t-on faire oeuvre d'histoire en la matière et établir quelques faits même si l'on sait depuis longtemps que les faits sont construits. Le plus affligeant fut tout de même de voir la corporation des historiens et géographes universitaires se ruer dans le sens commun et refuser d'appliquer au domaine de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'esprit critique dont ils se réclament les acteurs et les dépositaires... Bref, l'histoire et la géographie sont des enjeux sociaux et politiques; on le savait depuis avant Jules Ferry. Cette période le proclame bien haut. J'y reviendrai pour finir, car les « restaurations » auxquelles nous avons été soumis par la suite nous ont probablement éloignés d'une solide et profonde réflexion sur l'avenir de nos disciplines.

A la suite de ce tintamarre, certaines pressions aboutissent à la fin autoritaire de la plupart des recherches dirigées par Lucile Marbeau. Car, qui avait inspiré ces réformes honnies si ce n'est quelques pédagogues mal inspirés par les niaiseries d'outre-atlantique ? Côté carrière, elle ne fait pas le bon choix, côté honneur, si. Elle démissionne pour poursuivre son travail dans un autre cadre institutionnel en donnant la priorité à la formation, avant d'être réintégrée à l'I.N.R.P. quelques années plus tard. Moins mêlé à ces difficultés, j'accepte, à sa demande, de prendre la responsabilité de ce qui reste de recherches, nous disions pédagogiques, en histoire et géographie. Je travaille alors à mi-temps dans un lycée et à mi-temps à l'institut. Cette situation dure plus d'un an ; puis la conjoncture change et j'ai la possibilité d'occuper un poste à plein temps en mars 1982 ; cela fait donc aujourd'hui, dix ans.

LA CONSTRUCTION DES DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE, DE L'ÉDUCATION CIVIQUE

Tout est à (re)construire. Si le mot didactique est fortement présent parmi les mathématiciens ou les scientifiques, il l'est encore peu parmi les historiens-géographes. Pourtant les curiosités évoluent.

De grandes opérations, commanditées de l'extérieur sont en cours. J'hériterai la responsabilité de «l'enseignement de l'énergie», parce qu'il fallait bien quelqu'un pour honorer les contrats passés. Ce chantier me conduira à m'intéresser à la pluridisciplinarité, à reprendre certaines questions autour des représentations qui m'avaient préoccupé dans les collèges Legrand. Je découvre alors avec passion l'ouvrage-clé de Serge Moscovici sur la manière dont l'image de la psychanalyse s'est construite et diffusée dans le public, et tout un domaine qui ne me quittera plus.

Quant à l'histoire et à la géographie plus précisément, après les recherches à orientation curriculaire des années soixante-dix, l'attention s'oriente vers des objets plus précis, plus découpés. Le virage avait commencé à être négocié avec des recherches-innovations construites autour de fils directeurs, notamment dans les collèges : éducation au développement, initiation à la fiscalité... La recherche doit explorer de nouvelles voies pour l'enseignement, certes, mais elle doit aussi construire et approfondir de nombreuses questions qui concernent l'enseignement et l'apprentissage. La didactique pointe son nez ; les équipes se rallient sans difficultés à la définition de Gérard Vergnaud ; ce qui nous intéresse ce sont *les processus et procédures d'enseignement et d'apprentissage dans leur particularité disciplinaire*. L'axe est fixé ; il reste à le construire et à l'explorer... Dix ans plus tard, il me semble que le chemin parcouru est important et que le travail à faire l'est... encore plus. Il est difficile d'en baliser avec précision les étapes, encore plus de faire une recension des questions qui subsistent et surgissent.

Côté étape, ce sont d'abord deux recherches : sur les représentations que les jeunes ont de l'entreprise, sur l'utilisation des documents et supports informatifs dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

La première s'inspire des travaux menés sous l'impulsion de Jean-Marie Albertini et de son laboratoire à Lyon, dans le domaine des représentations économiques ; il s'agit, pour nous, dans une perspective didactique, de nous interroger sur ce que l'on peut faire, en classe avec

les élèves, des représentations qu'ils ont de tel ou tel objet ; nous avons alors choisi l'entreprise et un groupe mixte d'historiens-géographes et de sociaux-économistes a travaillé sur le sujet. La problématique des représentations sociales s'installe durablement dans nos démarches. L'apport de Moscovici est complété par ceux de formateurs d'adultes comme Jean Migne (voir la Revue *Pour*) et ceux de nos voisins et collègues de l'équipe de didactiques des sciences expérimentales animée par Jean-Pierre Astolfi. In fine, l'objet commun des trois disciplines auxquelles je suis attaché est l'étude des sociétés présentes et passées, y compris dans leurs rapports avec l'environnement naturel. A quoi sert cette étude ? A aider, à former l'élève à penser le social, à construire de la connaissance et des représentations sur ce qu'est la société, sur ce que sont les rapports entre les hommes... Mais penser le social, c'est se penser dans la société, dans ses relations avec les autres ; les connaissances scolaires s'inscrivent alors dans un terrible enjeu de formation. Modifier les représentations que l'on a de la société, c'est modifier la façon dont on se pense soi-même. Etonnons-nous alors que cela résiste et que, en permanence, tout ait tendance à se rabattre sur une vulgate, sur un ensemble de propositions, le moins dérangeantes possibles et admises par le plus de monde possible ! Arrivé à ce stade de doute, je ne peux que citer les bons auteurs, hommage de perspicacité et non argument d'autorité : « Les faits ne pénètrent pas dans le monde où vivent nos croyances, ils n'ont pas fait naître celles-ci, ils ne les détruisent pas ; ils peuvent leur infliger les plus constants démentis sans les affaiblir, et une avalanche de malheurs ou de maladies se succédant sans interruption dans une famille ne la fera pas douter de la bonté de son Dieu ou du talent de son médecin. » (Proust M., *A la recherche du temps perdu*, I p. 194, Gallimard Nrf).

La seconde recherche voulant expérimenter des démarches d'enseignement-apprentissage s'appuyant sur le document, usage obligatoire dans nos disciplines, conduit à reformuler des questions plus fondamentales autour des idées d'épistémologie scolaire et de la place de la sémiologie. Les activités proprement scolaires autour de la lecture de documents et des productions des élèves sont objets d'analyses systématiques en interrogeant à la fois les enjeux d'apprentissages, les tâches définies, les consignes élaborées, les démarches mises en oeuvre, les raisonnements mobilisés... La référence aux savoirs savants se fait de plus en plus complexe et problématique. Henri Moniot nous en avait déjà largement avertis pour l'histoire. Outre que ceux-ci ne sont pas des océans tranquilles, ils ne suffisent pas à rendre compte des savoirs et des pratiques scolaires ; il faut, aussi, chercher ailleurs.

Ces recherches s'appuient sur des expérimentations destinées tant à approfondir les questions théoriques qu'à mettre en oeuvre de nouvelles pratiques d'enseignement. Double articulation, double exigence, double regard. D'autres recherches auront une orientation plus descriptive. A partir de 1983, une équipe restreinte d'historiens-géographes participera à une grande recherche pluridisciplinaire sur le passage école-collège. Après une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants, nous mettrons au point un dispositif d'observation et d'analyse des pratiques des enseignants. Ce sera pour moi l'initiation aux méthodes statistiques d'analyse des correspondances, de classifications bénéficiant de la compétence et de la disponibilité de Danièle Trancart, alors statisticienne à l'I.N.R.P. La combinaison des données d'observations, des analyses de transcriptions de cours et des méthodes quantitatives permet de balayer diverses méthodes utiles pour les didactiques.

PRÉSENCES ET DIFFUSIONS

Dans le même temps, j'assure une présence de l'Institut dans les Commissions de réflexion qui vont se succéder sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie : Mission dirigée par René Girault, d'abord, Commission présidée par Jacques Le Goff, puis par Philippe Joutard, ensuite ; ce dernier retrouvera une nouvelle Mission après une interruption en 1987-1988. C'est à la fois l'occasion de se féliciter de voir les travaux de l'INRP reconnus sinon pris en compte, et de voir avec quelles difficultés certaines réflexions pénètrent dans la corporation.

En 1983, ce sera aussi la Mission qu'Alain Savary confiera à Francine Best, alors Directeur de l'INRP, sur l'éducation aux droits de l'homme. Engagé dès le début dans cette réflexion, ce sera pour moi l'occasion de renouer avec l'éducation civique, préoccupation qui ne me quittera plus. Préoccupation qui se renforcera au fur et à mesure que s'affirmera pour moi, aussi, la nécessité de penser l'enseignement de l'histoire et de la géographie, d'abord en fonction de leurs finalités éducatives, notamment de leurs finalités civiques et éthiques. Cette orientation s'imposera d'autant plus qu'augmentera ma conviction d'une autonomie des disciplines scolaires par rapport aux sciences de référence et d'une impossibilité de penser les premières comme une simple adaptation des secondes. Cette problématique fut posée une première fois dans le cadre de la recherche école-collège où j'animai un petit groupe de travail sur la représentation que les élèves et les parents ont des disciplines scolaires ;

elle devint évidente lorsque, dans le cadre d'une recherche sur l'éducation aux droits de l'homme, je me forgeai l'hypothèse, forte à la lecture des programmes et instructions concernant l'éducation civique, que celle-ci n'avait pu durablement s'installer dans l'Ecole parce qu'elle rencontrait beaucoup de difficultés à s'inscrire comme discipline scolaire ; elle fut confirmée par l'article d'André Chervel que je considère, pour la didactique de nos disciplines comme plus adéquat et plus essentiel que l'approche proposée par Yves Chevallard à travers le concept de transposition didactique, même si une certaine lecture peut situer ces deux contributions comme complémentaires.

Une autre aventure m'occupe depuis 1986, celle des colloques sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales que nous organisons chaque année à l'INRP. Lorsque je proposai, en 1985 à Lucile Marbeau, d'organiser des rencontres sur les didactiques, c'était d'abord, dans mon esprit, dans le souci de faire se rencontrer les quelques chercheurs travaillant dans ce domaine. Mais, la demande dépassa ce que j'envisageai fort petitement au départ et ces rencontres sont devenues un moment important pour tous ceux qui sont préoccupés d'enseignement et de formation dans nos disciplines. Un petit groupe d'une dizaine de collègues nous aident à mener à bien ces journées; leur concours tant à la préparation qu'à l'animation de ces rencontres est indispensable, elles n'auraient pas lieu autrement. Ce fut aussi l'occasion pour moi de renouer avec Henri Moniot.

Mais la didactique doit aussi répondre à une forte demande institutionnelle, concernant notamment les concours internes. Nous voilà pris dans une double définition et une double exigence. D'un côté, les besoins de formation, voire de certification, de l'autre, les préoccupations de recherche. D'un côté, on demande des outils qui puissent servir à orienter et à transformer les pratiques, de l'autre, il y a la logique d'un champ scientifique à constituer... Deux années de présence au jury du CAPES interne (1987-1988) et trois dans celui de l'agrégation interne (1989-1991) conduisent à s'interroger avec beaucoup de prudence sur les transferts possibles de l'un à l'autre.

En toute rigueur, la recherche construit des analyses, des interprétations, des modèles... propose des réflexions théoriques et méthodologiques... rebondit sans cesse sur de nouvelles interrogations, construit patiemment ses problématiques... elle ne fournit aucun principe d'action, aucune prescription, et pourtant... elle contribue à modifier le regard porté sur l'enseignement, produit des outils qui, moyennant

certaines transformations, peuvent être utiles en formation, expérimente des situations didactiques en principe plus maîtrisées... Elle participe alors pleinement aux évolutions nécessaires du système éducatif, des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En retour, elle se nourrit des questions rencontrées dans la classe, des difficultés d'apprentissage auxquelles se heurtent les élèves. Lien nécessaire et, ô combien !, riche qui constitue une des spécificités des travaux de l'INRP, mais lien souvent difficile à tenir pour ne pas confondre les genres, répondre aux exigences de la recherche, ne pas être happé par le quotidien et ses sollicitations permanentes. L'expérience des concours internes offre le plaisir d'entendre des candidats qui dominent un ensemble d'acquis pédagogiques et didactiques comme levier de réflexions et d'initiatives personnelles, soulève l'ennui devant d'autres candidats qui n'ont retenu que quelques mots fétiches ou hochets pour habiller une absence de raisonnement sur le métier, emplit d'effroi devant le risque de voir la didactique sombrer dans le formalisme d'épreuves canoniques auxquelles tout candidat doit se conformer pour satisfaire le jury. La voie est étroite. Normal.

Mais, si les sollicitations institutionnelles continuent avec notamment ma participation aux travaux du Groupe technique disciplinaire «éducation civique» du Conseil national des programmes, les recherches se poursuivent. L'axe en est, de plus en plus prioritairement, la constitution du champ particulier des didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. L'objectif est l'approfondissement de nos questions, de nos problématiques, de nos méthodologies. Les objets de recherche se précisent autour de la conceptualisation - le concept de nation, la construction du temps historique, la construction de l'espace géographique - de certaines activités comme la lecture en histoire ; les recherches à orientation descriptive comme l'étude comparative de l'enseignement en troisième et en seconde restent présentes. De nouveaux chantiers s'ouvrent sur la mise en place des cycles à l'école élémentaire ou sur l'initiation juridique comme axe directeur de l'éducation civique dans les collèges. En juin 1993, nous achèverons cinq recherches et espérons produire une réflexion de synthèse sur les didactiques de nos disciplines ainsi que des outils à destination des formateurs et des enseignants. Ces bilans ne seront que des bilans d'étape et déjà nous entrevoyons certains enjeux et défis majeurs qui s'offrent à notre réflexion.

ENTRE DES FINALITÉS VARIÉES ET NÉCESSAIREMENT CONTRADICTOIRES

Nos disciplines sont l'objet de demandes, d'invitations, à la fois complémentaires et contradictoires. La recherche doit en rendre compte, s'efforcer de les penser tandis que l'enseignant dans sa pratique y est quotidiennement affronté. La contradiction majeure, la tension majeure, s'exprime dans les finalités de l'enseignement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique : ces trois disciplines, chacune à leur manière, mais aussi concouramment, sont censées, à la fois, transmettre des repères, construire une mémoire, initier à un patrimoine, communs à tous les jeunes, à tous les membres de la société afin de faciliter la vie ensemble, la communication, l'identité collective... et former à l'esprit critique, à la distanciation, au recul, à l'autonomie de la pensée, montrer que tout savoir est construit, qu'il exprime un point de vue et que si tout ne se vaut pas, si tout discours doit être validé selon des procédures de la raison, doit être soumis à l'épreuve du réel, tout discours n'en est pas moins un construit et ne s'identifie pas à la réalité, aux choses du monde...

Cette tension est aujourd'hui d'autant plus forte que l'enseignement de nos disciplines s'est inscrit dans le système éducatif français dans une perspective résolument politique, qu'il véhicule des valeurs, dimensions inévitables des savoirs sur les sociétés et que l'on préfère cacher sous le discours de l'objectivité..., que sa place dans l'école de demain ne peut sûrement pas être pensée comme une simple adaptation-modernisation des tendances passées. Je suis persuadé que nous allons vers des révisions profondes, à la fois déchirantes et dynamiques... Mais, tout ceci n'est que conviction d'une interrogation à construire et à poursuivre, résultat d'une sorte de « métaréflexion » à partir des travaux menés depuis plus de dix ans, et aucunement la position collective de ceux et celles qui sont engagés dans nos chantiers communs. Pourtant, la formation civique à l'échelle européenne, le rapport au passé, à la mémoire, l'idée que ce rapport se construit, que l'histoire est mémoire critique et critique de la mémoire, la comparaison de nos mémoires scolaires avec celles des groupes sociaux, des autres cultures, la contribution de la formation géographique pour aider les élèves à penser les grands défis de l'avenir, la construction des identités individuelles et collectives, les rapports entre ces identités et les territoires... tout cela et bien d'autres choses ne peuvent que tracer des orientations dans lesquelles il faudra inscrire des objets plus précis : la conceptualisation, les modes de raisonnement tels que l'argumentation ou le statut de la preuve, le rapport entre les discours disciplinaires et la réalité, l'utilisation de modèles

d'analyse, les productions des élèves... Mais poursuivre serait tracer un itinéraire de recherche non plus retro- mais pro-spectif, ce n'est pas la règle du jeu ici.

Enfin, je m'aperçois que je suis passé de la première personne du singulier à la première personne du pluriel. Au singulier, ce sont les doutes et les questions ; quant au pluriel, il n'a rien de majesté, il exprime simplement que tous les travaux auxquels j'ai participé ou que j'ai été amené à animer sont des travaux collectifs, des travaux d'équipes. Tout ce qui a pu être expérimenté, réfléchi, diffusé dans le domaine des didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique ne l'a été que parce qu'existent plusieurs dizaines d'enseignants-chercheurs, d'enseignants-associés qui ont apporté le meilleur d'eux-mêmes dans ces travaux. Rien n'aurait pu se faire, rien ne se fera sans eux.

François AUDIGIER

Chercheur I.N.R.P.

Département Didactiques des Disciplines

Indications bibliographiques

- ALBERTINI, J.M. *La pédagogie n'est plus ce qu'elle sera*, Paris; Seuil-CNRS, 1992, 304 p.
- ASTOLFI, J.P., dir., *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, Paris, INRP, 1985, 228 p., *Rapports de recherches*, n° 3.
- AUDIGIER, F., MARBEAU, L., Ed., *Actes des colloques sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris, INRP, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991.
- AUDIGIER, F. et al., *Entreprise et représentations*, Paris, INRP, 1987, 128 p., *Rencontres Pédagogiques*, n° 14.
- AUDIGIER, F. et al., *Eduquer aux droits de l'homme*, Paris, INRP, 1989, 128 p., *Rencontres Pédagogiques*, n° 27.
- AUDIGIER, F. Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences économiques et sociales, exemple de l'entreprise, *Revue Française de Pédagogie*, n° 85, 1988, p.11-20.
- AUDIGIER, F., BASUYAU, C. Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et de 6me. *Revue Française de Pédagogie*, n° 85, 1988, p. 21-28.
- AUDIGIER, F. Enseigner la société, transmettre des valeurs, *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991, p. 34-48.
- BERTIN, J. *Sémiologie graphique*, Paris ; La Haye, Mouton; Gauthier-Villars, 1967, 432 p.

- BLOCH, M. *Apologie pour l'histoire ou le métier d'historien*, Paris, Colin,
- BRUNET, R. La composition des modèles dans l'analyse spatiale, *L'Espace géographique*, IX, n° 4, 1980.
- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires, *Histoire de l'Education*, n° 38, 1988, p. 59-119
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985, 126 p.
- DE LANDSHEERE, G. *Introduction à la recherche en éducation*, 4ème éd. Paris, A. Colin-Bourrelier, 1976, 404 p.
- LACOSTE, Y. *La géographie ça sert d'abord à faire la guerre*, Paris, Maspéro, 1976, 190 p.
- MARBEAU, L. dir. *Expérimentation et évaluation d'un cursus d'activités d'éveil, histoire, géographie, sciences sociales à l'école élémentaire*, Paris, MEN-DE, 1983-1985.
- MARBEAU, L. dir. *Histoire et géographie à l'école élémentaire, Pour une mutation*, Paris, INRP, 1986, 128 p., Rencontres Pédagogiques n° 13.
- MARBEAU, L. dir., *Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts. Formation des instituteurs aux didactiques par la recherche*, Paris, INRP, 1989, 128 p., Rencontres Pédagogiques n° 26.
- MARGAIRAZ, D., AUDIGIER, F. et al. *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 1989, 168 p., Rapports de recherches n° 11.
- MARROU, H.I. *De la connaissance historique*, Paris, Seuil, 1964, 318 p.
- MIGNE, J. La notion de représentation en pédagogie des adultes, *POUR*, n° 49, 1976, p.
- MONIOT, H. dir., *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, P. Lang, 1984, 303 p.
- MONIOT, H. Sur la didactique de l'histoire, *Historiens-Géographes*, n° 305, 1985, p. 1169-1178
- MONIOT, H. *Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire*, in Actes du colloque INRP 1986, p. 35-44
- MONIOT, H., *Quelques interrogations historiennes d'aujourd'hui*, in Actes du colloque INRP 1988, p. 16-24
- MONIOT, H., *Savoir de l'histoire, apprendre en histoire*, in Actes du colloque INRP 1991, p. 199-205
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976, 506 p.
- PINCHEMEL, P. et G. *La Face de la Terre*, Paris, Armand Colin, 1988, 520 p.
- RICOEUR, P. *Histoire et vérité*, Paris, Le Seuil, 1955,
- RICOEUR, P. *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, 1983-1985, 3 tomes, 322 p., 236 p., 430 p.
- VEYNE, P. *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Le Seuil, 1978, 242 p.
- WATZLAWICK, P. dir., *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, 1988, 380 p.

DES HISTOIRES À LA DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Henri Moniot

Je suis un «tard venu» à la didactique de l'histoire. J'y ai fait, ensuite, très librement mon chemin, tout en conservant résolument ma spécialisation première en histoire de l'Afrique. On comprendra mieux, in fine, à quel point j'y vois deux manifestations d'une même activité d'esprit, beaucoup plus que deux emplois à mi-temps. Mais j'accepte que ma conviction ne soit pas partagée, et qu'on me juge trop légèrement didacticien, ou trop légèrement historien. A chacun son mauvais goût !

UNE LONGUE INCUBATION, DANS LA BOUGEOTTE ACADÉMIQUE

Si je suis tard venu à la didactique, je n'en ai pas moins, aujourd'hui, le sentiment d'une très longue incubation.

Depuis toujours bon élève en histoire, aimant l'histoire, j'ai fait des études supérieures d'histoire, pour être professeur d'histoire. Rien qui annonce la didactique, au contraire : dans un monde meublé d'évidences, où l'histoire, les professeurs, les élèves, l'enseignement et la vie semblent si spontanément faits les uns pour les autres, elle n'a pas à surgir ! Mais deux prises de conscience ont fait inexorablement leur travail, dont j'ai remarqué, plus tard, les effets décatés.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

La faute en fut d'abord à une certaine fréquentation de l'histoire universitaire. La première thèse que j'ai lue - ou, plus honnêtement, dans laquelle j'ai barboté - par libre choix, parce que c'était celle du maître qui m'a tout appris de l'essentiel, Robert Folz, étudiait le souvenir et la légende de Charlemagne dans l'empire germanique médiéval ; un de ses livres traita bientôt de l'idée d'empire en Occident . L'intérêt de tels ouvrages ne portait donc pas, classiquement, sur l'histoire de quelque chose qui s'est passé au moment qu'on le dit, mais sur le passé après lui, tel qu'on l'hérite déjà pensé, tel qu'on le choisit et tel qu'on le mitonne, dans les têtes et sur la place, dans un présent qui le traite et le prolonge ou l'invente à sa façon . Que la vie sociale marche au passé représenté, cela non seulement éclaire chaque objet d'étude, mais peut encore, par ricochet, rendre plus sensible à ce qu'est l'opération historique, et à ce que sont les fonctions de l'histoire. Le même maître faisait aussi, de ses «travaux dirigés», tout le contraire d'un exercice académique prévu et réglé : un commerce vif avec la connaissance historique à partir de documents, et j'y découvris bientôt que l'histoire était intéressante deux fois, et deux fois instructive : une première fois par la question qu'on étudie, bien sûr, mais au moins autant, et peut-être plus encore, par la façon dont on arrive à prétendre en savoir quelque chose. J'eus le même sentiment, dans un tout autre style, en dévorant les compte-rendus ironiques de Lucien Febvre.

Et c'était l'époque de nouvelles guerres coloniales - Indochine, puis Algérie... Je les voyais secréter des argumentations historiques vite faites, un repli sur des fantasmes et des imageries, des silences et des complaisances, le refus de regarder le présent et le passé en face, le réflexe d'appeler le discours historique pour se protéger, se justifier, se conforter, plutôt que pour élucider les choses à frais nouveaux - l'antithèse du souci d'analyse réaliste qui pourrait définir l'histoire. Au delà des partialités qui affectent tout débat politique chez ses divers partenaires, celui-ci révélait quelque chose d'autre et de plus profond, une sorte d'impréparation totale à apprécier la relation coloniale, - ce qui donnait à réfléchir sur l'enseignement passé, et sur toute une culture politique, nourricière sur d'autres points. En outre, la culture occidentale, dans laquelle je me sentais bien dans ma peau, et que je trouvais délectable à beaucoup de titres, me paraissait montrer, dans sa fatuité tranquille à l'égard des autres cultures, de surprenants moments d'insanité intellectuelle.

Parallèlement à la préparation des concours d'enseignement, j'ai doublé l'histoire par des études «ethnologiques» (sous l'étiquette la plus

simple), et j'ai bientôt rencontré deux autres maîtres qui m'ont à leur tour tout appris, sur ces nouveaux terrains de vagabondage. André Leroi-Gourhan, que je fréquentai dans ses livres, ses cours et son école de fouilles, était préhistorien, en cela paléo-ethnologue, mais aussi analyste puissant de l'originalité ethnique, du dispositif techno-économique des sociétés, de l'évolution technique et des diffusions les plus vastes de traits culturels... Georges Balandier, dans ses écrits et dans ses séminaires, remplaçait une «ethnologie d'antiquaires» (et donnait une alternative à une anthropologie vouée aux structures les plus générales) par une étude des sociétés africaines bien réellement contemporaines - des sociétés travaillées, en situation coloniale, par des destructurations et par des reprises d'initiatives, une «sociologie dynamique» qui, dans ses analyses mêmes du présent, rendait tangibles aussi les dynamismes et les évolutions d'hier. Je venais, en quelques années, de découvrir la vigoureuse histoire des historiens, - une pensée riche, pleine, vaste, diverse, foisonnante, ouverte, entreprenante... : l'histoire, en France, à la fin des années 50, ça avait de la gueule ! (et ça en a toujours). Et je tombais sur deux pensées vives qui, historiennes encore à leur façon, proposaient chacune un formidable élargissement de ce domaine déjà grandiose : l'un à l'échelle de la pré(sic !)-histoire, de tout le peuplement humain, et de ses logiques élémentaires actives, l'autre incarné dans le présent, dans l'histoire pointue, chaude et changeante des peuples prétendus «sans histoire». De quoi rebrasser, encore plus, les ingrédients de la pensée historique : sources, problématiques, champs, objets, modes d'intelligibilité, échelles, modèles...

Cet élargissement s'est fait un peu avant, un peu après encore, et en contrepoint de quatre ans d'enseignement secondaire, dans trois établissements successifs, et avec un peu toutes les classes - la rencontre en vrac et en bloc d'un métier que je connaissais du côté «élève», et que j'ai géré de façon classique, plutôt optimiste, et réellement très empirique à mes yeux d'aujourd'hui : en «préparant», c'est-à-dire en assurant les «contenus» de programme, en tâchant de veiller à «ma» clarté, en croyant à l'intuition du lieu ou du moment, et en examinant les signes prévus et répertoriés par l'institution et ses traditions.

Quant à ma nouvelle donne intellectuelle, je la nichai sans hésitation ni difficulté auprès des gens de la 6ème section de l'École des Hautes Etudes, africanistes ou historiens, et des gens des *Annales*... un monde ouvert et tonique. Les *Annales* : là sont mes affinités, mes nourritures, et mon plaisir. Encore, et toujours. Je serais donc historien de l'Afrique noire, sous l'inspiration féconde de Georges Balandier, et avec l'approbation paternelle de Braudel, rencontré dans de trop rares séminaires.

UNE LONGUE INCUBATION : LA STABILISATION UNIVERSITAIRE ET AFRICANISTE

J'eus la chance, fin 1963, que la Faculté des Lettres de Paris crée trois chaires «africanistes», une de sociologie et deux d'histoire, et un poste d'assistant pour les trois - et que j'obtienne celui-ci.

Désormais, avec les étudiants des certificats de sociologie et d'histoire de l'Afrique, je n'eus plus le sentiment que l'enseignement marchait à l'intuition. J'eus, plusieurs années durant, un gros travail totalement nouveau d'invention, avec la confiance royale de trois patrons qui ne furent jamais un seul instant mes «mandarins», G. Balandier, H. Deschamps et R. Mauny. Il fallait faire des travaux dirigés propres à initier des étudiants d'origine et de vocation variées à des travaux, à des pensées et à des vocabulaires d'origines multiples (courants des anthropologies et des sociologies, adaptation des exigences historiennes à des terrains nouveaux...).

Plus encore, j'étais inséré de plein pied dans la recherche en histoire africaine, - au moment où elle représentait vraiment la création d'une nouvelle province dans le monde des historiens, intellectuellement définie, reconnue et légitimée : j'étais un acteur très modeste, un observateur attentif, et le témoin résolu d'une novation documentaire, méthodologique, problématique, thématique... et d'un combat académique et culturel... Je fis du «terrain» au Tchad, et j'eus la responsabilité de coordonner et de rédiger principalement le rapport sur les sources de l'histoire de l'Afrique au Congrès international des sciences historiques de 1965. Tout continuait ainsi de me pousser sur la voie d'une appréciation intellectuelle assez systématique de la connaissance historique.

Parmi les sources mobilisables pour cette nouvelle histoire, au premier rang même, en un sens, il y avait les «sources orales», qui faisaient une entrée remarquable dans le champ historien. Ce ne sont certainement pas l'équivalent «oral» des archives ! Et c'est parce qu'elles sont, en fait, l'expression d'un travail social, qu'elles redoublent ou déplacent leur difficile mais réel intérêt documentaire. Elles sont aussi une occasion de réévaluer les diverses sortes de représentations du passé (historiographiques comprises), d'en jauger les conditions d'élaboration, de circulation et d'usage. L'historien s'y informe, et en même temps il y trouve occasion de s'analyser un peu, - s'il pense à le faire.

Avec la nomination d'un second maître-assistant pour les études africaines, je fus libéré d'une partie de mes obligations de «sociologue», et je fus inversement affecté à des enseignements historiques plus courants. Mais, nouvelle chance de suivre mes pentes favorites, dans la dernière année de l'ancienne Sorbonne, je fus du groupe de ceux qui assuraient les T.D. du cours si original de Pierre Vilar sur «le vocabulaire historique» : une introduction à l'histoire par des concepts.

L'APPRIVOISEMENT PAR LA DIDACTIQUE

La partition de l'ancienne Sorbonne en sept universités, fin 1969, me laissait le choix entre les trois d'entre elles qui avaient l'histoire en héritage. J'optai pour Paris 7, et j'y trouvai au moins trois choses.

Une facile ouverture de l'histoire à tout le reste, d'abord. Avec son tiers médecin, son tiers scientifique et son tiers littéraire, c'était l'université la plus diversifiée, et le climat y était aux projets intellectuels plus qu'aux étiquettes bien exhibées. Avec Guy Dhoquois et quelques autres, je pus organiser un cursus dit «sciences de la société», où le 1er cycle contenait, à dose à peu près égale, de la sociologie, de l'histoire, de la géographie et de l'économie, ainsi qu'une entrée dans la pensée juridique. Non pour crier «interdisciplinarité ! interdisciplinarité ! » en sautant comme un cabri sur sa chaise ! Mais avec la conviction que chacune de ces disciplines était plus forte de sa variété et de ses dynamismes que de sa spécificité proclamée, et qu'elles participaient toutes d'un projet de science du social. Il fallut proposer des portraits distinctifs, des pondérations, des sujets-ponts et des sujets communs, empiriques et réflexifs. J'ai aussi le souvenir heureux d'enseignements de licence sur le monde tropical, faits avec les géographes, de façon mixte et non additive.

Chez les historiens, entre eux cette fois, il y avait le goût de la réflexion sur l'histoire - qu'on y servait en fait de bien diverses façons. Pour ma part, j'y oeuvrai par une «unité de valeur» de 1ère année dite «Pratique de la lecture et de l'information historique».

Et il y avait enfin la pleine reconnaissance de ce que l'histoire, pour la fin du XXème siècle comme tout au long des temps, c'étaient les autres continents, pas moins réellement que l'Europe. Je n'eus donc aucune peine à cultiver, dans ce nouveau lieu, mes intérêts majeurs. Ce fut d'ailleurs le temps où Catherine Coquery-Vidrovitch et moi nous eûmes

à concevoir et à écrire *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, un volume de la Nouvelle Cléo, - une collection de manuels universitaires de 2^{ème} cycle, qui s'emploient à synthétiser l'état des connaissances, à rendre mobilisable la bibliographie et à dire les questions vives et les problèmes en débat. J'orientai aussi certains séminaires vers l'analyse historique et critique des modes de pensée de l'histoire africaine, de l'anthropologie économique, et des savoirs relatifs aux autres continents. C'est dans cette ligne que, selon l'excellente formule qui consiste à faire travailler les autres, j'organisai en 1974 un colloque sur «Orientalismes, africanismes, américanismes», et en 1975 une journée d'étude sur «Ethnologie et politique au Maghreb», et l'essentiel des deux parut en 1976 dans un ouvrage de poche intitulé *Le mal de voir*.

Mais ces séminaires, je les proposais dans un cadre nouveau, dont il serait temps de parler. En arrivant à Paris 7, nous trouvions, dans un coin modeste du paysage, une U.E.R. qui venait d'être fondée dans l'ancienne Faculté des sciences, peu avant la partition, et qui répondait au nom exotique de «didactique des disciplines scientifiques». Inspirée, à sa naissance, par des physiciens, elle fut bientôt un lieu d'accueil et de stimulation pour ceux qui jugeaient que les problèmes d'apprentissage des disciplines, à tout niveau, méritaient intérêt et peine au sein même des disciplines universitaires qui étaient censées les alimenter. J'y fréquentai progressivement des mathématiciens, des biologistes, des anglicistes... déjà aguerris à la didactique, des géographes aussi... et je me mis peu à peu à reprendre, dans la perspective de la didactique, des préoccupations que j'avais déjà en tête, mais que je formulais et dispatchais autrement. Dans cette UER, je pouvais aussi travailler avec des professeurs de collège et de lycée, qui venaient y mettre en commun des expériences, des idées, des questions et des besoins. Des collègues géographes, économistes et historiens, enseignants des lycées et de Paris 7, ayant ainsi pris l'initiative d'une étude pluriannuelle du sous-développement, des problèmes, des thèmes et des pratiques de son enseignement dans les programmes du secondaire, je m'y insérai avec beaucoup de fruit (pour moi). Et j'eus l'honneur d'être, en 1978 et 1979, élu par mes collègues, directeur de cette UER (qui ne se limitait plus aux sciences).

Le tournant que je prenais, grâce à Paris 7, fut confirmé et décisivement renforcé par un autre événement. Nous eûmes en 1977 la visite de deux didacticiens de l'histoire et des sciences humaines, venus de Montréal, qui cherchaient des alliés pour un projet franco-québécois. En quelques séances de travail, Michel Allard et André Lefèvre d'une part, Pierre Ansart et moi d'autre part nous découvrîmes suffisamment d'interroga-

tions communes, de différences utiles, de complémentarités probables et de cordialité spontanée pour nous embarquer dans des relations instituées. Pierre Ansart, un sociologue de la connaissance, de l'imaginaire et des affects, familier de la pensée sociale au XIX^{ème} siècle, était déjà un de mes bons partenaires dans Paris 7. Il allait être mon complice dans la découverte et l'exploitation d'un nouveau monde, celui des sciences de l'éducation et du système d'enseignement au Québec, un pays où la didactique était reconnue. Nous eûmes deux missions d'études dans la Belle Province. Puis, au 1^{er} semestre de 1980-81, je fus professeur invité au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, où j'enseignai la didactique de l'histoire et des sciences humaines, et où je contribuai à former (ou à abimer, je ne sais) une promotion d'instituteurs montréalais. A l'occasion de ces séjours, déjà riches par leur pôle montréalais (l'UQAM, et, à l'Université de Montréal, André Lefèvre), je nouais aussi des relations fécondes dans un autre pôle québécois, l'Université Laval, avec Christian Laville et André Ségal.

J'étais pleinement passé à la didactique de l'histoire. Un peu en forme de manifeste, j'organisai en 1981, grâce à l'UER de didactique, un colloque à large portée récapitulative et prospective, «Manuels d'histoire et mémoire collective», dont une partie des matériaux parut en 1984 dans la collection Explorations, chez Peter Lang, sous le titre *Enseigner l'histoire*.

L'APPRIVOISEMENT DE LA DIDACTIQUE

Depuis 1981, je m'emploie à cerner tout le champ possible d'une didactique de l'histoire, à en apprécier les fondements, les déterminants et les ingrédients, en continuant de m'intéresser plus largement à toutes les formes de pensée et d'usage de l'histoire, communes ou spécialisées, en tous lieux et en tous temps. Le repérage de ce que sont ou pourraient être des apprentissages historiques spécifiques, au collège et au lycée notamment : tel est mon but, comme l'est, du même pas, la mise en lumière des fonctions de cet enseignement. Multiples, celles-ci sont noyées dans de gros discours justificatifs, qui croient le légitimer, mais ne l'éclairent pas. Et j'essaie d'éprouver mes diverses interrogations sur une «entrée» particulière qui me paraît topique : qu'est-ce qu'enseigner l'histoire des autres ?

J'ai eu deux cadres pour le faire, dans Paris 7. D'une part, jusqu'à l'an passé, l'équipe de didactique des disciplines, où Pierre Ansart (resté mon

principal complice) et moi-même avions un petit groupe pour l'histoire et les sciences humaines. D'autre part, le Laboratoire «Tiers Monde Afrique».

A partir de ces deux bases, ou hors d'elles, j'ai trouvé, sur ces dix ans, cinq lieux fructueux d'exercice. Il y a les sessions régulières que Michel Allard et Pierre Ansart ont organisées, jumelant l'UQAM et Paris 7, sur des thèmes choisis, avec le courant d'échanges que cela suppose.

Il y a la Société internationale pour la didactique de l'histoire, où je rencontre périodiquement, pour des séances de travail, des collègues de nombreux pays, - des pays où le rapport à l'histoire, la conception de la didactique de l'histoire, et sa reconnaissance publique sont différents et variés. Les confrontations sont donc suggestives. J'y ai notamment cotoyé diverses facettes de la didactique allemande de l'histoire.

Depuis 1986, je fréquente avec assiduité et avec grand fruit, bien qu'historien, les Journées internationales de Chamonix sur l'éducation scientifique et technique, qui se tiennent depuis 1979 par les soins d'André Giordan, de Jean-Louis Martinand et plus récemment de Christian Souchon. J'y ai trouvé un brassage fort réussi, sérieux et cool, du théorique et de l'empirique, du long et du court terme, des diverses formes d'esprit..., toutes sortes de regards sur les apprentissages, et la force tranquille d'une conception ferme et réaliste de la didactique, ni doctrinale ni jargonante. J'y ai rencontré, en même temps, des sollicitations précises de travail.

Depuis 1986 encore, Lucile Marbeau et François Audigier m'associent à la préparation et à la tenue des Journées sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, qu'ils ont instituées à l'INRP. Tant dans le groupe de préparation que dans les échanges des journées elles-mêmes, j'ai beaucoup d'occasions d'éprouver et d'aiguiser mes vues, et de trouver de quoi les nourrir ou les renouveler.

J'en reviens finalement au Québec, où l'Université Laval me donne deux partenaires précieux. L'un est Christian Laville, fin didacticien auquel je sou mets souvent mes élucubrations et mes propositions, pour mon profit. L'autre est Bogumil Jewsiewicki, historien de l'Afrique. A ses cotés (et à ceux de Jean Bazin, de l'EHESS) j'ai pu, en 1987, organiser à Québec, un colloque intitulé «Mémoires, histoires, identités dans les espaces francophones», dont les travaux ont donné la matière d'un numéro triple des *Cahiers d'Etudes Africaines*, de deux livraisons de la *Revue de la Bibliothèque Nationale*, de deux numéros de la *Revue Canadienne*

des Etudes Africaines, d'une livraison de *History in Africa*... Nous avons aussi, tous deux, réuni, édité et présenté un recueil d'études sur la politique «vue d'en bas» dans l'Afrique contemporaine (*Dialoguer avec le léopard ?*), où sont observables le travail social de la mémoire, et des politiques voulues ou spontanées de renégociation du passé.

J'ai bien conscience de travailler à la didactique en partant de l'analyse des savoirs - ce qui n'en est qu'une des introductions possibles.

Mais je serais tenté de penser que ce point de départ est, en mon domaine, tout particulièrement nécessaire, tant on en est encore, pour la didactique de l'histoire, à ne pas bien savoir poser les bonnes questions (j'entends : les questions précises, opérantes). Le foisonnement des services attendus de l'histoire, et le fait qu'on les évoque seulement dans des discours et dans des représentations insolemment dominés par les obsessions des adultes, qui ne font que s'y parler entre eux, tout cela empêche une lucidité élémentaire sur les apprentissages des élèves, sur le sens et la nature de «savoir de l'histoire», et sur la gestion commune de fonctions différentes. J'espère m'en expliquer bientôt de façon développée.

Henri MONIOT

*maître de conférences à l'Université de Paris 7,
Laboratoire Tiers Monde-Afrique*

Publications

(publications en didactique, et autres publications quand elles ont eu à être invoquées ici)

- 1961
«Note sur deux points du nouveau programme d'histoire des classes terminales», *L'Information Historique*, sept-oct., p. 176-181.
- 1962
«Pour une histoire de l'Afrique noire», *Annales E.S.C.*, janv.- février, p. 46-64.
- 1963
Bibliographie pratique sur l'histoire de l'Afrique, Paris, Institut Pédagogique National, 55 p.

- 1965
Rédaction principale et coordination du rapport « Le problème des sources de l'histoire de l'Afrique noire », *Congrès International des Sciences Historiques, Rapports*, t.II, Vienne, p. 177-232.
- 1974
• (avec Catherine COQUERY-VIDROVITCH), *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, Paris, PUF, coll. Nouvelle Clio, 462 p.
- «L'histoire des peuples sans histoire», dans P. NORA et J. LE GOFF, *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, t.1, p. 106-123.
- 1976
• «L'anthropologie économique de langue française», dans *Questions à la sociologie française*, dir. G. BALANDIER, Paris, PUF, p. 85-124.
- «L'Afrique et l'enseignement de l'histoire», *Cahiers de Clio*, 47, 3ème trim., p. 30-37.
- direction, édition et présentation de *Le mal de voir* (ethnologie et orientalisme), Paris, UGE 10/18, Cahiers Jussieu n° 2, 432 p.
- 1982
«Utiliser l'histoire des sciences sociales», dans M. ALLARD et G. RACETTE, *Essais de pédagogie universitaire en sciences sociales*, Montréal, Guérin, p. 41-45.
- 1983
«Impossible serait-il français ? Réflexions sur l'infortune de la didactique de l'histoire en France», dans H.G. KIRCHHOFF et D. TIEMANN (hg), *Geschichtsunterricht und Geschichtsbewusstsein*, Universität Dortmund, p. 101-114.
- 1984
direction, édition et présentation de *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, coll. Explorations, 305 p.
- «De la recherche comme enseigne à la recherche comme exercice», dans M. ALLARD et S. DAUPHIN, *L'apprentissage à la recherche et par la recherche dans les programmes universitaires de sciences sociales*, Montréal, UQAM, miméo, p. 198-204.
- 1985
• «Sur la didactique de l'histoire», *Historiens et géographes*, 305, juillet-août, p. 1169-1178.
- «L'histoire entre son ressort critique et son ressort idéologique. Quand l'idéologie marche à la critique et la critique à l'idéologie», dans P. ANSART, *L'évaluation dans l'enseignement des sciences sociales à l'Université*, Paris, Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise, p. 85-91

- «Profile of a Historiography : Oral Tradition and Historical Research in Africa», dans B. JEWSIEWICKI D. NEWBURY eds, *African Historiographies*, Beverly Hills, Sage, p. 50-58
- 1986
- articles «Afrique», «Didactique de l'histoire», «Européocentrisme», dans A. BURGUIERE (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF.
- «Pensée scientifique et vie quotidienne : et si on posait la question à l'enseignement de l'histoire ?», in A. GIORDAN et J.L. MARTINAND (ed), *Education scientifique et vie quotidienne*, (8èmes Journées internationales sur l'éducation scientifique, Chamonix, 1986), Paris, p. 131-142.
- «Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire», dans L. MARBEAU et F. AUDIGIER, *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, p. 35-44.
- «The Uses of Memory in African Studies», *History and Anthropology*, vol.2, p. 379-388 - livraison republiée par M.-N. BOURGUET, L.VALENSI et N.WACHTEL eds, *Between Memory and History*, Chur, Harwood Academic Publ., 1990, p. 173-182.
- 1987
- «Le look historien. Des modèles par inadvertance aux modèles bien gérés», dans A. GIORDAN et J.L. MARTINAND (ed), *Modèles et simulations*, (9èmes Journées intern. pour l'éducation scientifique, Chamonix, 1987), p. 645-649.
- «La didactique de l'histoire : quel profil ?», *Histoire - Géographie - Instruction civique*, Bull. de liaison, CRDP Paris, n°1, janvier, p. 11-16.
- *Les civilisations de l'Afrique*, (illustr. de C. MAUCLER), Paris et Tournai, Casterman, coll. L'histoire des hommes, 77 p.
- 1988
- «L'enseignement de l'histoire : des représentations naïves des adultes aux connaissances scolaires des élèves», *European Journal of Psychology of Education Journal Européen de Psychologie de l'Education*, n° spécial hors série «Le fonctionnement de l'enfant à l'école», ed. par St. EHRlich et A. FLORIN, p. 69-70 (résumé d'une communic. au colloque de Poitiers, 1987, 7 p. ronéo).
- «Quelques interrogations historiennes aujourd'hui», in L. MARBEAU et F. AUDIGIER, *Actes du colloque Savoirs enseignés, savoirs savants*, Paris, INRP, p. 16-24.
- édition et présentation (avec Bogumil JEWSIEWICKI) de *Dialoguer avec le léopard ? Pratiques, savoirs et actes du peuple face au politique en Afrique noire contemporaine*, Paris, L'Harmattan et Safi, Ste Foy (Quebec), 439 p.
- édition et présentation (avec Bogumil JEWSIEWICKI) d'un n° spécial triple, «Mémoires, histoires, identités», *Cahiers d'Etudes Africaines*, n° 107-108, (1987) et n° 109, (1988).
- «Sociétés et civilisations non occidentales dans l'enseignement de l'histoire en France : portée et problèmes didactiques», *Cahiers de Clio*, 96, hiver, p. 49-62.

- 1989
 - «Sur les Lumières, sur l'esprit européen et sur son développement», dans *Wesenszüge Europas. Historische Genese und weltweite Ausstrahlung unter geschichtsdidaktischem Aspekt*, Flensburg, Institut für Regionale Forschung und Information im Deutschen Grenzverein e. V., p. 76-86.
 - «Un projet ambigu : enseigner l'histoire des autres», dans Institut du Monde Arabe, *Le Monde Arabe dans la vie intellectuelle et culturelle en France*, (colloque janvier 1988), Paris, I.M.A., p. 71-75.
 - «Le società dell'Africa nera», in *La comunicazione nella storia*, vol.I, 1, Rome, Sarin, pp. 187-229
- 1990
 - «La didactique de l'histoire à l'épreuve de 89 et 89 à l'épreuve de la didactique de l'histoire», dans *1789 enseigné et imaginé. Regards croisés France-Québec*, textes réunis par M. ALLARD et S. BOUCHER, Montréal, Ed. Noir sur Blanc, p. 183-9.
 - «L'enseignement de l'histoire : pluralité honteuse ou heureuse ?» dans G. RACETTE et L. FOREST (dir.), *Pluralité des enseignements en sciences humaines...*, Montréal, Ed. Noir sur Blanc, p. 55-60.
 - «La didactique est là qui t'invite et qui t'aime», *Histoire - Géographie - Education civique*, Bulletin de liaison... CRDP de Paris, n°8, novembre, p. 42-51.
 - «L'imaginaire périodisateur», in *Sciences, techniques et imaginaire*, XIIèmes Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, Chamonix 1990, p. 55-60.
 - (avec G. BERGER, J.M. CHAPOULIE, J. MARECHAL), «Table ronde. Enseigner l'histoire, la géographie, les sciences sociales : un métier. Quel métier aujourd'hui ?», dans *La formation aux didactiques*, 5ème Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, mars 1990, Actes du colloque (dir. L. MARBEAU et F. AUDIGIER), Paris, INRP, p. 31-35.
 - «Rozmaitosc krajobrazow dydaktyki historii» (Les paysages variés de la didactique de l'histoire), *Wiedomosci Historyczne*, (Varsovie), 5(189) Rok XXXIII, listopad-grudzien, p. 246-249.
- 1991
 - «L'histoire africaine, un observatoire de la périodisation», *Périodes. La construction du temps historique*, Paris, EHESS et Histoire au présent, 1991, p. 193-199.
 - «L'éducation à l'environnement : un révélateur du champ didactique, et réciproquement», dans A. GIORDAN, J.L. MARTINAND et Ch. SOUCHON (ed.), *Ecole et media face aux défis de l'environnement*, XIIIèmes Journées... de Chamonix, 1991, p. 63-70.

- 1992

- «Savoir de l'histoire, apprendre en histoire», dans *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, 6ème Rencontre nationale sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales de 1991, (dir. F. AUDIGIER et G. BAILLAT), Paris, INRP, p. 199-205.
- «Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. Quelques propos préalables», dans *Enseigner l'histoire et la géographie : Mélanges offerts à Lucile et Victor Marbeau*, Paris, A.f.d.g., p. 14-17.

Sous presse

- contrib. à V.Y.MUDIMBE (ed.), *The Surreptitious Speech : Présence Africaine and the Politics of Otherness 1947-1987*, The University of Chicago Press.
- «L'image de l'autre», dans *Images réciproques de la France et du Brésil*, Paris, Institut des Hautes Etudes de l'Amérique latine.
- «Deutschland und die deutsche Frage im französischen Geschichtsunterricht», dans D. TIEMANN (hg), *Die Deutsche Frage im 19. und 20. Jahrhundert...* Universität Dortmund.

À paraître

- L'histoire historique analysée dans la mémoire, in *Mémoires publiques, mémoires privées*, colloque tenu en février 1992 au centre de recherche sur l'histoire des Etats Unis, Institut Charles V, Université de Paris 7.

VERS UN SAVOIR-ENSEIGNER EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Colette Crémieux

Trente ans d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique en lycée et en collège... trente ans d'expériences enrichissantes et un plaisir toujours renouvelé à fermer la porte derrière moi et à commencer à travailler avec un groupe d'élèves ou de stagiaires et plus rarement de collègues.

Trente ans de questionnement sur ma discipline, sur mon auditoire, sur ma pratique et sur l'institution... ou plutôt vingt, car je n'ai participé à une équipe de recherche qu'à partir de 1970. Cela nourrit l'enthousiasme et fait que chaque rentrée est l'occasion de nouvelles approches, de nouveaux sujets d'étude en essayant de mieux satisfaire les divers auditoires par l'application ou la tentative de mise en oeuvre des réflexions issues de lectures, d'analyses de pratiques observées, d'échanges à l'intérieur de l'équipe de recherche, de dialogues.

Ce n'est pas confortable car il y a souvent des questions aux lointaines ou obscures réponses, des blocages, des voies sans issue, des échecs mais cela est largement compensé par le dialogue que procure un travail d'équipe et le va-et-vient entre mes fonctions de professeur de lycée et celle de chercheur associé dans les équipes de l'INRP.

L'appartenance à un équipe de recherche fut, pour moi, le fait du hasard: une nomination intervenue après dix ans de carrière dans un collège choisi pour participer à l'expérience des collèges structurés en groupe de niveau, dirigée par Mr. Legrand, Directeur de programme à

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

l'INRP. Vingt ans après je participe toujours, malgré quelques interruptions, aux travaux du département de Didactique des Disciplines dans l'équipe d'histoire-géographie qui regroupe aussi la recherche en éducation civique et en sciences économiques. Ce hasard fut une chance exceptionnelle car ce fut l'occasion d'un travail en équipes, équipes du collège et équipes nationales de l'INRP, regroupant soit des professeurs de ma discipline associés à des économistes soit des professeurs d'autres disciplines, parfois des membres des corps d'inspection, des professeurs d'université, des fonctionnaires d'autres ministères. Ceci m'a donné un cadre de réflexion sur ma discipline, sur mon enseignement, sur les structures des collèges et aujourd'hui des lycées.

DIX ANS DE... PRODUCTION

Lorsque je pense à mes dix premières années d'enseignement, je souris car j'ai peut-être fait, tel Mr. Jourdain, de la didactique sans le savoir. Le mot d'ailleurs n'existait pas. Je ne me pensais pas pédagogue mais professeur. La recherche universitaire ne m'intéressait pas ; je ne souhaitais pas façonner de l'histoire ou de la géographie. Je laissais à d'autres ce travail dont je lis les résultats avec intérêt et plaisir. Je voulais enseigner. Depuis la création des Ecoles normales, mes ancêtres jurassiens avaient été instituteurs. J'avais été fière d'être lycéenne et j'étais fière d'être professeur, sentiment que je partage encore aujourd'hui et que je souhaite transmettre à mes stagiaires de CPR. C'est une de mes gageures !

Pendant dix ans, j'ai « bien fait cours ». J'aimais la géographie et l'histoire, ma formation universitaire me donnait le savoir nécessaire ou me permettait de l'acquérir et les manuels scolaires me fournissaient la trame de mon discours. J'y associais diapositives, films, (j'avais travaillé un an au lycée Claude Monnet à Paris qui disposait d'un remarquable cabinet d'histoire), sorties. De la sixième à la seconde, mes élèves filles (la mixité des établissements n'était pas encore réalisée) suivaient, et peut-être, certaines, aimaient. L'ordre régnait, le métier me plaisait. Je finissais mes programmes en appliquant les conseils prodigués « ex cathedra » lors des réunions présidées par les Inspecteurs : un chapitre par heure. Mes évaluations ou plutôt mes devoirs et contrôles, entendez ceux de mes élèves, étaient dans la norme : j'avais de « mauvais » élèves et de « bons » élèves qui encadraient des élèves « moyens ». J'appréciais mes collègues professeurs chevronnés qui me donnaient l'impression d'exercer leur métier avec facilité ; nos dialogues étaient rares. Je fus impres-

sionnée et contente lorsque la directrice du lycée vint assister à un de mes cours. Il me semblait normal que quelqu'un vint se rendre compte de ce qui se passait dans une de mes classes ; je traitais de géographie en troisième, sans doute de l'agriculture française. A l'issue de ce cours qui s'était « bien passé », Mme La Directrice demanda à mes élèves si elles avaient déjà vu les champs de blé de Beauce. Leur silence devant cette question que je n'aurais pas imaginé, à l'époque, poser moi-même me reste en mémoire. Je pris conscience que les élèves étaient quelque peu absentes de mes préparations. Je ne pense pas pourtant avoir alors changé mes pratiques copiées sur celles de collègues plus expérimentées. Passer de « qu'est-ce que je vais faire au prochain cours ? » à « qu'est-ce qu'ils (les élèves) vont faire ? » n'allait se concrétiser que beaucoup plus tard et la mutation allait s'accompagner de l'électro-choc du travail en équipe.

Entre-temps, deux ans d'enseignement à l'Institut français de Londres, face à des étudiantes britanniques de l'école de secrétariat allaient m'obliger à réfléchir sur les contenus : cours de culture géographique et politique sur la France, cours de conversation. Ces derniers m'obligèrent à savoir me taire pour que des élèves s'expriment, à inventer des stratégies pour qu'elles parlent, à les féliciter pour de laborieuses prises de parole. J'appris à supporter le silence. C'est difficile pour un professeur d'histoire-géographie qui questionne pour obtenir des réponses immédiates dans le droit fil de la logique professorale, réponses qui doivent être courtes et pertinentes. Encore maintenant je dois faire un effort pour ne pas me précipiter lorsqu'à ma question répond un silence de plus de deux ou trois secondes !

DU TRAVAIL INDIVIDUEL AU TRAVAIL EN ÉQUIPE

C'est donc munie d'expérience, de certitudes et de quelques interrogations que je pris mon poste en collègue « expérimental ». Il me fallut presque un an pour comprendre la signification de ce mot. Une collègue de français m'avait été désignée par mon chef d'établissement comme personne-ressource. Elle était professeur de français, j'étais professeur d'histoire-géographie et je ne voyais pas comment elle pouvait m'aider. Je tentais de comprendre le contenu d'« expérimental » mais ne sachant probablement pas formuler mes questions, j'obtins des réponses si vagues que ma perplexité redoubla. Je fis donc cours comme d'habi-

tude... car il faut bien faire cours. L'année était déjà entamée lorsque j'assistais à la première réunion du groupe de recherche histoire-géographie de la région parisienne. Là aussi je fus troublée. Mes collègues, sous la direction de Mme Marbeau, parlaient d'histoire diachronique, thématique, d'étude des milieux, d'émissions en circuit fermé, d'évaluation, de QCM *. Les réponses aux questions que je me hasardais à poser me renvoyaient à des publications, à des travaux que j'ignorais. Tout cela me semblait surréaliste. Mais c'était une occasion de rencontre avec d'autres professeurs qui semblaient montrer tant d'enthousiasme et de talent qu'il y avait sans doute quelque intérêt à la chose. Tout prit sens lors du stage national d'histoire-géographie. Celui-ci m'offrait l'occasion de trois jours d'échanges, de réflexion sur les structures des collèges, sur les contenus de nos disciplines et sur les méthodes d'enseignement ; une halte pour réfléchir à ma pratique confrontée à celle de mes collègues et avec un embryon de support théorique puisé dans des travaux canadiens et belges et dans les travaux de l'équipe travaillant en sciences naturelles à l'INRP.

À la rentrée suivante et pour dix ans, j'allais travailler régulièrement en équipe disciplinaire et interdisciplinaire, à la fois dans le collège et lors de stages régionaux ou nationaux où se définissaient les contenus des projets de recherche et où se fabriquaient les instruments d'évaluation.

Travailler en équipe sur le terrain fut le plus difficile. Les professeurs sont peu habitués à présenter leurs projets de cours à des regards avertis. Je me souviens encore de ma rage lorsque, lors des premières réunions les fiches de travail élèves que je proposais à mes collègues furent jugées peu claires, trop compliquées ou accompagnées de documents peu pertinents. PEGC, agrégés, maîtres de transition, certifiés nous avions des formations et des expériences qui nous obligeaient à nous auto-former. Nous partagions les questions à travailler, les fiches à élaborer ; les sujets d'histoire diachronique, les sujets de géographie axés sur des études de milieux n'étaient pas traités ainsi dans les manuels même si ceux-ci nous fournissaient des supports documentaires. Nos réunions nous permettaient d'exprimer nos difficultés. C'est dans ce cadre privilégié que je travaillais pour la première fois avec des élèves venus de l'école primaire parce qu'ils avaient l'âge de passer en 6ème. Le « bon professeur » de lycée que je pensais être fut chahutée : mon public, lassé d'un discours incompréhensible et incapable de répondre à des demandes hors de leurs possibilités me le faisait bruyamment et activement

* QCM : questionnaire à choix multiples

savoir. J'ai écouté, parfois un peu agacée, les conseils de collègues plus habitués à ces élèves, j'ai pu leur en « donner » certains, et surtout réfléchir avec l'ensemble du groupe aux vraies questions : « quelle stratégie mettre en place pour, compte tenu de ce que sont les élèves, les faire progresser ». Lorsque l'expérience « Legrand » s'est arrêtée pour être partiellement reprise dans la création des collèges nous n'avions pas trouvé la stratégie transférable pour tous et partout mais les tests montraient que nos élèves faibles étaient moins faibles que les mauvais élèves des établissements témoins, et à titre personnel j'avais retrouvé le calme dans tous les groupes dont j'avais la charge sans être accablée par les problèmes auxquels, comme d'autres collègues, j'avais dû faire face. Le travail en équipe est réputé prendre du temps et c'est partiellement vrai. Il exige un travail rigoureux car il faut justifier des choix d'objectifs et de contenus mais cela apporte en compensation l'aval des pairs, la confrontation des réussites, l'analyse des échecs et un gain de temps grâce au travail des autres collègues. Enfin, il faut compter avec les collègues, les écouter, les comprendre, entrer dans leur dynamique mentale ce qui m'a personnellement aidée à, peut-être, mieux prendre en compte mes élèves. Le travail d'équipe apprend à communiquer d'autant mieux que nous sommes, professeurs, des partenaires peu souples et très exigeants.

DE LA DISCIPLINE À L'ÉLÈVE

C'est dans le cadre des collèges « Legrand » que je me trouvais confrontée aux concepts d'objectifs et de pédagogie différenciée. Le collège étant structuré en groupes de niveau semi-hétérogène en histoire-géographie, la pédagogie différenciée s'imposa à nous. Il fallait définir un noyau commun à tous les groupes sur lequel se greffaient des contenus annexes. Je m'exprime volontairement en terme de contenus, ce qui n'est qu'une approche possible de différenciation et peut-être la moins bonne, mais l'équipe du collège et celle de l'INRP travaillant sur le premier cycle du secondaire eut beaucoup de mal à penser en termes d'objectifs, eux-mêmes exprimés en termes de capacités de l'élève à... Les historiens-géographes qui travaillaient en primaire et en secondaire le firent plus rapidement. Néanmoins, dans ma pratique le contenu disciplinaire commençait à se plier à la prise en compte de l'élève. L'objectif fondamental pour moi de ce bloc histoire-géographie-éducation civique, se précisait. Je pense depuis, que l'éducation civique, au sens le plus complet et le plus noble de l'expression fournit le ciment à ce bloc de

disciplines scolaires typiquement français que les équipes de l'INRP ont tenté de faire appeler « sciences-humaines », terme sans doute mal choisi puisque soulevé de violentes oppositions et finalement rejeté mais qui tentait de montrer l'interdépendance des savoirs et savoir-faire faisant partie des objectifs des professeurs d'histoire-géographie. Dans le même temps, l'« Instruction civique » devenait « Initiation économique, sociale et politique », partie intégrante des « sciences humaines ».

C'est toutefois en construisant des tests d'évaluation que je découvris lentement le concept d'objectifs en même temps que je m'initiais aux divers types et techniques d'évaluation. L'existence d'une équipe locale au collège, d'une équipe nationale, d'établissements témoins nous obligeait à construire des instruments d'évaluation après avoir répondu à plusieurs questions: « quelle capacité-élève pensons-nous avoir mis en place » ? « La question que nous posons permet-elle de le vérifier » ? « Quel contenu retenons-nous dans la réponse élève » ? Ce n'est que lentement et en fabriquant des questionnaires, qui pour les premiers étaient surtout en conformité avec les contenus disciplinaires plutôt qu'avec des objectifs, que je parvins à cette clarification qui maintenant me semble évidente et indispensable pour tout exercice d'évaluation que je propose à mes élèves. J'intériorisais aussi la nécessité d'un codage rigoureux, si possible pertinent, mais qui s'impose aux correcteurs si l'on souhaite comparer des résultats, dresser des bilans, et bien sûr évaluer une recherche. Je lus un certain nombre d'ouvrages, pas assez, car l'obligation de fournir le matériel nécessaire à la réalisation des cours, la gestion des groupes de niveau, l'assistance aux réunions, de jeunes enfants, me laissaient peu de temps libre malgré une décharge qui fut, il faut bien le souligner, assez souvent effective (dans l'expérience Legrand, deux heures pour les membres des équipes et trois heures pour le chef d'équipe). Ultérieurement, les décharges de service données à des professeurs de terrain se traduiront souvent en heures supplémentaires.

DU PROFESSEUR DE TERRAIN AU CHERCHEUR ASSOCIÉ

Je pus poursuivre ces échanges et cette réflexion en devenant « professeur associé » et en bénéficiant, à ce titre de 9 heures de décharge. J'écris « bénéficiant » car si le bénéfice n'est pas au niveau de la charge de travail, deux demi-temps représentant plus d'un temps complet, l'intérêt intellectuel et professionnel est considérable. Chargée de coordonner les

travaux d'une équipe engagée dans une réflexion sur l'« intégration d'une initiation à la fiscalité », j'eus à approfondir et à poursuivre la réflexion amorcée sur nos contenus disciplinaires à la lumière d'une pédagogie par objectifs. A la suite de la lecture des travaux de de Landsheere (1), les équipes d'histoire-géographie privilégièrent les objectifs-élèves et cherchèrent à y adapter les contenus des programmes officiels ou proposèrent de nouveaux itinéraires (les disciplines telles que les mathématiques et les sciences physiques et naturelles nous ayant précédés dans cette approche plus didactique de l'enseignement et disposant de travaux universitaires qui nous font toujours en partie défaut). Le terme d'objectif est entré maintenant dans le vocabulaire actif d'un nombre de plus en plus important de collègues. Vers 1980, il était peu orthodoxe. Placer l'élève au centre du dispositif d'enseignement était inhabituel. C'était s'obliger à poser avant toute préparation de cours la question: « quand la séquence d'apprentissage que je suis en train de monter s'achèvera, quelles modifications aura-t-elle suscitées chez les élèves ? Nouveaux savoirs ? Nouveaux savoir-faire ? Nouveaux comportements ? Il s'agissait toujours de faire cours, de le bien faire, c'est-à-dire en transmettant des connaissances disciplinaires exactes, en ayant des exigences, mais celles-ci ne pouvaient pas n'être exprimées qu'en termes de contenu.

Pour les Historiens-Géographes, la tâche était difficile car des notions telles que celles d'objectifs général, intermédiaire, opérationnel ont été définies à partir de disciplines scientifiques souvent expérimentales. De plus cette réflexion accompagnait ou devançait les travaux universitaires conceptualisant la géographie. Ce furent de longues discussions lors des réunions nationales pour mettre au point des tableaux d'objectifs qui très souvent d'ailleurs glissaient vers les contenus. Nous expérimentions la difficulté pour un professeur de passer d'une pédagogie que j'appellerais de transmission de savoirs factuels à une pédagogie par objectifs.

L'objet de la recherche (fiscalité) relevait d'un contenu généralement classé en instruction civique. Le choix de la démarche, intégration et initiation, recomposait le champs disciplinaire des historiens-géographes. Notre groupe, formé de professeurs associés pour la première fois à l'INRP eut à se former. Les travaux précédemment menés furent utilisés et ce fut pour moi l'occasion de mener une action de formation à partir de ma propre expérience, formation qui s'adressait à des professeurs de collège, tous volontaires, et travaillant en équipes sur le terrain.

Notre réflexion allait se nourrir des travaux de Bruner (2) concernant « la Pédagogie spiralaire » et qui venait très utilement nous donner le support théorique nécessaire pour construire chez nos élèves les notions et les concepts de la sixième à la troisième. Nous allions travailler sur un domaine restreint du savoir mais l'essentiel résidait dans la nouvelle approche des contenus disciplinaires.

Cette intégration d'une initiation à la fiscalité nous fit travailler avec des fonctionnaires du Ministère des finances. Ce ministère était à l'origine de la recherche : certains de ses responsables pensant qu'il était nécessaire que nos élèves, futurs citoyens, sachent ce qu'étaient les impôts, les prélèvements obligatoires, espérant susciter ainsi un comportement positif. Nous eûmes à débattre du rôle de l'école : instruction ou éducation ? De même se trouvait posée par l'intégration la place de l'histoire dans la formation du citoyen : l'histoire est-elle à enseigner pour elle-même en tant que connaissance du passé, ou doit-elle permettre la compréhension du présent et la construction de notions et concepts nécessaires à la réflexion de « l'homme de bien ».

Les débats furent houleux, certaines divergences subsistèrent ce qui enrichit le travail commun car des itinéraires différents furent expérimentés. Deux dossiers furent publiés à La Documentation française (3).

Dans le même temps, des travaux menés sous la direction de Jean-Marie Albertini et de Madame Marbeau pour la production d'outils économiques destinés aux professeurs de collèges historiens géographes, me faisaient rencontrer des enseignants, chercheurs universitaires ou professeurs du secondaire, économistes, travaillant en formation continue pour adultes.

C'est ainsi que je pris connaissance des travaux de Moscovici (4) et du concept de représentation. L'équipe fiscalité essaya de cerner les représentations des élèves et je découvris tout l'intérêt des questions ouvertes. Ainsi, à la question « A quoi vous fait penser le mot 'impôt' ? », l'élève répond par cinq phrases, expressions ou mots. Il n'y a plus de réponses vraie ou fausse, mais des réponses qui se rattachent à divers champs (politique, affectif, administratif...). Celles-ci permettent de cerner les représentations de l'élève avant tout apprentissage. Il s'agit de tenter d'adapter ensuite la formation à ces pré-requis.

DIVERS TRAVAUX ONT ÉTÉ ENGAGÉS DEPUIS À CE PROPOS (5)

De la participation à ces équipes de recherche sont nées d'autres rencontres : séminaires sur les droits de l'Homme organisées par le conseil de l'Europe, rencontre avec Amnesty International, ATD Quart-Monde... Collaboration interrompue par un départ aux Etats-Unis pour raisons personnelles mais qui allait me faire découvrir une université américaine et les écoles du Montgomery county (Maryland).

Quel bilan tirer ? Il est évidemment très positif, il n'est pas exceptionnel. Mais il est vrai que je considère que mon patron, le Ministère de l'Education nationale, m'a bien traitée et m'a offert une fort intéressante carrière... Il faut bien que face au démoralisant discours, ceci soit dit et écrit pour être lu par nos élèves, nos jeunes collègues...

Suis-je bon professeur ? ... Pas toujours. Mais j'ai sans doute beaucoup progressé depuis mon premier cours magistral.

Mes cours ont des objectifs. Je les transmets à mes élèves qui travaillent sous mes yeux, avec moi, pour y parvenir. Ils guettent leur bonne note ; moi aussi, car ce sont mes indices de progrès. Je me bats contre les blocages, j'essaye de les laisser s'exprimer surtout lorsqu'ils énoncent des erreurs qui, une fois dites, peuvent être traitées ; je ne fais presque plus de cours magistraux. Dans un certain sens, je ne « boucle plus mes programmes », mais les divers sujets d'étude que je leur propose leur assurent des savoirs et savoir-faire destinés à leur permettre de questionner le passé et le présent à partir de leurs connaissances. Je m'efforce de l'évaluer, de le pointer sur leur fiche de route, de tenir compte des résultats obtenus pour construire la suite de leur itinéraire. Je m'efforce de dire aux élèves ce que j'attends d'eux en leur communiquant de façon la plus explicite possible les objectifs, le barème d'évaluation . J'essaie de distinguer et de leur faire distinguer évaluation en cours d'apprentissage (où ils conservent leur droit à l'erreur), et les évaluations bilan, de leur expliquer que l'évaluation institutionnelle, qui seule leur importe (et ils n'ont pas tort), est difficile à manier à partir d'une évaluation par capacités qui seule leur permet de connaître leurs points forts et leurs lacunes. Certes, je vois des élèves exprimer leur désaccord quant à la note portée sur le bulletin, ou quant à l'évaluation qui leur est transmise ; nous en parlons dans le calme, sur pièces, ils ont parfois tout-à-fait raison, et même si je pense les avoir convaincus du bien fondé de mon évaluation

notre dialogue débouche souvent, mais bien sûr, pas toujours, sur une meilleure compréhension de ce que j'attends d'eux ou de ce qu'ils attendent de moi.

Enseignant actuellement dans un lycée où les pratiques dominantes, efficaces d'ailleurs, se rapprochent d'un modèle plus traditionnel ou plus habituel, je ne travaille plus en équipe au quotidien. Je me suis parfois intégrée à d'éphémères équipes interdisciplinaires. Face aux difficultés croissantes que dénoncent les professeurs de lycée confrontés à un changement de leurs élèves comparable à celui qui s'est posé dans les collèges, je pense qu'un travail et une réflexion réalisés en équipe permettraient de s'adapter aux mutations du système éducatif en prenant conscience de l'urgence d'une nouvelle pédagogie dont la mise en place exige un effort de formation qui ne peut relever uniquement d'intervenants extérieurs. L'expérience des équipes de recherche montre que la formation par la recherche et le travail d'équipe fonctionnent.

De tels propos ne sont pas toujours bien perçus. Parler de pédagogie ou de didactique est parfois considéré comme pervers, diabolique, conduisant tout droit à la disparition des savoirs, des « vrais », à la redéfinition du service des professeurs, à l'« élève-roi », au règne des parents... dans un amalgame dont la logique n'est pas toujours explicite mais doit avoir ses « bonnes raisons » (6). Je le regrette, car les diverses équipes avec lesquelles j'ai travaillé, m'ont aussi appris qu'on ne peut pas réfléchir seule longtemps sans atteindre ses propres limites que l'on ne peut dépasser qu'en établissant un dialogue entre pairs. Que même si le projet didactique a été conçu collectivement, notre métier repose sur une relation individuelle entre le professeur et ses élèves et que le risque d'embrigadement par l'équipe n'existe pas. Par contre le travail commun améliore le niveau de chacun, aide le professeur à dominer les difficultés rencontrées qui sont impossibles à résoudre dans l'isolement. Il n'est pas toujours possible de trouver place dans une équipe de recherche, il est par contre toujours possible de créer des équipes de travail si deux professeurs le souhaitent ceci étant facilité si l'administration de l'établissement le suscite ou le soutient.

Colette CRÉMIEUX

Académie de Créteil

Lycée Eugène Delacroix

Professeur d'histoire et de géographie

Chercheur à mi-temps à l'INRP

Formateur IUFM

Bibliographie

- (1) DE LANDSHEERE Gilbert. *Introduction à la recherche en Education*. Liège, G. Thone, 1982.
DE LANDSHEERE Gilbert et Viviane. *Définir les objectifs de l'Education*. Paris, PUF, 1989.
- (2) BRUNER Jerome. *The process of Education*. Harvard, Harvard university press, 1978.
- (3) Impôts et Société 1 et 2. Hors série n° 6054, *Documentation Photographique*, Paris, la Documentation Française, 1983.
- (4) MOSCOVICI, Serge dir. *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 1984. (PUF Fondamental).
- (5) *Représentation des élèves et enseignement* : équipe de recherche GIS, pédagogie de l'information économique. Paris, INRP, 1986, (Rapports de recherches ; n° 12).
CHEVALLARD Yves. *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991
BOUDON Raymond. *L'art de se persuader des idées fausses*. Paris, Fayard, 1990.
Supports informatiques et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Paris, INRP, 1989. (Rapports de recherches ; n° 11).
Actes du colloque sur la didactique de l'histoire et de la géographie : 1986, 1987, 1988, 1989, 1990. INRP.

LES ESPACES DES LECTURES :

la lecture des espaces

Philippe Wuchner

«Tant que la lecture est pour nous l'initiatrice dont les clés magiques nous ouvrent au fond de nous-mêmes la porte des demeures où nous n'aurions pas su pénétrer, son rôle dans notre vie est salutaire.»

Marcel PROUST (Sur la lecture).



I TINÉRAIRE : Description d'un voyage, cheminement... indique «Le Robert» de 1989.

«La vie est le voyage. L'idée est l'itinéraire.» (Hugo Victor, 1866), (1).

«La lecture, pourrait-on dire, n'existe pas. Mais des lectures. Mais des rencontres toujours instables, toujours différentes entre des textes, des lectures et des situations de lecture.

Considérer d'abord que la lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, un «corps de pratiques» ; tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif.» (Poulain Martine, 1988), (2).

Une vingtaine d'années, déjà, si l'on peut dire, où se mêlent des livres, des auteurs, des pratiques de lecture, des mises en situation, des réflexions, des remises en question, une écriture, des écritures. Si la lecture peut être considérée comme objet social, objet de tant de convoitise, elle est aussi un moyen de transversalité (ou de transport, si je me place dans la perspective d'un itinéraire) de temps sociaux. Sans vouloir simplifier,

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

le travail, la formation, les loisirs sont traversés par cette pratique. Mon vecteur sera donc celui-ci.

En quoi y-a-t-il eu des changements, des modifications, diverses orientations dans mes pratiques ? Ou plus généralement dans ma pratique ? Il n'est pas certain que les pratiques soient en effet différenciées dans des champs multiples. Elles recouvrent une visée commune, un projet qui s'affine au fur et à mesure.

Pour clarifier, je découperai mon itinéraire en trois itinéraires-bis.

* Le chemin de l'école

* Le chemin culturel

* Le chemin d'espaces

« Voyager ne sert pas beaucoup à comprendre, mais sert à réactiver pendant un instant l'usage des yeux : la lecture du Monde. » CALVINO

LE CHEMIN DE L'ÉCOLE...

C'est en 1974 qu'après avoir fait l'École normale d'Auteuil et un an en École d'Application dans le XIII^{ème} arrondissement j'arrive en École Expérimentale. École Maurice d'Ocagne dans le XIV^{ème} arrondissement à Paris.

Déception de départ. Rien ne permettait de justifier, hormis le nom, une quelconque transformation des pratiques à l'école. Des tentatives, des essais très ponctuels, mais pas vraiment d'engagements significatifs. En fait, tout était à faire.

J'effectue alors un stage à Chartres, rassemblement des écoles qui travaillent avec l'INRP sous la direction de Jean Foucambert. Ce stage va être déterminant pour trois raisons.

La première est la rencontre avec Jean Foucambert passionnée et passionnante.

La deuxième sera de l'ordre de la pédagogie ; ce sont alors les dures confrontations entre les pédagogies traditionnelle, de niveau, de soutien, et les autres... L'objet central étant l'échec scolaire et comment y faire face.

La troisième sera de l'ordre de la recherche ; au-delà des confrontations avec le CRESAS et l'INRP, c'est une rencontre tant sur les méthodes de mise en place d'une action-recherche que sur la théorisation des pratiques.

C'est au retour du stage, afin d'informer et de retransmettre aux collègues de l'école que «tout» a commencé. La nécessité de clarifier les choses par l'écriture m'oblige à lire : des textes produits par le département «transformations des pratiques à l'école élémentaire» qui eux-mêmes me poussent à la rencontre de livres sur les problèmes de la lecture, de l'apprentissage de la pédagogie en général.

Ainsi, Touyarot (3), Mialaret (4), Richaudeau (5), Plocki et Biemel (6), s'ajouteront à Thyne (7), Paquette (8), de Landsheere (9)... et les «traditionnels» ou «classiques» Claparède, Cousinet, Dewey, Freinet, Wallon, Rogers, Piaget...

Liste non exhaustive, au détour d'un rayon de bibliothèque, qui va me permettre de consolider tout à la fois l'écriture, le discours et la pratique.

De même, la pédagogie se confronte à ce que l'on a appelé « la globalisation». Cela vaudra d'ailleurs un livre très polémique : «Le poisson rouge dans le Perrier» (10). Mais cette pratique globale, son analyse, nous entraînera inexorablement vers la pédagogie du projet. D'autres écoles y travaillent depuis plusieurs années. Que l'on songe à l'école Vitruve et l'on pense assez rapidement au projet du cirque qui a donné «*En sortant de l'école*» aux éditions Casterman. Je suis resté longtemps accroché à ces quelques phrases que Jean Foucambert a écrit dans la préface du livre :

- «Le projet est social en ce sens qu'il baigne dans le milieu social où il trouve à la fois son origine, son application et ses conditions de réalisation en même temps que l'ensemble des conflits internes et externes qu'il faut maîtriser pour agir.
- Le projet est de production car il vise à modifier certains aspects du milieu donc à produire pour lui : interventions sur le milieu en vue de le modifier soit en réaction à des aspects dont les enfants ressentent les effets apprenants ou pour aider le tissu social à se constituer ou à revêtir des aspects différents, soit pour pénétrer dans le monde du travail en y participant.»(Foucambert Jean, 1978), (11).

La pédagogie du Projet, si elle n'est pas une réponse à toutes les difficultés rencontrées dans le milieu scolaire, est une tentative de réponse à une transformation du milieu éducatif. Elle implique une transformation des pratiques, une conception différente du système éducatif, un pouvoir des enseignants enclins à faire, à prendre des initiatives, à être imaginatifs, un pouvoir également aux enfants qui sont alors dans le faire «pour de vrai»...

Les pratiques pédagogiques, dans un sens large, sont soumises aux changements. Le projet engage sur une voie différente.

De cette époque, ô combien héroïque, plusieurs livres sortent. Ils vont bien évidemment soulever beaucoup d'encre, et beaucoup de conflits. Mais ces livres, ces revues, ces articles ont le mérite de poser le problème sans concession. Libre de donner suite ou de laisser...

Ces ouvrages sont pour beaucoup, issus de collectifs tels que le G.F.E.N., le Grain en Belgique, l'ICEM..., j'en oublie certainement.

Je citerai, parmi ceux qui m'ont sans doute plus influencé :

- «*L'échec scolaire. Doué ou non-doué*» du G.F.E.N.
- «*Le défi pédagogique*» par Le Grain.
- «*La pédagogie de niveau par ceux qui la pratiquent*»,
- «*La pédagogie de soutien par ceux qui la pratiquent*», deux revues écrites par les équipes d'écoles qui justement tentaient d'apporter des réponses.
- «*Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité*», ouvrage du CRESAS.
- «*Des écoles en rupture ; la Villeneuve de Grenoble*» aux éditions E3 chez Casterman...

Bref, on pourrait en citer bien d'autres.

Cinq ans dans cette école expérimentale. En même temps que sonne la fin officielle des écoles dites «expérimentales», je quitte Paris pour trouver un autre département ; l'Aisne.

En «débarquant» dans une école «normale», je mesure d'un seul coup tous les écarts entre une pratique d'une pédagogie traditionnelle et une pratique liée à des transformations devant être, chaque fois, justifiées, commentées, théorisées, etc...

Non que j'en veuille à une pratique traditionnelle (quoique), mais plutôt aux conséquences d'immobilisme qui la sous-tendent. (Cela renvoie à cet égard au livre d'Avanzini : «*Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*», aux éditions Privat).

Mais, bien vite, des projets ont vu le jour. Dans l'école, certes, mais aussi dans les lieux de proximité tels que des villages, des villes. Le projet, la lecture ne pouvaient se limiter aux murs (ou aux grilles) de l'école.

«*Lire, c'est l'affaire de tous*». Collectif de l'Association Française pour la Lecture. Un livre qui tombe à point. D'autant que c'est également le moment où d'une part, le plan «Informatique Pour Tous» prend son

envol et d'autre part, E.L.M.O. (Entraînement à la Lecture sur Micro-Ordinateur) voit le jour. Qui plus est, le matériel informatique, support d'Elmo, est alors la S.M.T. dont le siège technique est à Saint-Gobain, dans le département de l'Aisne.

Parfois des conjonctures sont plus favorables que d'autres...

C'est en février 1984, à Soissons (02), que l'AFL organise les premières journées nationales ayant comme thème, en dehors d'ELMO, les Bibliothèques Centres de Documentation.

Le groupe de préparation, dont je fais partie, permet de dynamiser le département, et en tous les cas fait que la lecture, les BCD, les apprentissages, le projet... sont posés et que, même s'il n'y a pas de réponse immédiate, on en parle.

A peu près, dans le même moment, le Ministère lance le Plan de Rénovation des Collèges. La Picardie n'est pas, bien entendu, la dernière à s'y mettre. C'est ainsi que j'ai pu effectuer un certain nombre d'interventions ayant comme support la lecture et le projet.

«Lire, est une activité dans un projet».

Ces interventions, toutes passionnantes, m'ont permis, en dehors d'une satisfaction personnelle, de clarifier un certain nombre d'effets.

Tout d'abord, l'humilité. L'intervention fonctionne quand on comprend le public à qui l'on s'adresse. Autrement dit, des écarts trop importants entre une réalité de terrain et des théories ne permettent pas un travail fructueux et suscitent même une réserve quant au devenir. Bien sûr, ce n'est pas nouveau, mais il me semble que même en le sachant on est parfois à mille lieues du retour escompté.

Ensuite, plus j'intervenais, moins j'avais l'impression de savoir ou plus je voulais en savoir. Donner, partager ne suffisaient plus.

C'est ainsi que je prends la décision de m'inscrire à l'Université de Paris V en Sciences de l'Éducation. Mon souci majeur est davantage d'organiser, d'apprendre que d'obtenir des diplômes. Ce cursus universitaire que je choisis dans mon projet personnel va répondre bien au-delà de mes espérances. Non seulement, une organisation tant méthodologique que de contenus s'élabore mais des secteurs de recherche s'ouvrent, s'interfèrent, s'entrechoquent...

C'est ainsi, par exemple, qu'avec l'aide de Madame Isambert-Jamati, je ferai une enquête sur les BCD dans l'Aisne, «commande» de l'Inspection Académique de ce département.

A ce jour, revenu dans le Val d'Oise (95), en Zone d'Éducation Prioritaire, suite à des lectures, des recherches, des colloques, je poursuis l'action tant sur les problèmes de lecture/écriture que sur ceux du projet.

Cependant, ma pratique est plus restreinte. Elle reste attachée à un terrain, sur un plan local. Avec des enseignants, des familles, des enfants, des élus locaux.

«On voit tout l'intérêt des démarches qui visent la reconnaissance réciproque des intervenants et qui cherchent à établir un minimum de consensus entre eux. Insister sur des notions comme celles d'acceptation, adhésion, communication, accord... C'est souligner que la réussite scolaire passe par l'élaboration d'un contrat social entre les différents acteurs du champ scolaire et éducatif.» (Chauveau Gérard, 1988), (12).

... «Comprendre ce qui est en jeu dans la lecture, ce serait peut-être aussi reconstituer les mémoires historiques à l'oeuvre aux divers moments de l'histoire culturelle.» Georges PEREC

LE CHEMIN CULTUREL...

Les loisirs appartiennent au champ culturel. Action comparable à celle de l'école. Faire de l'animation, c'est intervenir dans un champ social.

Faire de l'animation, c'est aussi comprendre une réalité, poursuivre les transformations sociales à travers ce champ culturel.

Formateur, successivement à l'UFCV (Union Française des Centres de Vacances), à la Fédération Léo Lagrange et enfin, pour le moment, à la F.O.L. (Fédération des Oeuvres Laïques), je me suis aperçu, peut-être sans doute plus qu'à travers l'Éducation nationale, que dans le domaine du loisir des jeunes et des adultes, les résistances à l'innovation, au changement, à l'acceptation de nouvelles technologies et de nouvelles formes de loisirs sont, sinon plus, en tous cas très nombreuses.

Sans doute, parce qu'un certain nombre d'acteurs, animateurs, directeurs, formateurs... sont eux-mêmes des enseignants... (ce n'est pas parce qu'on change d'espace que l'on transforme son action, son projet...), et aussi parce que l'animation est à la croisée à la fois d'utilisateurs comme des familles, des municipalités, des comités d'entreprise... et des prestataires tels que des associations, des entreprises de loisirs et de rêves, des mouvements, etc...

Depuis une vingtaine d'années, une mutation s'est opérée tranquillement dans le public des «aspirants» à l'animation.

Une date à retenir, 1974. Moment où la réglementation des personnels d'encadrement se modifie.

D'abord au niveau du langage : On ne dit plus colonies, mais centres ; les moniteurs deviennent des animateurs ; les centres aérés sont des centres de loisirs sans hébergement ; les instructeurs passent pour des formateurs... Langage actualisé mais les mentalités résistent encore en 1992. Il n'est pas rare d'entendre : «Alors tu vas faire une colo...» !

Ensuite, et c'est sans doute là, le plus important, le public stagiaire change. L'âge se modifie. L'accueil se fait plus tôt ; 17 ans pour les animateurs, 21 ans pour les directeurs. Mais il se fait aussi beaucoup plus tard. En effet, il n'est pas rare de voir des personnes âgées d'une trentaine d'années (voir plus) commencer leur diplôme d'animateur.

Ainsi, les niveaux scolaires, professionnels, universitaires sont aussi très diversifiés. Bien plus qu'il y a 10 ou 15 ans. L'animation rentre dans la possibilité de trouver un travail. Il est parfois considéré comme un pis-aller face à un manque d'emploi.

Autrement dit, aussi, l'animation oscille entre un véritable travail et une forme de loisir mais conserve, par ailleurs, les caractéristiques de convivialité d'une occupation saisonnière, d'un passage entre l'adolescence et le monde adulte avec ses responsabilités, ses engagements, etc...

Ainsi, les stages deviennent de plus en plus hétérogènes. De plus, l'animation en tant que telle, change. Elle est prise entre un domaine associatif et un autre de type «compétitif-économique». On s'aperçoit que l'animateur, dans ce système est un élément important sur l'action, l'analyse de situations, les forces de propositions. La formation est donc, mais on le savait déjà, d'une importance capitale.

Jean Houssaye écrit en 1977 :

«Il faut bien avouer que les colonies de vacances n'ont guère été jusqu'ici un lieu privilégié d'innovation. Elles se sont contentées de suivre les modes pédagogiques qui touchaient le monde scolaire, compensant éventuellement ce dernier tout en voulant s'en démarquer.

Ce que les colonies de vacances pourraient faire cependant, c'est servir de relais et d'amplificateur aux innovations pédagogiques qui émanent du milieu scolaire mais ne s'y répandent guère. Le circuit serait alors le suivant :

L'innovation naît de la réalité scolaire et s'y plante dans quelques lieux privilégiés, puis elle est reprise par les différentes structures de loisir où elle fait tâche d'huile beaucoup plus rapidement pour enfin revenir avec une force accrue dans l'univers de l'école.

Cette démarche peut certes paraître curieuse mais n'oublions pas que toutes les références pédagogiques des colonies de vacances (méthodes actives, non-directives, méthode Freinet, Summerhill, pédagogie par objectifs, etc...), à l'exception peut-être des terrains pour l'aventure, ont été empruntées à l'école.» (p. 154 - 155), (13).

La pédagogie du projet, la lecture, l'écriture interfèrent à la fois dans la formation et dans l'animation.

Des raisons ? oui, bien évidemment.

Si la lecture est un acte social et qu'elle permet à celui ou à celle qui la maîtrise d'agir, de faire des choses, d'avoir un pouvoir, on s'aperçoit que dans la réalité les animateurs, les directeurs, voire les formateurs sont des personnes qui sans qu'on puisse dire qu'ils ne lisent pas, lisent très peu ; des textes réglementaires, sans doute, des livres, des revues propres à l'animation ou ce qui lui est proche, très peu. (Ceci rejoint, en quelque sorte, les résultats de l'enquête menée par J. Hassenforder et C. Etévé sur les enseignants lecteurs.)

Si l'on souhaite que les jeunes (et moins jeunes) puissent appréhender la lecture, ailleurs qu'à l'école, il me semble que la multiplication des lieux sociaux où l'on fréquente l'écrit pour jouer, réfléchir, rêver, agir, faire des choix,... est indispensable pour l'accès à une vie démocratique. Les Animateurs en sont des vecteurs essentiels.

Faire des projets ? La vie en est pleine dit-on ! Curieusement, institutionnellement, il n'y en a pas autant qu'on le pense. Jean-Pierre Mouveaux écrit : «Le projet consiste à donner une forme à l'avenir proche ou éloigné, à imaginer une situation dont on est acteur. Il nécessite un choix mais se différencie d'un simple choix par le fait que le but n'est pas immédiat mais à conquérir et nécessite par conséquent l'élaboration d'une stratégie incluant des savoirs et des actions adaptées au but que l'on se fixe. Le projet se différencie du rêve et de l'idéalisme par le fait qu'il s'appuie sur la réalité concrète et envisage sa transformation concrète.» («*La pédagogie de projet*», 1982).

Et Michel Huber d'ajouter : «La pratique d'une pédagogie de projet porte la réflexion sur un monde en mouvement, monde qui en même temps, accepte mal l'innovation, la transformation. Autrement dit, un monde qui est acceptation de modifications et porteur de traditions et de croyances.» («*La pédagogie de projet*», 1982.), (14).

Pour moi, les problématiques «lecture» et «projet» viennent alimenter à la fois le milieu scolaire et celui du loisir...

L'évaluation, l'activité, la connaissance de la vie de groupe, m'ont également permis la rencontre d'autres écrits, d'autres recherches sur des champs tout aussi différents : psychologique, cognitif, didactique, psychanalytique...

Une année avec Messieurs Besnard et Hermine, professeurs à Paris V, ont facilité l'introduction de nouveaux concepts et de contenus dans la formation. Le concept d'animation, celui de la systémique, permettent de mieux comprendre le terrain, l'action possible, et de le vivre aussi. Cela m'a permis de rentrer dans le monde de «La théorie des systèmes» (15), celui de Crozier (16) et celui d'Edgar Morin (17).

«Le problème n'est pas d'inventer l'espace, encore moins de le ré-inventer mais de l'interroger ou plus simplement encore de le lire.» Georges PEREC

LE CHEMIN D'ESPACES...

Pourquoi un tel titre pour ce chapitre ? Au-delà des contenus «scolaires et loisirs», il est des parcours qui ne se mettent ni dans l'un, ni dans l'autre ou dans les deux à la fois.

Ils sont des moments privilégiés ;

- Ils prennent du temps, beaucoup de temps ;
- Ils sont source d'énergie, de besoins nouveaux ;
- Ils donnent parfois, et même souvent, un sens à ce que l'on fait ici ou là. Ils deviennent des lieux nécessaires de passages obligés.

Mon parcours, à ce sujet, est pluriel. Il est en quelque sorte un accompagnement pour un certain moment, au sujet de rencontres d'intérêts similaires, ou proches à travers lesquelles, en tous les cas, l'un comme l'autre trouve des éléments de réponses.

Dans ces parcours, il y a des personnes, des groupes, des mouvements dont il faut bien souligner, d'abord l'importance qu'à mes yeux ils ont, ensuite que l'action commune permet de renforcer (dans un sens ou dans un autre) ses propres convictions, ses propres choix, en quelque sorte sa trajectoire, son devenir...

C'est d'abord l'Association française pour la lecture qui m'obligera à l'approche «plurielle» des problèmes de lecture. Apprentissages cognitifs sociaux, etc...(18).

C'est ensuite Robert Gloton et Michel Huber qui pousseront à l'investigation de la Pédagogie du projet. (19).

C'est encore la fédération Léo Lagrange qui m'amènera à l'écriture de «*La formation dont vous êtes le héros*». (20).

C'est aussi Robert Caron du Centre national des classes lecture qui favorise une synthèse entre lecture/écriture et projet. Cela se concrétisera par la mise en place de journal dans la formation, de journaux et de monographies sur le terrain scolaire...

...«Les paysages coutumiers, les personnages que l'on côtoie chaque jour deviennent translucides. Cela ne veut pas dire qu'ils perdent toute importance. A force de les avoir sous les yeux on ne les regarde plus. Ils font partie de notre fond de vie.

Le propos, à travers ces monographies, est de redonner un coup de neuf et un coup de large à notre tous les jours. La plus forte densité des héros véritables est à chercher dans le quotidien - Qui dit héros, dit aussi dose de lâchetés et de contradictions - A chacun de se les traiter !

Attention ! Il ne s'agit pas de regarder pour contempler naïvement, ni de vanter l'exclusivité du beau et du bon, sans le Dubonnet... Mais plutôt de tenter l'écriture qui fait ressurgir ce que l'habitude avait ensablé, qui souffle une compréhension du monde telle qu'elle peut inciter à l'action collective. Chaque cas très particulier porte en son sous-sol des traces, des compositions qui appartiennent à tous.

Le but n'est pas d'enjoliver une réalité personnelle mais de faire état d'un éclairage singulier et curieux qui débusque une similitude chez le lecteur et ainsi le mêle à d'autres.» (4ème page de couverture), (21).

Ces monographies, les rencontres avec des livres comme ceux d'Erving Goffmann, Harold Garfinkel, Michel de Certeau, Michel Pironi, Michaël Huberman... contribuent à l'apport de visions du monde qui ne peuvent qu'enrichir la mienne.

Il est évident qu'on ne peut être entièrement satisfait d'une écriture de trajectoire comme celle-ci, à moins de tomber dans l'ouvrage biographique.

Par conséquent, il y a forcément des auteurs, des livres, des revues... qui n'apparaissent pas ici et qui, pourtant, conservent leur importance. Que ces auteurs, ou personnes, soient sociologues, philosophes, historiens, poètes, romanciers...

Ce qui m'a animé tout au long de cette trajectoire, c'est d'une part la mise en réseau, comme on dit maintenant, et d'autre part la certitude de penser que l'ensemble de ces effets, de lecture, de théorie, de recherche, de pratique..., contribue davantage à un effet de promotion collective

bien plus qu'une promotion individuelle. La chance est peut-être dans ces rencontres. Mais, peut-on parler de chance dans une élaboration de projet ou dans celle d'une trajectoire de vie ?

«On rencontre la promotion collective toutes les fois que des individus sont, par rapport à ce qu'ils vivent, dans une situation de pouvoir qui les conduit, dans une prise de conscience de la nécessité, à construire les moyens de la transformer, donc à produire du Savoir.» (Foucambert Jean, 1989), (22).

Philippe WUCHNER

Directeur d'Ecole à Garges-lès Gonesse

Etudiant de 3ème cycle à PARIS V

Sciences de l'Éducation

«Avant qu'il y ait du langage, il y avait du corps, et dans ce corps un magasin de mémoires...» Bernard NOEL

REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) HUGO Victor - Les travailleurs de la mer, III - 1866.
- (2) Sous la direction de POULAIN Martine - *Pour une sociologie de la lecture* - Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1988, p.9.
- (3) TOUYAROT - *Lecture et conquête de la langue* - Paris : Nathan, 1971.
- (4) MIALARET - *L'apprentissage de la lecture* - Paris : P.U.F., 1966.
- (5) RICHAUDEAU - *La lisibilité* - Paris : Retz, 1969.
Le langage efficace - Paris : Retz, 1973.
- (6) PLOCKI E. et BIEMEL R. - *Initiation à la lecture au CP* - Paris : OCDL, 1971.
- (7) PAQUETTE C. - *Vers une pratique de la pédagogie ouverte* - Ottawa : N.H.P., 1976.
- (8) THYNE - *Psychologie de l'apprentissage et technique d'enseignement* - Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1974.
- (9) De LANDSHEERE G. - *Le test de closure* - Paris : Nathan, 1973.
- (10) DESPIN et BARTHOLY - *Le poisson rouge dans le Perrier* - Limoges : Critérium, 1984.
- (11) Projet réalisé par des enfants de la rue Vitruve - *En sortant de l'école...* - Tournai : Casterman, 1978, p.30.
- (12) G.P.L.I. - *Pour une meilleure Réussite Scolaire* - Hors série N°8, 1988, p.20.

- (13) HOUSSAYE Jean - *Un avenir pour les colonies de vacances* - Paris : Les éditions ouvrières, 1977, p.154 - 155.
A signaler, son dernier livre sur ce sujet : *Le livre des colos. Histoire et évolution des Centres de vacances pour enfants* - Paris : La Documentation Française, 1989. Cet ouvrage a par ailleurs fait l'objet d'un compte-rendu dans la *Revue Française de Pédagogie* N° 93, 1990 par Louis RAILLON, p.118 - 119.
- (14) Sous la direction de WUCHNER Ph., PAYEN F., HUBER M. - *Agir ensemble à l'école ; Aujourd'hui, la Pédagogie du Projet* - Tournai : Casterman, 1982, p.110 - 176.
A noter, une sorte de réponse et de prospective à cet essai et à d'autres équipes qui ont travaillé sur le Projet ; Sous la direction de BRU M. et NOT L. - *Où va la Pédagogie du projet ?* - Toulouse - Le Mirail : Ed. Universitaires du Sud, 1987.
- (15) Von BERTALANFFY Ludwig - *General System Theory* - New-York : George Braziller, 1968.
- (16) CROZIER M. et ERHARD F. - *L'acteur et le système* - Paris : Ed. du Seuil, 1977.
- (17) MORIN Edgar - *La méthode ; 1. La Nature de la nature ; 2. La vie de la Vie* - Paris : Ed. du Seuil, 1977 et 1980.
- (18) FOUCAULT A. et WUCHNER Ph. - *Si lire m'était permis* - Tournai : Casterman, 1984.
- (19) Sous la direction de WUCHNER Ph., PAYEN F., HUBER M. - *Agir ensemble à l'école ; Aujourd'hui, la Pédagogie du Projet* - Op. cité.
- (20) Sous la direction de WUCHNER Ph. - *La formation dont vous êtes le héros* - Cachan : Document interne, 1987.
- (21) Collectif AFL/CNCL - *Monographies...* - Bessèges.
- (22) FOUCAMBERT Jean - *Question de lecture* - Paris : Retz/AFL, 1989, p.138.

LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

Orientations bibliographiques

François Audigier

Peut-on établir aujourd'hui une bibliographie de la didactique de la géographie qui soit à la fois conséquente et réalisée sur des critères précis ? Ma réponse sera négative. Le domaine est encore insuffisamment constitué et les publications explicitement qualifiées comme telles peu nombreuses ; beaucoup de travaux intéressants mêlent la géographie et les autres disciplines qui lui sont traditionnellement liées, histoire et éducation civique, ou bien sont très fortement inspirés par l'idée, non soumise à critique, d'une application de la géographie-sciences dans l'enseignement.

Les champs d'intérêt du didacticien sont en fait très divers, les références qui lui sont utiles sont nécessairement très nombreuses et dispersées. C'est donc plus un ensemble d'indications se rapportant au domaine que j'ai ici sélectionnées. Cette bibliographie n'a aucune prétention à l'exhaustivité ; il est en effet difficile d'avoir connaissance de tous les textes et documents disponibles, en particulier ceux qui sont publiés de façon plus ou moins confidentielle par tel ou tel groupe de recherche, de recherche-formation.

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

Dans la perspective de la préparation à l'épreuve de didactique du CAPES interne, A Le Roux a publié la première bibliographie dans ce domaine, en 1987 :

- LE ROUX, A. Les sources de la documentation pour l'enseignement de la géographie, in *Historiens-Géographes*, n° 316, oct. 1987, p. 97-102.
complétée dans le numéro 325 de la même revue, p. 135-136.

On y trouvera notamment de nombreuses références aux publications des CRDP, publications très généralement orientées vers l'aide à la mise en oeuvre des programmes, contenus et méthodes (CRDP de Versailles, Nancy...).

Je regrouperai les choix faits autour de trois rubriques : les publications de l'INRP, les publications rattachées à la didactique de la géographie avec les outils de travail proches de la pratique quotidienne des enseignants parmi lesquels je ne ferai qu'une brève sélection, enfin, quelques ouvrages introduisant à des domaines qui sont des supports indispensables pour construire les problématiques propres à la didactique de la géographie. Je prévoyais à l'origine de distinguer les publications explicitement rattachées à la didactique et les outils de travail ; cette distinction est impossible à mettre en oeuvre tellement sont imbriqués les unes et les autres. De nombreux ouvrages ou numéros de revues alternent des contributions qui se rapportent à l'une ou l'autre de ces catégories. Je les ai donc finalement confondus. De telles références sont évidemment diverses. Les auteurs me pardonneront de les noyer sous l'unité formelle du titre et de la couverture, les lecteurs de ne pas guider leurs découvertes par une présentation plus détaillée. Il y a là, à la fois, un signe de l'état actuel de la didactique de la géographie, fortement marquée par l'urgence d'une amélioration de son enseignement et de son... image, et un signe de la double signification du terme de didactique ; d'un côté, la didactique est un projet scientifique, ayant pour objet l'élaboration de connaissances raisonnées sur l'enseignement et l'apprentissage dans leur spécificité disciplinaire, de l'autre elle désigne des outils et des orientations réputés transformer les pratiques scolaires pour les améliorer. Dans le premier cas, le matériel nécessaire et privilégié, mais non unique, du didacticien réside dans les travaux, les productions orales et écrites des élèves et des enseignants dans des situations scolaires habituelles ou expérimentales ; les écrits qui répondent à cette exigence ne sont pas légion.

LES PUBLICATIONS DE L'INRP

Dans les Archives, on trouvera parmi les nombreux bulletins publiés sous la direction de Lucile Marbeau, soit à l'INRP, soit sous l'égide du Ministère de l'Éducation nationale, des références toujours utiles :

- pour l'école élémentaire,

- *Expérimentation et évaluation d'un cursus d'activités d'éveil, histoire, géographie, sciences sociales à l'école élémentaire*, Paris, MEN-DE, 1983-1985, 3 vol.

en particulier,

- MARECHAL, J., PRESLE, M. Repères pour un projet éducatif en histoire et en géographie à l'école élémentaire. Contribution aux mutations du système scolaire, *Bulletin INRP*, n° 19, 1983.

- Pour le premier cycle, une présentation de travaux très pratiques sur

- L'initiation économique, sociale et politique, *Bulletin INRP* n° 47, 1980, 142 p. pour laquelle la géographie offre de solides points d'appui.

- Pour le second cycle,

- Essai de détermination d'un programme par objectifs, *Bulletin INRP*, n° 20, 1980, 128 p.

ainsi que la publication complémentaire sur l'évaluation de cette recherche.

- *Réflexions et propositions pour la mise en oeuvre des nouveaux programmes de seconde*, Dossier de juillet 1981, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 144 p.

Ces quelques références peuvent être complétées par les numéros de la collection *Recherches pédagogiques* :

- *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques*, n° 71, 1974, 238 p. concerne les collèges mais a beaucoup vieilli.
- *Les lycéens, les mass media et le monde contemporain*, n° 83, 1976, 196 p.
- *Activités d'éveil-sciences sociales à l'école élémentaire*, n° 93, 1978, 324 p.
- *Initiation au monde contemporain par les sciences sociales et en relation avec une analyse prospective de l'environnement*, n° 98, 1978, 276 p.

Sont actuellement disponibles diverses publications produites depuis 1984 :

Les travaux de l'équipe de recherche (devenue unité) sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales :

- *Éducation au développement*, Rencontres pédagogiques, n° 2, 1984, 128 p. qui présente une expérience menée en collège

- sur les représentations des élèves, comment les reconstruire et comment les utiliser, on consultera

- *Représentations des élèves et enseignement ; l'exemple de l'entreprise*, Paris, INRP, 1986, 216 p., (Rapports de recherches, n° 12).

travail repris sous le titre

- *Entreprise et représentations*, Rencontres Pédagogiques n° 14, 1987, 128 p.
 - sur l'utilisation du document :
- *Supports informatifs et utilisation du document dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP, 1989, 170 p. (Rapports de recherches, n° 11).
 - une approche descriptive de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en CM2 et en 6ème dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire dans

- *Les enseignements en CM2 et en 6e*, Paris, INRP, 1987, p. 45-111, (Rapports de recherches, n° 11).

Ce travail a été précédé d'une enquête auprès des enseignants de ces mêmes niveaux et publiés dans,

- *Enseignants de CM2 et de 6e face aux disciplines*, Paris, INRP, 1985, p. 103-133. (Rapports de recherches, n° 11).
 - Certaines de ces recherches ont été présentées dans trois articles,
- *Revue Française de Pédagogie*, n° 85, 1988 :
 - AUDIGIER, F. Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, p. 11-20.
 - AUDIGIER, F., BASUYAU, C. Comment l'histoire et la géographie sont -elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et de 6°, p. 21-28.
 - MARGAIRAZ, D. L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie, p. 29-36.

- La Mission sur la Formation aux didactiques Par la Recherche (MFPR), animée de 1983 à 1990 par Madame Marbeau, devenue Unité de recherche depuis, a publié :

- *Histoire et géographie à l'école élémentaire*, Paris, INRP, 1986, 128 p. (Rencontres Pédagogiques, n° 13). [épuisé]
- *Histoire et géographie : des didactiques dans tous leurs écarts*, Paris, INRP, 1989, 128 p. (Rencontres Pédagogiques, n° 26).
- *Former les professeurs aux didactiques des disciplines : un modèle et des outils de formation professionnelle en histoire et géographie*, Paris, INRP, à paraître 1992.
- *Formation permanente - initiale et continuée - des instituteurs aux didactiques de l'histoire, de la géographie, sciences sociales par la recherche*, Paris, INRP, 1990, 100 p. (Rapports de recherches, n° 3).

- *Recherche sur la formation permanente des professeurs d'histoire, géographie, sciences sociales aux didactiques par la recherche : formation aux langages graphiques et cartographiques*, (à paraître, 1992).

- Les Actes des colloques «Rencontres Nationales sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales» sont publiés, chaque année, depuis 1986 :

- AUDIGIER, F., MARBEAU L. *Introduction aux didactiques*, Paris, INRP, 1986, 228 p. [épuisé]
- AUDIGIER, F., MARBEAU L. *Le concept de représentations sociales et les didactiques*, Paris, INRP, 1987, 342 p.
- AUDIGIER, F., MARBEAU L. *Savoirs enseignés - savoirs savants*, Paris, INRP, 1988, 460 p.
- AUDIGIER, F., MARBEAU L. *Savoirs enseignés - savoirs appris*, Paris, INRP, 1989, 370 p.
- AUDIGIER, F., MARBEAU L. *La formation aux didactiques*, Paris, INRP, 1990, 292 p.
- AUDIGIER, F., BAILLAT G. *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Paris, INRP, 1991, 385 p.
- AUDIGIER, F., BAILLAT G. Ed. *Les documents : des moyens pour quelles fins?*, Paris, INRP, 1992, à paraître.

Ces sept volumes offrent un ensemble de réflexions et de travaux, certes hétérogènes, mais très riches, dont la consultation permet de prendre la mesure de ce qui se fait et se publie dans les didactiques de nos disciplines. Concernant plus précisément la géographie, on relèvera les interventions de :

- MARECHAL, J. *Réflexion épistémologique et didactique de la géographie*, in Actes 1986, p. 45-64.
- DAVID, J. *Les représentations de la région Rhône-Alpes et pratiques pédagogiques*, in Actes 1986, p. 77-92.
- CLARY, M. *Evaluation des performances des élèves du CP au CM2, repérage des difficultés dans la construction du savoir*, in Actes 1986, p. 93-112.
- DE FELICE, J. *Eléments de discussion sur la construction du discours de l'enseignant en géographie*, in Actes 1986, p. 117-126.
- BASUYAU, C. *Le statut de l'erreur ou que font les enseignants lorsqu'ils relèvent des erreurs énoncées en classe*, in Actes 1986, p. 127-136.
- FLONNEAU, M. *Réflexions sur les étapes d'un apprentissage cartographique à l'école élémentaire : la légende*, in Actes 1986, p. 141-156.
- FREMONT, A. *Géographie et représentations, exemple de la carte*, in Actes 1987, p. 69-72.
- RETAILLE, D. *L'utilisation des représentations du paysage aux structures géographiques*, in Actes 1987, p. 179-201.

- AUDIGIER, F. *Les représentations que les élèves de CM2 et de 6° ont de l'histoire et de la géographie*, in Actes 1987, p. 247-261.
- PINCHEMEL, P. *Quelques interrogations qui traversent aujourd'hui les «savoirs savants»*, in Actes 1988, p. 45-49.
- CLARY, M. *Évaluation des concepts à l'école élémentaire*, in Actes 1989, p. 171 à 192.
- CENAT, M.F. *Expérimentation de construction et d'utilisation d'objectifs de référence pour la classe de seconde en histoire et géographie*, in Actes 1989, p. 193-202.
- BAILLY, A. *La géographie au baccalauréat international*, in Actes 1989, p. 327-344.
- BAILLY, A. *Suite ou fin des géographies nationalistes*, in Actes 1991, p. 355-362.
- GRAVES, N. *L'évaluation de l'enseignement de la géographie au Royaume-Uni*, in Actes 1989, p. 70-84.
- HAUBRICH, H., *Formation des professeurs à la didactique de la géographie*, in Actes 1990, p. 135-147.
- MARBEAU, L. *Formation permanente des enseignants aux didactiques par la recherche : un schéma expérimental en voie d'évaluation*, in Actes 1990, p. 167-180.
- DURAND-DASTES, F. *Le particulier et le général en géographie*, in Actes 1991, p. 207-216.
- GRATALOU, C. *Les moyens de l'imaginaire du géographe : modes de représentations du monde et de la discipline*, in Actes 1992, à paraître.

Les comptes-rendus des ateliers plus particulièrement consacrés à la géographie, dont ceux régulièrement animés par M. Clary, J. Maréchal... mes propres interventions en 1988, 1991 et 1992 en ouverture ainsi que les conclusions élaborées chaque année depuis 1987 complètent ces conférences.

PUBLICATIONS SUR ET AUTOUR DE LA DIDACTIQUE DE LA GÉOGRAPHIE

Avant d'entrer dans le détail des références, il est important de formuler une interrogation sous la double forme d'une reconnaissance et d'un regret. De nombreux titres, en particulier pour les revues sont explicitement rattachés à la géographie universitaire. Une question de fond, rarement voire jamais débattue, surgit : les savoirs scolaires sont-ils une traduction, adaptation, simplification des savoirs universitaires ? Quelles différences existent entre ces deux types de savoirs ? De quelles natures sont ces différences ? Comment doit évoluer la géographie scolaire au regard des évolutions des géographies universitaires ?... Débat fondamental. Pour ma part, je pense très fortement qu'il y a une

grande autonomie de la géographie scolaire et que l'école, loin d'être un simple lieu de transmission est un lieu d'élaboration et de création d'une culture originale, la culture scolaire. Si je me réjouis de voir quelques universitaires et chercheurs géographes s'intéresser à la didactique et s'il est évident que leurs contributions et leurs travaux sont essentiels pour l'avenir de cette discipline, il faut aussi s'interroger très fortement sur cette autonomie, sur les caractéristiques et sur le fonctionnement de la géographie scolaire. A trop vouloir faire «coller» géographie scolaire et géographie universitaire, le risque est grand de construire des réflexions et des projets fort éloignés de la réalité et peu susceptibles de rendre compte de ce que sont l'enseignement et l'apprentissage de la géographie. Seule une petite frange militante y trouverait alors son compte. Par ailleurs, l'enseignement supérieur est aussi un lieu d'élaboration de savoirs enseignés, est aussi confronté à des difficultés de transmission, d'enseignement et d'apprentissage. La rencontre entre des praticiens, chercheurs en didactiques et universitaires sera, sans aucun doute, plus dynamique et plus productive lorsque ces derniers ne se présenteront plus exclusivement comme des spécialistes des savoirs de référence mais en premier lieu comme des enseignants-chercheurs confrontés également à des problèmes didactiques.

Ces précautions énoncées, nombre de publications entrent dans notre propos. Il s'agit plus souvent de numéros de revues, mais il y a tout de même certains ouvrages et quelques thèses.

Ouvrages

Les trois volumes correspondant aux actes des Universités d'été organisées par le groupe Chamonix-Sérignan (Y. ANDRE, A. BAILLY, M. CLARY...) :

- *Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école*, Paris, Anthropos-Economica, 1989, 228 p.
- *Modèles graphiques et représentations spatiales*, Paris, Anthropos, Reclus-Economica, 1990, 218 p.
- *Enseigner la géographie en Europe*, Paris, Anthropos-Reclus, 1991, 196 p.
- *Géographie économique et représentations*, Paris, Anthropos-Reclus, 1992, à paraître.

Comportant des interventions assez diverses comme cela est la loi du genre, ces volumes offrent une utile introduction à l'utilisation des représentations spatiales en géographie.

- CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R., FERRAS, R. *Cartes et modèles à l'école élémentaire*, Paris, Reclus, 1987.

Cet ouvrage fournit de très riches pistes de travail avec les élèves ; les exemples proposés dépassent largement le seul enseignement primaire.

- DAUDEL, C. *La didactique de la géographie*, Berne, P. Lang, 1991, 246 p.

reprise de la thèse de troisième cycle de l'auteur, cet ouvrage, très critique, se donne pour projet de fonder théoriquement la recherche en didactique de la géographie. Il est dans la problématique d'une liaison directe entre les savoirs savants et les savoirs enseignés et ne s'appuie jamais sur ce qui fait le pain quotidien du didacticien, les situations scolaires, les productions des élèves et des enseignants.

- L'AFDG (Association Française pour le Développement de la Géographie, Université de Lyon II, 18 rue Claude Bernard 69007 Lyon) a accueilli la publication de «Mélanges» en l'honneur de Victor et Lucile Marbeau qui ont constamment oeuvré pour une évolution et une modernisation de l'enseignement de la géographie et de l'histoire. Cette publication est disponible sous le titre,

- *Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation*, Lyon, AFDG, 1992, 174 p.

directement auprès de F. Audigier à l'INRP.

Sur le paysage et sa lecture, on consultera avec profit la publication très illustrée et très méthodologique de

- GRUJARDM., LEROUX, A., NOVE, A. *Regarder et comprendre un paysage*, Paris, Calmann-Lévy, 1988, 78 p.

Un état des lieux vu du côté de la frange dynamique de la corporation,

- *Enseigner la géographie au collège et au lycée*, Actes des Journées d'études nationales, juin 1991, sous la direction de l'Inspection générale, CRDP d'Amiens, 1992, 170 p.

Trois contributions de G. Bertrand, R. Brunet et P. Pinchemel campent le paysage vu par ces universitaires, les travaux d'ateliers déclinent les préoccupations et les innovations des enseignants.

Parmi les thèses :

- LE ROUX, A., *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré) adolescents ; quels professeurs de géographie au collège ?* Université de Caen, 1992, 423 p. et tableaux-figures, 115 p., annexes 218 p.
- MASSON, M., *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés*, Grenoble, Université J. Fourier, 1990, 732 p. et 388 p.

- VAUGIEN, M., *Contribution à la didactique de la géographie ; pour une éducation géographique*, Université d'Aix-Marseille II, 1991, 398 p.

Parmi les revues et collections, on relèvera divers numéros portant plus sur l'enseignement de la géographie au sens habituel du terme que sur la didactique au sens où nous l'entendons. C'est-à-dire que, pour intéressantes qu'elles soient souvent, les réflexions proposées ou les expériences rapportées font peu de place à une étude argumentée des processus d'enseignement et des procédures d'apprentissage. Enfin, chacun de ces numéros est fort hétérogène quant aux contenus. On citera :

- *La Revue de Géographie de Lyon* a publié, sous la direction de C. Daudel, deux numéros sur l'enseignement de la géographie et en prépare un troisième annoncé pour le premier trimestre 1992.

- La didactique de la géographie, vol. 61, n° 2, 1986
- Les nouveaux outils dans l'enseignement de la géographie, vol. 63, n° 2-3, 1988

Le troisième numéro spécial comportera quatre articles présentant une recherche en cours à l'INRP sur la construction de l'espace géographique :

- AUDIGIER, F. La construction de l'espace géographique ; propos d'étape sur une recherche en cours
- AUDIGIER, F. Des élèves, des villes, représentations et didactique
- BASUYAU, C., GERIN-GRATALOUP, A.M., MERCIER, C. Analyse didactique d'outils de conceptualisation
- MASSON, M., ROUMEGOUS, M. Espace expérimenté et construction de l'espace géographique : interrogations plurielles

- *Les Cahiers Pédagogiques* : le numéro de mars 1989, coordonné par R. Maguer offre des réflexions théoriques sur la géographie, son enseignement ainsi que des compte-rendus d'expériences. C'est une bonne entrée dans quelques-uns des problèmes que rencontre la discipline.

- Géographie : pratiques d'aujourd'hui, *Cahiers pédagogiques*, n° 272, mars 1989, 48 p.

Pour ceux qui le trouveraient encore, une comparaison avec le numéro 167 publié en octobre 1978 permet de mesurer le chemin parcouru dans la réflexion et les interrogations sur la discipline.

- *L'Espace géographique* a publié régulièrement des articles sur l'enseignement. Nous retiendrons particulièrement deux numéros «spéciaux» :

- janvier/mars 1986, tome XV n° 1, p. 5-47.
- avril/juin 1989, tome XVIII n° 2, 192 p.

Vision essentiellement universitaire à partir de l'idée simple, sinon simpliste voire inexacte, que la géographie scolaire étant fille de la géographie savante, elle doit évoluer puisque cette dernière a changé. Que la géographie scolaire doive évoluer, que les évolutions de la géographie savante, surtout celles exprimées par la revue en question, lui fournissent de très utiles orientations et matériaux, nul n'en doutera ; mais la filiation est très complexe à élaborer et bien d'autres facteurs et contraintes sont à prendre en considération.

- Une partie des articles du dernier numéro cité et d'autres textes provenant d'autres sources ont été réunis dans un recueil édité en commun par Reclus et l'AFDG :

- *Enseigner la géographie*, Reclus-AFDG, 1990, 158 p.

- L'AFDG s'efforce de publier les Actes des universités d'été qu'elle tient régulièrement depuis 1986.

- *L'Information géographique* tient depuis plusieurs années une rubrique didactique dans chaque numéro. Le responsable de cette rubrique est Denis Retaillé. Je ne ferai pas ici la liste des articles publiés et mentionnerai simplement la réflexion de cet auteur sur l'enseignement du «système monde», qui propose d'entrer en géographie non plus par le milieu local comme cela se faisait traditionnellement mais par le monde. Cette idée est présentée par son auteur dans sa contribution aux *Mélanges Marbeau*.

- La revue *Mappemonde*, éditée par Reclus, contient des réflexions et des outils autour de la cartographie au sens le plus large du terme ; on consultera en particulier deux numéros spéciaux :

- *Chorèmes et modèles*, 1986 - 4
- *Enseigner la carte*, 1990 - 3

- La revue *Espaces-Temps* a publié quelques numéros de réflexions sur notre sujet, réflexions fortement liées au débat épistémologique sur les sciences de référence.

- La revue de l'Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie *Historiens-Géographes* tient une rubrique didactique dans laquelle on trouvera des contributions très axées sur les outils pédagogiques utilisables en classe. Il y a aussi des articles susceptibles d'intéresser la didactique dans d'autres rubriques ; je citerai, par exemple, l'intéressante étude de,

- HUGONIE, G. Les adolescents de 13 à 16 ans et la géographie, n° 304, mai-juin 1985, p. 933-964.

les mises au point d'Anne Le Roux, en particulier :

- LE ROUX, A. Photographie et géographie, n° 319, juillet-août 1988.
 - Un numéro spécial d'une revue édité par nos voisins belges :
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. Eléments de didactique de la géographie, *GEO.*, 1986, Bruxelles.
 - dans la même revue,
- CLARY, M. Modèles à enseigner, modèles pour enseigner, *GEO* 1989.
 - Un fascicule destiné à l'origine aux étudiants qui se préparent aux concours d'enseignement, avec un utile mise au point sur les différents courants de la géographie :
- JOANNON, M., TIRONE, L. *Pour une approche didactique de la géographie*, CRDP de Marseille et Institut de Géographie de l'Université d'Aix-Marseille, 1988, 88 p.
 - La *Documentation photographique* ne s'intéresse pas directement à la didactique mais offre bien évidemment des documents et des orientations pour leurs usages. Je citerai par exemple,
- *Lire les paysages*, Documentation photographique n° 6088, avril 1987, Documentation Française.

La présentation de ce numéro illustre parfaitement toute la contradiction entre l'idée que le problème géographique est dans le paysage et qu'il suffit donc d'apprendre à bien l'observer, comme le veut toute une tradition géographique, et celle, largement admise par toute la réflexion épistémologique aujourd'hui, qui énonce que tout regard est construit, que le problème est dans le regard du spectateur, que c'est lui qui pose des questions...

 - Au CNDP la collection "Autrement dit lycée" propose un intéressant dossier
- GRATALOUP, C. et al. *Géographiques, la géographie dans tous ses états*, CNDP, 98 p.
 - avec, en particulier, un jeu géographique, le jeu des villes, dont la fonction est de faire réfléchir les élèves sur les contraintes de localisation.
 - Il existe aujourd'hui quelques Instituts de Recherche sur l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie (IREHG) qui se constituent à l'image des IREM dans quelques académies. Une coordination interIREHG s'est mise en place, organise chaque année une réunion nationale et prévoit de lancer une revue ayant pour titre *Recherche et Formation*. Le premier numéro devrait paraître prochainement et comporter les actes de la réunion nationale de juin 1991.

Autour de la définition de la didactique, du concept de transposition didactique, des relations savoirs enseignés et savoirs savants, de l'idée de géographie scolaire, j'ai commis quelques articles :

AUDIGIER, F.

- Didactique, vous avez dit didactique ?, *Bulletin des professeurs d'histoire, géographie, éducation civique*, n° 8, 1990, Paris, CRDP, 9 p.
- Didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique : défrichage et exploration d'un nouveau domaine, *Approche de la didactique*, ADAPT-SNES, 1990, p. 97-102.
- Savoirs enseignés-savoirs savants, in *Colloque Apprendre, former, enseigner*, Rennes, CRDP, 1990, 13 p.
- Modes et techniques de transmission des savoirs scientifiques et technologiques : exemple de l'histoire et de la géographie, in *Actes des Journées Langevin, Université de Bretagne occidentale*, 1991, 20 p.
- Penser la géographie scolaire, un enjeu pour la didactique, à paraître dans *Documents d'Analisi Geographica*, Université de Barcelone, 1992.
- Transposition didactique et savoir savant en histoire et en géographie, *Séminaire de didactiques des disciplines, Paris VII, Paris XII, INRP, CNAM*, à paraître.
- Innovations, expérimentations, recherches... une diversité légitime pour faire progresser les didactiques, *Actes du colloque interIREHG*, à paraître.

QUELQUES OUVRAGES POUR CONSTRUIRE QUELQUES PROBLÉMATIQUES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE

D'aucuns seront sûrement surpris de voir ici une telle rubrique. Dans une bibliographie consacrée à la didactique de la géographie ne devraient figurer que des ouvrages dûment estampillés comme tels. J'ai, dès le début, précisé les difficultés et les limites de l'opération. Mais, compte-tenu de l'usage de certains termes, de leur ambiguïté croissante souvent due à une vulgarisation incontrôlée et du domaine de la didactique lui-même qui reste très largement en friche, il m'a paru utile de signaler au lecteur quelques ouvrages de référence. Le choix est ici immense ; je n'ai retenu que quelques-uns de ceux qui jouent un rôle important dans nos réflexions.

A tout seigneur tout honneur, commençons par la géographie. Même si j'ai émis plus que des doutes sur la continuité de la relation savoirs

scientifiques, savoirs scolaires, il n'y a pas de réflexion didactique qui ne s'appuie sur une réflexion épistémologique solide. Celle-ci concerne au premier chef la discipline, mais aussi plus largement les sciences sociales.

La lecture de,

- PINCHEMEL, G. et P. *La face de la terre*, Paris, A. Colin, 1988, 520 p.

est une passionnante contribution-introduction à la géographie aujourd'hui, à ses interrogations. Le lecteur sera aisément convaincu qu'il convient de parler de géographies au pluriel ; cela ne donne pas des références simples pour penser les savoirs scolaires. Un très grand nombre d'ouvrages sont susceptibles de compléter cette lecture, nous renvoyons aux bibliographies spécialisées en insistant sur quelques références :

- BRUNET, R. La composition des modèles dans l'analyse spatiale, *L'espace géographique*, IX n° 4, 1980,

remarquable mise au point sur cette importante question, même si l'idée de modèle est fortement polysémique et qu'il faudrait consulter d'autres ouvrages et d'autres auteurs pour l'approfondir.

- BRUNET, R. dir. *La Géographie universelle*,

en cours de parution chez Hachette-Reclus, en particulier le tome I qui propose un cadre théorique pour la géographie aujourd'hui.

- BAILLY, A. dir. *Les concepts de la géographie humaine*, 2ème éd. Paris, 1991.

- *Actes des colloques du groupe DUPONT, GEO-POINT*, Université d'Avignon

J'ai plusieurs fois insisté sur la question des rapports entre savoirs scolaires et savoirs de référence. Trois problématiques me semblent aujourd'hui indispensables à connaître si l'on veut entrer en didactique, dès lors que l'on refuse la linéaire et simple continuité entre le scientifique et le scolaire :

- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage, 1990, 235 p.

- CHERVEL, A. L'histoire des disciplines scolaires, *l'histoire de l'Education*, INRP, n° 38, 1988, p. 59-119

- MARTINAND, J.L. *Connaître et transformer la matière*, Berne, P. Lang, 1986, 315 p.

1 Lecture obligatoire pour toute personne ayant pour projet de dire ou d'écrire quelque chose sur la géographie scolaire comme sur tout autre discipline.

Les représentations (sociales) est un terme aujourd'hui très employé. Outre les travaux des géographes qui se sont intéressés aux représentations que les acteurs sociaux avaient de certains espaces, il faut faire référence aux travaux de la psychologie sociale, en particulier le livre fondateur :

- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1976.
On lira avec profit :
- JODELET, D. dir. *Les représentations sociales*, Paris PUF 1989, 424 p.
recueil d'analyses sur différents objets comportant une abondante bibliographie.

Les géographes sont très gourmands de documents.

- BRUNET, R. *La carte, mode d'emploi*, Fayard-Reclus, 1987, 268 p.
est une introduction indispensable à cet outil géographique par excellence. On complètera par la consultation de :
- BERTIN, J. et al. *La sémiologie graphique*, Mouton, Gauthier-Villars, 1967, 432 p.
- BERTIN, J. *La graphique et le traitement graphique de l'information*, Paris, Flammarion, 1977.
- BONIN, S. *Initiation à la graphique*, Paris, Epi, 1975
- GIMENO, R. *Apprendre à l'école par la graphique*, Paris, Retz, 1980, 192 p.

Les nouvelles technologies s'introduisent peu à peu dans l'enseignement, en particulier les images satellitales.

- *Du satellite à la classe, images de télédétection en physique, géographie, sciences naturelles*, Paris, INRP, 1987, 128 p., Rencontres Pédagogiques, n° 17.
- MARBEAU, V., HATT, T. *Technologies nouvelles et enseignement : passé, présent, futur*. CRDP de Poitiers, à paraître.

Cet ouvrage traite en priorité de l'histoire et de la géographie mais ouvre une réflexion qui déborde largement le cadre de ces deux disciplines.

Quelques CRDP ont publié en relation avec les CNES des recueils commentés de documents, par exemple :

- *La télédétection spatiale, un nouveau visage de la Corse*, CRDP de la Corse, 1989.

Les ouvrages de nombreux sémioticiens, spécialistes du texte, de l'image, du schéma sont tout à fait indispensables. Les références sont fort nombreuses ; citons par exemple :

- La communication par l'image, numéro spécial du *Bulletin de psychologie* 386 / XLI / 1987-1988, juin-août 1988
- VEZIN, L. *Communication des connaissances et activité de l'élève*, Saint-Denis, PUV, 1986, 226 p.

Les notes de synthèse de la *Revue Française de Pédagogie* sont très utiles, ainsi :

- VEZIN, J.F. et L. Apprentissage des textes et acquisitions des connaissances, *Revue Française de Pédagogie*, n° 75, 1986, p. 81-104.

Ces références théoriques sont utilement complétées par de nombreuses approches plus pratiques éditées souvent par le CNDP et son réseau. Toujours à titre d'exemple :

- DURAND, J.C., MOITRIEUX, G., *Lire les images*, CRDP de Nancy, 1979, qui comporte une pochette de diapositives souvent très spectaculaires sur la lecture des images ; plus théorique est,
- *Rhétorique de l'image, l'exemple de la photographie* édité par le CRDP de Montpellier, 1990.

Plus marginal par rapport à notre propos mais intéressant nécessairement tout enseignant ou formateur de géographie :

- AGNES J., SAVINO, J. *Apprendre avec la presse*, Paris, Retz-Cleml, 128 p.
- LOCHARD, G. *Apprendre avec l'information télévisée*, Paris, Retz-Cleml, 112 p.

Terminer ainsi ces orientations bibliographiques sur la didactique de la géographie revient à souligner le très vaste champ de préoccupation de celui qui s'interroge sur la didactique de cette discipline, porteuse, de fait, dans l'enseignement de la lourde tâche d'initier les élèves à l'étude des sociétés présentes. Cette dispersion invite aussi à multiplier les travaux de recherche.

François AUDIGIER

I.N.R.P.

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

Henri Moniot

Cet aperçu bibliographique a des prétentions très modestes, pour bien des raisons. Il suffirait qu'il soit provisoirement utile.

Il se limite à la production faite en France - et à la situation française quand ce qu'il présente n'a pas portée générale, mais locale (à l'exception de trois thèses, dont la portée problématique et méthodologique nous a semblé immédiate).

Il s'agit bien, si possible, de *didactique* de l'histoire. C'est un domaine dont la consistance est encore approximative, dans son imitation ambiguë de didactiques d'autres disciplines, et à l'ombre puissante d'un objet beaucoup plus gros qu'elle, réel et fantasmatique à la fois : «l'enseignement de l'histoire». Sur celui-ci, dans son ensemble et dans son *aura* sociale et idéologique, on ne trouvera rien ci-dessous. Non parce que le sujet est indigne. Mais notre parti est de nous en tenir à ce qui est polarisé par la question de l'apprentissage de l'histoire, ou au moins à des études qui, portant sur l'enseignement réel et sur ses moyens, ont une préoccupation réflexive inspirée quelque peu par l'apprentissage.

On ne remontera pas au delà des années 70, pour des raisons de volume et d'homogénéité. C'est, à coup sûr, se priver de fort bonnes munitions, fabriquées dès l'époque de Lavis et de Seignobos, ou par les acteurs inventifs de l'École nouvelle, ou par P. Maréchal, A. Troux et d'autres dans les années 50 autour du «document»... etc. Et c'est sauter des études plus immédiatement proches des nôtres, celles d'Henriot au Laboratoire de psychologie de l'ENS de St Cloud à la fin des années 50, de M. Debesse au Laboratoire de pédagogie de la Sorbonne dans les

Repères bibliographiques

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

années 60... Mais à tout cela, chacun pourra remonter de proche en proche, à partir du viatique qui suit.

On ne pénétrera pas non plus dans la vaste production de matériaux pédagogiques publiés par le CNDP, les CRDP et les CDDP, par la Documentation française, par les éditeurs scolaires, par les services éducatifs des archives et des musées... Elle inclut pourtant des élaborations de grande qualité, qui peuvent incorporer une vraie réflexion sur les apprentissages. Mais traquer cette part pertinente pour notre propos aurait été une tâche démesurée, et il ne s'agit pas ici de faire un palmarès, ni d'être exhaustif. La même remarque est à étendre aux contributions pratiques qui parsèment *Historiens et Géographes*, isolées ou regroupées dans des livraisons spéciales («Art, histoire et patrimoine» par exemple, «Ecole et archives»... etc), ainsi qu'aux numéros de la même revue qui publient les travaux des rencontres nationales organisées, certaines années, par l'Association des Professeurs d'histoire et géographie (jusqu'ici, successivement à Marseille, Quimper et Lille), et qui sont vouées, entre autres activités, à des présentations didactiques.

L'histoire de l'enseignement de l'histoire est un premier terrain nourricier de la didactique. En ce domaine, le dynamisme et la qualité du Service d'Histoire de l'Éducation de l'INRP pourraient faire renvoyer tout simplement à son catalogue et à ses précieuses analyses documentaires. Les recherches utiles portent sur les pratiques d'enseignement (Giolitto, sa bibliographie...), sur l'appréciation synthétique des textes officiels à partir de leur logique propre (Boulenc), sur les moments-clés de constitution ou de renouvellement de la discipline (Gerard, 1984, Portes, Crubellier pour son chapitre sur l'histoire et sa fonction de service...), sur une mise en perspective séculaire (Luc, 1985)...- sans oublier la définition même de la spécificité disciplinaire et de l'objet d'histoire qu'elle constitue (Chervel).

L'analyse des manuels est un genre qui séduit des auteurs et des publics, mais d'abord pour y lire des contenus et des idéologies. Nous ne retiendrons ici que les études qui portent un intérêt attentif à l'élaboration spécifique des contenus, à leur structuration, à leurs mises en forme... qui les prennent pour de vrais objets historiographiques nouveaux, et y observent de vraies stratégies ou de vraies possibilités de communication (Gerard, 1977, Carbonell, Icard, Amalvi, Billard et Guibert - Perrot et Preiswerk, qui montrent l'élaboration même de leur grille d'analyse et la joutent à des réflexions de psychologie cognitive - Angelopoulos, qui sait bâtir un exemple fort...). Notons aussi l'inventaire

attentif des fonctions des manuels (d'histoire et d'autres matières) par Priouret.

L'usage des «documents» est un vieux terrain de la réflexion pédagogique en histoire. Il est en cours de reprise à frais nouveaux, par exemple par une équipe de l'INRP qui a observé d'un peu près la nature des consignes et des opérations qui se font à son occasion, et qui en montre à la fois la complexité pour les élèves et le décalage par rapport aux justifications énoncées. (*Supports informatifs...*, Margairaz) (mais voir aussi Croix et Guyvarc'h, Ferro 1975, Histoire au présent...).

Les années 70 ont titillé la réflexion globale sur le curriculum, tant à l'élémentaire, autour de «l'éveil», qu'au secondaire, autour de quelques réformes, faites ou esquissées. Il y a eu ainsi un certain foisonnement d'idées, d'expérimentations, de projets de reprise des programmes en termes d'objectifs... (cf par exemple une revue dans Audigier 1980, et L.Marbeau 1981). Mais on sait que ce mouvement tendanciel et ces virtualités ont tourné court - ce n'est pas le lieu de dire comment, pourquoi, ni d'en juger. Du seul point de vue qui nous retienne ici, consolons-nous en trouvant chez deux chercheurs québécois, à propos de l'ensemble des «sciences humaines à l'élémentaire» dans leur pays, sur 30 ans, un modèle (au sens technique) de diagnostic (Laforest) et un modèle (id) d'analyse didactique globale (Lenoir), tous deux fort bien ficelés.

S'agissant de la connaissance historique qui peut se construire à l'école, Jean Noël Luc (1978) et André Segal (1984) nous donnent deux contributions racées et méthodologiquement contrastives. Luc se fonde sur une enquête (éclairée, bien sûr, par son acuité historienne !) : il a su trouver une bonne question, simple, pertinente, efficace, exploitable, et l'a passée dans un lot convenablement choisi de CE2, CM1, CM2, en la complétant d'entretiens, pour apprécier comment, quand et à quelles conditions l'élève pense en histoire, plus précisément intériorise l'idée de trace documentaire. Segal se fonde sur son analyse de la pensée historique (éclairée, bien sûr, par sa vieille fréquentation de professeurs), pour bâtir des éléments raisonnés d'une «didactique de la durée».

Une des contributions les plus riches et les plus précises à la recherche didactique est sans doute venue de la participation d'historiens - géographes, sous la direction de François Audigier, à une grande étude de l'INRP sur le passage CM2-6ème, productrice de procédures soignées d'observations de classes, d'élucidation des usages respectifs de l'oral et de l'écrit, des modalités d'accès aux notions nouvelles, du traitement de

l'erreur en classe... et mettant au jour de façon très parlante les «contrats disciplinaires» et les principales formes de l'exercice professoral (Audigier et Basuyau, *Les enseignements en CM2 et en 6ème, Le statut de l'erreur*)

Les historiens ont des problèmes didactiques communs avec ceux de leurs collègues de français... au point que ceux-ci parfois font leur propre travail avant eux... et fort bien. Dominique Rene vient de nous donner une remarquable analyse des curieuses conditions faites à la pensée historique des élèves à l'occasion des devoirs d'histoire, et Marceline Laparra a repris pertinemment la vieille question de la lisibilité des manuels... et, en fait, de la réception de l'ensemble de notre discours.

Terminons par ce qui aurait pu aussi bien ouvrir l'exposé : le lent cheminement de la didactique de l'histoire se fait dans une explicitation progressive de son champ - ce à quoi les Rencontres organisées depuis 1986 à l'INRP contribuent de façon résolue, si foisonnante - et certainement pas unique. Elles ont en tout cas le mérite, à chaque fois, de rendre sensible, de récapituler, ou de «lancer, pour voir» un grand thème, qu'on peut, certes, juger «attrape-tout», mais qui est globalement fécond : les «représentations» en 1987 (un thème qui reste à arrimer, en histoire - cf cependant la contribution de Nicole Sadoun, dans ce volume), les situations d'enseignement-apprentissage en 1991... etc.

Henri MONIOT

Université de Paris 7,

Laboratoire Tiers Monde-Afrique

Références

- AMALVI Christian, *Les héros de l'histoire de France. Recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la 3ème République*, Phot'oeil, 1979.
- ANGELOPOULOS Constantin, *Un nouveau théâtre grec : pédagogies et mémoire dans la Grèce contemporaine (1950/1989). Les manuels d'histoire de l'enseignement secondaire*, thèse de doctorat, histoire, Université Paul Valéry - Montpellier 3, (dir. Ch.O. Carbonell), 3 vol., 1989.
- AUDIGIER François, «Les recherches en histoire, géographie... menées dans le cadre de la section des sciences humaines de l'INRP», *Historiens et Géographes*, 168, mai 1980, p. 616-625.
- AUDIGIER François, «Représentations des élèves et didactiques...», *Revue Française de Pédagogie*, 85, oct-déc. 1988, p. 5-10
- id et BASUYAU Claude, «Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemples des classes de CM2 et 6ème», *ibid*, p. 11-20.
- AUDIGIER François et FILLON Pierre dir., *Enseigner l'histoire des sciences et des techniques. Une approche pluridisciplinaire*, INRP, 1991.

- BILLARD Claude et GUIBBERT Pierre, *Histoire mythologique des Français*, Galilée, 1976
- BOULENC Jacques, *Enseignement de l'histoire et analyse idéologique : les valeurs fondamentales de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire à travers les I.O. de Jules Ferry à nos jours*, thèse de 3ème cycle de psychologie, Univ. Louis Pasteur, Strasbourg, 1974.
- *Cahiers pédagogiques*, Quelle histoire pour quelle mémoire ?, n° 199, décembre 1981.
- CARBONELL Charles-Olivier, «L'originalité de la collection Jules Isaac», dans *Jules Isaac. Actes du colloque de Rennes*, Hachette, 1979 p. 68-800.
- CHERVEL André, «L'histoire des disciplines scolaires. Reflexions sur un domaine de recherche», *Histoire de l'éducation*, 38, mai 1988, p. 59-119.
- Citron, Suzanne. *Le mythe national : l'histoire de France en question*. Paris, Ed. Ouvrières, 1987.
- *Colloque national sur l'histoire et sur son enseignement*, Montpellier 1984, CNDP, 1984
- CROIX Alain et GUYVARCH Didier (dir.), *Guide de l'histoire locale*, Seuil, 1990.
- CRUBELLIER Maurice, *La mémoire des Français. Recherches d'histoire culturelle*, Henri Veyrier, 1991.
- *Enseignements(Les) en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités*, INRP, 1987, Rapports de recherches, n°11.
- FERRO Marc, *Analyse de film, analyse de sociétés*, Hachette, 1975.
- id , *Comment on raconte l'histoire aux enfants du monde entier*, Payot, 1981.
- *Généalogie (La) à l'école*, Actes du colloque... 1989, CGHEN (Centre généalogique et héraldique de l'Education nationale), 1990.
- GERARD Alice, «Origines et caractéristiques du Malet-Isaac», dans *Jules Isaac. Actes du colloque de Rennes*, Hachette, 1979, p. 52-59.
- id , «Aspects de l'évolution de l'enseignement secondaire de l'histoire (contenus et méthodes) dans ses rapports avec l'enseignement primaire» *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° spécial, «Cent ans d'enseignement de l'histoire 1881-1981», 1984, p. 55-62.
- GERBOD Paul, «Deux siècles de manuels d'histoire», dans *Colloque national...*, p. 99-109.
- GIOLITTO Pierre, *Naissance de la pédagogie primaire 1815-1879*, Grenoble, CRDP, 3 vol. [le t.3 pour l'histoire] 1980, republié sous le titre *Histoire de l'enseignement primaire au XIXème s.*, Nathan, 1987, 2 vol. [cf t.2 : Les méthodes d'enseignement].
- GUGLIELMI Jean, *Enseignement et processus d'éducation. De la pédagogie de l'histoire à la psychopédagogie des situations-problèmes*, thèse de doctorat d'Etat, Caen, 1978 (dir. G. Mialaret), résumé par l'auteur dans *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3, avril-sept. 1978, p. 5-10.

- id «Motivation et histoire», *ibid*, p.11-82
- HISTOIRE AU PRESENT, *Image et histoire*, colloque 1986, Publisud, 1987
- *Histoire et géographie. Des didactiques dans tous leurs écarts*, INRP, 1989, Rencontres pédagogiques n°26.
- ICARD Bernard, *Albert Malet et ses manuels*, thèse 3ème cycle, Institut d'études politiques, 1979 (dir. R.Girardet).
- ISAMBERT-JAMATI Viviane, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, PUF, 1984.
- JOUTARD Philippe, «L'histoire dans l'imaginaire collectif», *L'Arc*, 2ème trim. 1978, 72, p. 38-42.
- LAFOREST Mario, *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*, thèse de doctorat, sociologie, Université de Paris 7, (dir. P.Ansart), 4 vol., 1990.
- LAPARRA Marceline, «Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique», *Pratiques*, 69, mars 1991, p. 97-124
- LENOIR Yves, *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*, thèse de doctorat, sociologie, Université de Paris 7, (dir. P.Ansart), 4 vol., 1991.
- LUC Jean-Noël, *L'histoire par l'étude du milieu*, ESF, 1978.
- id, «Une réforme difficile : un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1985)», *Historiens et Géographes*, 306, sept. oct. 1985, p. 149-207.
- MARBEAU Lucile et coll., Objectifs de l'enseignement de l'histoire, Second cycle... français», *Cahiers de Cléo*, 68a, 4ème tr. 1981, p. 40-68.
- MARGAIRAZ Dominique, «L'utilisation des supports informatifs dans l'apprentissage de l'histoire et de la géographie», *Revue Française de Pédagogie*, 85, oct-déc 1988, p. 29-36.
- PERROT Dominique et PREISWERK Roy, *Ethnocentrisme et histoire*, Anthropos, 1974.
- PORTES Jacques, «Autour de la révolution de l'enseignement de l'histoire», *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, livraison spéciale «Cent ans d'enseignement de l'histoire 1881-1981», 1984, p. 183-192.
- PRIOURET Jacques, *Les fonctions du manuel scolaire*, thèse d'Etat, Univ. de Lyon 2, 1977, 3 vol. (dir. Avanzini).
- *Rencontres... INRP :*
- 1 - 1986 : MARBEAU Lucile et AUDIGIER François, *Rencontre Nationale sur la didactique de l'Histoire et de la Géographie... 1986, Actes du Colloque*, INRP, 1986. [épuisé]
- 2 - 1987 : id et id, *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie, ..1987, Actes du Colloque*, INRP, 1987.
- 3 - 1988 : id et id, *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales... 1988, Actes du Colloque*,

Savoirs enseignés-Savoirs savants, INRP, 1988.

- 4 - 1989 : id et id, *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales...*1989, *Actes du Colloque, Savoirs enseignés - Savoirs acquis*, INRP, 1989.
- 5 - 1990 : id et id, *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences sociales...*1990, *Actes du Colloque*, INRP, 1990.
- 6 - 1991 : AUDIGIER François et BAILLAT Gilles, *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, *Actes du sixième colloque*, 1991, INRP, 1992.
- RENE Dominique, «Apprendre à écrire un devoir d'histoire», *Pratiques*, 69, mars 1991, p. 71-95.
- SADOUN Nicole, «Les représentations sociales dans le savoir indigène : le cas de la société d'Ancien Régime», dans *Rencontres...* INRP, 2 - 1987, p. 235-244.
- SEGAL André, «Pour une didactique de la durée», dans MONIOT H. (dir) *Enseigner l'histoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 93-112.
- id «Didactique de la périodisation : le «moyen-âge» comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident ?» dans *Périodes, la construction du temps historique*, colloque de HISTOIRE AU PRESENT, EHESS et Histoire au Présent, 1991, p. 105-114.
- SCHAPIRA Anca, «Apport des leçons d'histoire au développement intellectuel des élèves», *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3 avril-sept. 1978, p. 83-161.
- *Supports informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, INRP, 1989, *Rapports de recherches* n°11.
- *Statut (Le) de l'erreur dans l'enseignement en CM2 et en 6ème*, INRP, 1987.

LES LECTEURS DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES

Une minorité active

Christiane Étévé, Alain Vasseur

Les *Cahiers pédagogiques* occupent une place privilégiée dans l'enseignement secondaire français. Tout d'abord, ils se sont développés dans la durée, puisque les premiers numéros des Cahiers datent des années 1950. Leur histoire, rappelée par Jacques George à l'occasion de la sortie du n° 300⁽¹⁾, a comporté des phases différentes depuis l'association aux Classes nouvelles jusqu'au projet actuel de rénovation de l'enseignement, en passant par une période où l'implication politique a été forte.

A travers ces décennies, les *Cahiers pédagogiques* ont été un des principaux organes de réflexion sur la vie et la pédagogie de l'enseignement secondaire. Ils ont été également le lieu à partir duquel un effort militant s'est exprimé et déployé (Zakhartchouk, 1989).

A cet égard, les CRAP (Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique), constituent un des principaux mouvements pédagogiques qui opèrent dans l'enseignement secondaire.

⁽¹⁾ GEORGE, Jacques. Du numéro 1 au numéro 300. Une revue qui prend parti, *Cahiers pédagogiques*, n° 300, janv 1992, pp. 50 - 57.

S'abonner aux *Cahiers pédagogiques* témoigne ainsi d'un choix : mener un effort de réflexion et de recherche en rapport avec sa vie professionnelle. Sous cet aspect, les professeurs qui lisent régulièrement les *Cahiers pédagogiques* constituent une «élite de la communication» dans l'enseignement secondaire.

Dès lors, il est important de mieux connaître leurs centres d'intérêt, leurs lectures, leurs moyens d'information. Cette enquête s'est effectuée dans le cadre d'une recherche plus générale ⁽²⁾ dans laquelle nous avons analysé les lectures de plusieurs sous-groupes : les enseignants inscrits aux Universités d'été, les enseignants formateurs, les enseignants suivant un cursus en sciences de l'éducation, les enseignants associés aux recherches de l'INRP et les enseignants lecteurs des *Cahiers pédagogiques*. Rendre compte des résultats de ce 5e groupe, c'est répondre aux questions posées par l'ensemble de la recherche : quels rôles jouent l'information écrite et la lecture dans la construction du métier d'enseignant ? Comment les enseignants mobilisent-ils les savoirs en éducation qui sont disponibles ? A partir de quels centres d'intérêt et sur quels thèmes élaborent-ils leur réflexion ? C'est aussi mieux connaître le lectorat renouvelé d'une revue considérée comme majeure par les enseignants. La revue est diffusée à 6 000 exemplaires. Elle compte 987 nouveaux abonnés en 1990. Elle apparaît, en effet, en tête des revues consultées par les enseignants interrogés, à côté du *Monde de l'éducation*.

MODALITÉS DE L'ENQUÊTE - ANALYSE DE LA POPULATION - COMPORTEMENTS DE LECTEURS

Le questionnaire qui reprenait la plupart des questions posées aux autres groupes a été inséré dans un numéro de la revue en septembre 1990. La nécessité de le détacher explique peut-être le faible taux de réponses. 104 réponses d'enseignants du secondaire furent retournées (soit 5,5 % de réponses par rapport au nombre d'abonnés *individuels*). Si l'on analyse les caractéristiques de la population ayant répondu (cf annexe 1), on constate qu'elles sont, dans l'ensemble, très voisines de

⁽²⁾ ÉTÉVÉ, Christiane et al. La diffusion des savoirs en éducation et les enseignants. Paris : INRP, 1992. à paraître.

celles des autres groupes. La moyenne d'âge des lecteurs des *Cahiers pédagogiques* ayant retourné le questionnaire est de 42 ans ce qui les rend très proches de la moyenne nationale des enseignants du secondaire qui est de 41,2 ans et du groupe des enseignants inscrits en sciences de l'éducation⁽³⁾. 78 % des répondants vivent en couple, 55 % des répondants ont de 1 à 2 enfants. La majorité des enseignants interrogés habite une grande agglomération. Une forte homogamie est constatée comme dans les autres groupes : 48 % des conjoints sont enseignants, 45 % des mères et 19 % des pères le sont aussi. Les questionnaires émanent de 26 Académies et 11 % viennent de l'Académie de Lille. Cette origine s'explique par le fait que l'équipe chargée de mener cette enquête (M.H. Clouet, M. Matonog, E. Miquet, A. Vasseur) située dans la région lilloise a doublé l'envoi du questionnaire inséré dans la revue par un courrier postal destiné aux abonnés de la région.

On trouve plus d'agrégés et de certifiés que dans la population nationale de référence et moins de PEGC et de PLP.

Les enseignants de disciplines littéraires (lettres, langues, sciences humaines, philosophie) sont un peu plus nombreux que ceux de sciences (mathématiques, sciences naturelles, physique). Les professeurs d'EPS représentent 17 % des répondants.

66 % sont membres d'un syndicat, d'une association ou d'un parti politique.

37 % sont adhérents aux CRAP. Parmi les 41 réponses qui précisent depuis quand, 64 % le sont depuis moins de 5 ans et 25 % depuis plus de 5 ans.

Ce groupe représente une minorité active : près de 40 % sont formateurs à la Mafpen, 22 % participent à une recherche, soit académique, soit nationale, 10 % sont inscrits en sciences de l'éducation.

41 % des répondants souhaitent un changement professionnel et espèrent devenir formateur à temps complet (36 %) ou universitaire (13 %).

⁽³⁾ MEN. Direction de l'évaluation et de la prospective. Les enseignants des établissements publics du second degré en 1990/1991. *Note d'information*, janv. 1992.

Qu'est-ce qui distingue lecteurs et non lecteurs de littérature pédagogique ? Certaines variables de situation sont-elles significatives ?

Pour répondre à cette question, nous avons par convention, et en rapport avec les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, déterminé trois catégories de lecteurs. Les «faibles lecteurs» sont ceux qui, à la question :

« Depuis 10 ans, avez-vous lu des livres concernant l'éducation, la pédagogie, l'enseignement ? Si oui, lesquels ? »

ont cité moins de 3 auteurs.

Les «moyens lecteurs» sont ceux qui ont cité 3 ou 4 auteurs. Les «bons lecteurs» ont cité 5 auteurs et plus. Les lecteurs des Cahiers pédagogiques représentent le groupe où les «bons lecteurs» sont les plus nombreux (62,5 % contre 34 % moyenne des 5 groupes) et où les «faibles lecteurs» sont au nombre le plus bas (9,7 % contre 37 % pour l'ensemble des 5 groupes). 26 % sont «moyens lecteurs».

Le croisement de ces sous-populations (faibles, moyens et bons lecteurs) avec les variables : sexe, âge, situation familiale, discipline, grade etc. ne fournit guère d'éléments discriminants.

Tout au plus, peut-on dire qu'on a deux fois plus de chances d'être bons lecteurs si on est PLP que si on est PEGC et autant de chances de l'être si l'on est agrégé ou certifié.

On peut avancer à titre d'hypothèse que la motivation à répondre à un questionnaire sur les pratiques de lecture pédagogique est sans doute en relation avec ces pratiques même.

Au total, la population étudiée met en évidence que ces enseignants ayant répondu à l'enquête représentent un noyau motivé, en ascension professionnelle. Enseignants forts lecteurs, à l'âge de la maturité, insérés socialement et familialement, ils envisagent un développement professionnel à travers la formation et la participation à la recherche.

Les données recueillies à travers cette enquête apportent des éléments d'information dans quatre domaines :

- les modes d'accès des enseignants, lecteurs des *Cahiers pédagogiques* aux informations concernant l'éducation, la recherche et la formation,
- les auteurs d'ouvrages, les thèmes, les revues qui incarnent la «nouvelle culture pédagogique» des enseignants,
- la perception des freins dans l'utilisation des écrits sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie,

- le rôle des *Cahiers pédagogiques* dans l'évolution personnelle et professionnelle de ses lecteurs.

1 - LES MODES D'ACCÈS DES ENSEIGNANTS AUX CAHIERS PÉDAGOGIQUES ET AUX ÉCRITS SUR L'ÉDUCATION, LA RECHERCHE OU LA FORMATION

« *Comment, par qui, avez-vous pour la première fois
entendu parler des Cahiers pédagogiques ?* »

Tableau 1 : modes d'accès aux *Cahiers pédagogiques* en %

Par des collègues	32
A l'occasion d'un stage	16
Dans une bibliographie	16
Dans une publicité des <i>Cahiers pédagogiques</i>	8
Dans une autre publicité	8
Par un autre mouvement pédagogique	7
A l'occasion d'une journée CAP	3
Autres et NR	<u>20</u>
Total	100

L'information se fait principalement par les pairs, sous la forme orale. Ce qui confirme le rôle de l'information comme une activité de communication qu'Habermas (1973) appelle une «*interaction médiatisée par des symboles*». La part de l'écrit est également importante. Elle est peu liée au militantisme des CRAP. Elle est absente de la formation initiale.

Le comportement des enseignants face aux sources de la connaissance a été bien étudié par Huberman (1986) qui, rappelant des recherches antérieures, montre que les enseignants privilégient les informations venant de sources personnelles et écrites. Reprenant la taxonomie d'Havelock (1975), Huberman distingue trois dimensions dans la source d'information : l'emplacement (proche ou lointain), la forme (personnelle ou impersonnelle), la dérivation (artisanale ou scientifique). C'est la proximité et la facilité d'accès, la probabilité de répondre rapidement à un problème particulier qui déterminent le rapport à l'information éducative :

«Les sources d'information préférées des enseignants tendent à être proches et situées dans le même corps de métier. Par exemple, des consultants de l'université peuvent être proches sur le plan géographique mais les enseignants les utilisent peu. On se tourne surtout vers des collègues parce qu'ils sont à portée de main, parce qu'ils partagent les mêmes expériences» (...)

Cette attitude face aux origines de l'information se retrouve quand il s'agit de juger de la validité des informations :

«Pour juger la validité des informations reçues, les enseignants utilisent très peu les critères tels que l'objectivité et la validité scientifique sur le niveau formel d'expertise de la source, mais fondent leur jugement global sur la crédibilité de la source de ces informations ainsi que sur la pertinence du message une fois filtré à travers leur propre vécu et celui des collègues les plus proches.»

«Où les enseignants déclarent-ils se procurer les documents qu'ils souhaitent lire ?»

Tableau 2 : sources documentaires (%)

	Assez et très	Peu et pas	NR	Total
Librairies	59	34	7	100
CDI	49	38	13	100
CRDP CDDP	38	45	17	100
Vente par correspondance	34	46	20	100
Emprunt collègues	26	56	18	100
Autres bibliothèques	17	48	35	100

Comme pour les autres groupes, pour se procurer des écrits sur l'éducation, les enseignants ont d'abord recours aux librairies, ensuite aux CDI et aux CRDP-CDDP. La fréquentation des librairies est à mettre en relation avec l'habitat en grande agglomération. La place des CDI et des CRDP est assez importante. Jusqu'à présent les documentalistes de CDI avaient surtout privilégié le travail pédagogique en direction des élèves plutôt que le travail d'information pédagogique de leurs collègues enseignants. De leur côté, les CRDP-CDDP proposaient surtout aux enseignants une documentation multi-média pour l'enseignement en classe et depuis leur coupure institutionnelle avec l'INRP (1976) restaient

peu sensibilisés à la diffusion des travaux issus de la recherche pédagogique. La nouvelle demande des enseignants novateurs est donc relativement satisfaite par les centres de documentation. Elle pourrait l'être davantage. La formation des maîtres à l'université incite les CRDP à une nouvelle politique d'acquisition, plus tournée vers le domaine de la recherche en éducation et en formation.

2 - LES AUTEURS D'OUVRAGES, LES THÈMES, LES REVUES QUI INCARNENT LA «NOUVELLE CULTURE PÉDAGOGIQUE» DES ENSEIGNANTS

«Dans les dix dernières années, avez-vous lu des livres concernant l'éducation, l'enseignement, la pédagogie ? Si oui, lesquels vous ont plus particulièrement marqué ?»

Tableau 3 : Auteurs qui ont compté

AUTEURS	Titres	Sous-score	Total
<u>MEIRIEU, P.</u>	- Apprendre oui... mais comment ?	45	128
	- Enseigner, scénario pour un métier nouveau.	30	
	- Ecole, mode d'emploi	24	
	- Apprendre en groupe		
	1. Itinéraire des pédagogies de groupe	11	
	2. Outils pour apprendre en groupe	13	
	- Les devoirs à la maison	4	
MEIRIEU, P et ROUCHE, N.	- Réussir à l'école	1	
<u>LA GARANDERIE</u> A. de	- Comprendre et imaginer	2	72
	- Le dialogue pédagogique avec l'élève	14	
	- Pédagogie des moyens d'apprendre	20	
	- Les profils pédagogiques	27	
	- Tous les enfants peuvent réussir	3	
	- Une pédagogie de l'entraide	6	
BARTH, B.M.	- L'apprentissage de l'abstraction	20	20
<u>HAMELINE, D.</u>	- Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue	10	17
	- L'éducation, ses images et son propos	7	
TROCME-FABRE, H.	- J'apprends donc je suis : introduction à la neuropédagogie	11	11

AUTEURS	Titres	Sous-score	Total
<u>PIAGET, J.</u>	- Psychologie et pédagogie	3	10
	- Le jugement et le raisonnement chez l'enfant	2	
	- Où va l'éducation ?	2	
	- Le jugement moral chez l'enfant	1	
	- Réussir et comprendre	1	
	- Six études de psychologie	1	
CAHIERS PÉDAGOGIQUES :			
<u>LEGRAND, L.</u>	- Différencier la pédagogie	2	8
	- Lecture des consignes	2	
	- L'aide au travail personnel	2	
	- Travailler, pourquoi, comment en classe.	2	
<u>BARLOW, M.</u>	- La différenciation de la pédagogie	4	8
	- Pour un collège démocratique	2	
	- Les politiques de l'éducation	2	
<u>GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. PERETTI de, A.</u>	Formuler et évaluer les objectifs en formation	6	6
<u>PROST, A.</u>	- Les origines du savoir	6	6
	- L'école plurielle	2	
	- Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative	2	
	- La formation des personnels de l'éducation nationale	2	
	- Pensée et vérité de Carl Rogers	2	
<u>HAMON, H et ROTMAN, P. NIMIER, J.</u>	- Éloge des pédagogues	5	6
	- Histoire de l'enseignement en France : 1800-1967	1	
<u>WILLIAMS, L.V.</u>	- Tant qu'il y aura des profs	5	5
	- Les mathématiques, le français... à quoi ça me sert	3	
	- Mathématiques et affectivité	1	
<u>BERBAUM, J.</u>	- Les modes de relation aux mathématiques	1	5
	- Deux cerveaux pour apprendre : le droit et le gauche	5	
<u>DOLTO, F.</u>	- Apprentissage et formation	3	4
	- Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage	1	
	- L'échec scolaire	2	
<u>HADJI, C.</u>	- La cause des enfants	1	4
	- Tout est langage	1	
<u>MOYNE, A.</u>	- Evaluation des règles du jeu	4	4
	- Relation d'aide et tutorat	4	
<u>NOT, L.</u>	- Enseigner et faire apprendre	4	4
	- Le corps de l'élève dans la classe	2	
<u>PUJADE-RENAUD, C.</u>	- Le corps de l'enseignant dans la classe	2	4

AUTEURS	Titres	Sous-score	Total
REBOUL, O.	- Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement	3	4
	- Philosophie de l'éducation	1	
ALLAL, L., CARDINET, J. et PERRENOUD, P.	- L'évaluation formative dans une pédagogie différenciée	3	3
ARNAUD, P.	- Les savoirs du corps	2	3
ARNAUD, P. et BROYER, G. dir.	- La psychopédagogie des activités physiques et sportives	1	
BARUK, S.	- Echec et maths, - L'âge du capitaine	2 1	3
<u>CHARMEUX, E.</u>	- Savoir lire au collège - L'écriture à l'école	2 1	3
FOUCAMBERT, J. A.F.L.	- L'école de Jules Ferry - Lire c'est vraiment simple	2 1	3 1
<u>GFEN.</u>	- L'histoire, indiscipline nouvelle - Reconstruire ses savoirs	2 1	3
POSTIC, M.	- La relation éducative	3	3
SMITH, F.	- Comment les enfants apprennent à lire - La compréhension et l'apprentissage - Devenir lecteur	1 1 1	3
AMBITE, V. ASTOLFI, J.P. et GIORDAN, A.	- Un collège très ordinaire - Quelle éducation scientifique pour quelle société ? - Formation scientifique et travail autonome	2 1 1	2
ASTOLFI, J.P. et DEVELAY, M.	- Le didactique des sciences	2	2
AUBEGNY, J.	- Les pièges de l'évaluation	2	2
BOUVIER, A.	- Didactique des mathématiques	2	2
BRISSARD, F.	- Développez l'intelligence de votre enfant par la méthode de La Garanderie	2	2
BRUNER, J.	- Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire - Comment les enfants apprennent à parler	1 1	2
CHALVIN, J.M.	- Comment réussir avec ses élèves ?	2	2
CROS, F et	- Comment faire un projet		
BROCH, M.H.	d'établissement	2	2
DEFRANCE, B.	- La violence à l'école - L'enfant et le sport	2 2	2 2
GASQUET, S. et			
RUFFIEUX, M.	- Lycée, peut mieux faire !	2	2
GLOTON, R.	- L'autorité à la dérive	2	2
GOLDENSTEIN, J.P.	- Pour lire le roman	2	2

AUTEURS	Titres	Sous-score	Total
HEBER-SUFFRIN, C.	- Appel aux intelligences	2	2
HOUSSAYE, J.	- Théories et pratiques de l'éducation : les pratiques pédagogiques	1	2
	- Théories et pratiques de l'éducation : le triangle pédagogique	1	
IMBERT, F.	- La question de l'éthique dans le champ éducatif : pour une praxis pédagogique II	1	2
	- Pour une praxis pédagogique	1	
INRP-CRESAS.	- On n'apprend pas tout seul	1	2
	- Ecoles en transformation : zones prioritaires et autres quartiers	1	
LEGRAND, M.	- La crise de l'enseignement : un problème de qualité	2	2
LESELBAUM, N.	- Autonomie et auto-évaluation	2	2
LESNE, M.	- Lire les pratiques de formation d'adultes	1	2
	- Travail pédagogique et formation des adultes	1	
LESOURNE, J.	- Education et société : les défis de l'an 2000	2	2
LUPPI, J.P.	- La vie des lycéens dans les établissements techniques et professionnels	2	2
MACCARIO, B.	- Ce que valent nos enfants	2	2
MAGER, R.	- Comment définir les objectifs pédagogiques	2	2
MOYNE, A. et BARLOW, M.	- Formation et transformation de l'enseignant	2	2
PELPEL, P.	- Se former, pour enseigner	2	2
POSTMAN, N.	- Enseigner c'est résister	1	2
	- Il n'y a plus d'enfance	1	
RANCIERE, J.	- Le maître ignorant ; cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle	2	2
RANJARD, P.	- Les enseignants persécutés	2	2
ROGERS, C.R.	- Le développement de la personne	2	2
WATZLAWICK, P.	- Le langage du changement	1	2
	- Une logique de la communication	1	

Total = 65 auteurs cités au moins 2 fois sur 233 auteurs cités.

(les auteurs soulignés sont ceux qui ont été cités par les 5 groupes.)

La liste met en évidence la prédominance de deux auteurs cités par une majorité d'enseignants puisque Meirieu est cité par 68 % des répondants, et de La Garanderie par 45 % des réponses.

Par ailleurs, on constate une grande dispersion des lectures : en dehors des 65 auteurs cités au moins 2 fois, 168 ne le sont qu'une seule fois. C'est dire la multiplicité des processus de formation. Si on rapporte ces

ouvrages à la classification des sciences de l'éducation en usage dans *Perspectives documentaires en éducation*, 16 domaines sont concernés par ces titres.

Tableau 4 : Domaines représentés par les auteurs cités

Domaines	Cahiers pédagogiques	Moyenne des autres groupes
	%	%
Pédagogie	52	40,2
Psychologie cognitive	8,5	8,8
Didactique des disciplines	8	12,8
Objectifs-évaluation	5	8,4
Philosophie de l'éducation]		
épistémologie]	4,5	5,5
Sociologie de l'éducation	-	4,6
Méthodes pédagogiques]		
Méthodes de travail intellectuel]	4	2,4
Politique de l'éducation		
(rapports officiels)	3	3,1
Psycho-sociologie	2	2,8
Techniques pour réussir	3	0,8
Neuro-pédagogie	2	1,2
Les enseignants		
et leur formation	2	1,9
Critiques et perspectives		
de l'éducation	2	0,8
Psychanalyse	1	2
Histoire de l'éducation	1	1,2
Vie scolaire	1	0,6
Éducation des adultes	1	0,8
	<u>100</u>	<u>100</u>

L'importance accordée à la pédagogie et aux méthodes pédagogiques montre l'intérêt des enseignants pour les auteurs qui placent l'élève au centre des apprentissages et privilégient une forme différenciée et individualisée de pédagogie. Meirieu et de La Garanderie défendent tous deux le principe d'éducabilité générale de tous les élèves et proposent aux enseignants des méthodes pour opérationnaliser cette culture pédagogique au niveau de la classe. Tous deux sont très prolixes et très présents sur le terrain. Bien que les démarches et les philosophies soient différentes, leurs lecteurs sont les mêmes. Tandis que Meirieu est un «synthétiseur» tant il cherche à articuler les acquis des sciences de l'éducation et les exigences de la pratique enseignante, La Garanderie est

plutôt un novateur, non pas tant pour avoir découvert les opérations mentales que pour sa capacité à rendre accessible cette gestion de l'introspection et de la mémorisation dans les situations quotidiennes du «métier d'élève».

Ces remarques sont encore confirmées par l'examen des numéros des *Cahiers Pédagogiques* qui ont, selon leur avis, influencé les lecteurs :

*Pédagogie différenciée,
Aide au travail personnel,
Évaluation,
Apprendre I et II,
Lecture,
Apprenons pour enseigner.*

Ces intérêts des lecteurs des *Cahiers pédagogiques* pour des usages plus instrumentaux et pragmatiques des savoirs en éducation les rapprochent du groupe des formateurs. A l'inverse, on constate des intérêts plus conceptuels chez les étudiants de sciences de l'éducation et les enseignants associés à l'INRP (par le poids plus important pris par la sociologie, l'histoire, la philosophie).

La sociologie encore présente dans les autres groupes disparaît chez les lecteurs des *Cahiers Pédagogiques* alors que la revue porte en exergue «*Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société*». Est-ce une marque d'indifférence pour le champ socio-politique ? Pourtant, demeure un secteur de lectures critiques et prospectives sur l'éducation qu'on ne retrouve pas ailleurs.

L'effacement de la sociologie chez les lecteurs des *Cahiers pédagogiques* a peut-être une explication plus simple. La question posée pour l'ensemble des autres groupes était : «Quels sont les auteurs qui ont compté pour vous depuis 15 ans ?», tandis que pour le questionnaire paru dans les *Cahiers* il s'agissait de : «Quels sont les auteurs qui ont compté pour vous depuis 10 ans ?». L'écart de 5 ans ne peut-il, en partie, expliquer la différence des influences ? La dénonciation des inégalités sociales a battu son plein en 70/75. Par ailleurs, il s'agit, ici, en majorité d'abonnés récents. Cette génération d'abonnés nouveaux, à la différence des autres groupes, ne se réfère plus à Freinet. Plus profondément, le passage de lectures plus théoriques à des lectures pédagogiques est-il le signe d'un changement de rôle professionnel, comme l'analyse l'auteur d'un *Chemin des Praticiens* (Veslin, O., 1990) :

«Au sortir des années 70 où j'avais trop mariné dans la constatation désolée des causes de l'échec scolaire, j'ai aimé entendre J.P. Bonniol affirmer que «les

déterminants de l'échec sont sans nul doute socio-économiques mais les conditions de la réussite relèvent du pédagogique et de l'organisationnel». Peut-être à force de nous lamenter sur ce à quoi nous ne pouvions rien faire, étions-nous en train de négliger ce que nous pouvions faire, voire ce que nous étions les seuls à pouvoir faire.»

«Lisez-vous des revues concernant l'enseignement, l'éducation, la pédagogie ? Si oui, lesquelles ?»

La lecture des périodiques est pour les enseignants un mode important d'information pédagogique. La majorité des lecteurs interrogés cite entre 2 et 5 revues.

Les 47 revues, citées au moins deux fois, ont été classées selon le score obtenu. Six genres sont identifiés :

- informations générales,
- sciences de l'éducation,
- pédagogie générale,
- didactique spécialisée,
- syndicats,
- formation.

Tableau 5 : Liste des revues

Titre des revues	Score	Genre
MONDE DE L'ÉDUCATION (LE)	60	IG
REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE PRATIQUES	21	SE
EPS	18	D
BULLETIN APMEP ET BGV (Ass. Profs Maths)	17	D
FRANÇAIS AUJOURD'HUI (LE)	12	D
CIBLES	12	D
INNOVATIONS (MAFPEL LILLE)	10	D
N.R.P. (NOUVELLE REVUE PÉDAGOGIQUE NATHAN)	8	P
COLLÈGES (MAFPEL AIX - MARSEILLE)	8	P
REVUE STAPS	6	P
EDUCATION ET PÉDAGOGIE (AMIS DE SÈVRES)	6	D
ECOLE DES LETTRES (L')	6	P
	5	D

Titre des revues	Score	Genre
REPÈRES (INRP)	5	D
ACTES DE LECTURE (AFL)	4	D
ASTER	4	D
E.P.S 1	4	D
ECOLE DES PARENTS (L')	4	IG
EDUCATION PERMANENTE	4	F
PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION	4	SE
PETIT X	4	D
RECHERCHES (AFEF LILLE)	4	D
REVUE BINET-SIMON	4	SE
ADMINISTRATION ET ÉDUCATION	3	IG
ENFANT D'ABORD (L')	3	P
LANGUES MODERNES (LES)	3	D
PLOT (IREM POITIERS...)	3	D
RENCONTRES PÉDAGOGIQUES (INRP)	3	P
ACTUALITÉ DE LA FORMATION PERMANENTE	2	IG
BO	2	IG
BUP (BULLETIN DE L'UNION DES PHYSICIENS)	2	D
BULLETIN DE L'APLV	2	D
CAHIERS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (LES)	2	IG
DIRE EN APS	2	D
ECHANGES ET CONTROVERSES	2	IG
HISTORIENS ET GÉOGRAPHES	2	D
LIRE AU COLLÈGE	2	D
PHOSPHORE	2	IG
PRATIQUES CORPORELLES	2	D
PROFESSION ÉDUCATION (SGEN)	2	SY
PROJECTURE (LETTRE DE L'UNAPEC)	2	SY
RECHERCHE ET FORMATION	2	F
SPIRALES	2	D
TANGENTE	2	D
TEXTES ET DOCUMENTS POUR LA CLASSE	2	P
VERS L'ÉDUCATION NOUVELLE (CEMEA ?)	2	P
LANGUE FRANÇAISE	2	D

Total 47 revues citées au moins deux fois sur un total de 86 revues.

Tableau 6 : Classement des revues par genres.

Genres	Nbre citations		Nbre de titres	
	n	%	n	%
Information générale	77	27	8	17
Sciences de l'éducation	29	10	3	6,5
Pédagogie générale	48	17	9	19
Didactique spécialisée (par discipline)	119	42	23	49
Syndicales	4	2	2	4,25
Formation	6	2	2	4,25
TOTAL	283	100	47	100

La revue citée par 58 % des lecteurs des *Cahiers Pédagogiques* est une revue d'information générale : *Le Monde de l'éducation*. La seconde, la *Revue Française de Pédagogie*, centrée sur les résultats de la recherche en éducation est citée par 20 % des lecteurs des *Cahiers Pédagogiques*. Ce score rapproche ce public des enseignants associés à l'INRP (32 % citent la RFP tandis que la moyenne des 5 groupes n'est plus que de 13 %). Cette présence de la RFP dans le public enseignant s'observe également dans un sondage SOFRES effectué à la demande du Ministère de l'Éducation nationale (1991). A la question : « Pour obtenir les informations dont vous avez besoin dans le cadre de votre travail d'enseignant, quels sont les moyens que vous utilisez habituellement ? » les enseignants ont répondu en citant la *Revue Française de Pédagogie*, qui n'est placée cependant qu'au 14^e rang. Elle est surtout utilisée par les enseignants de maternelle. Avec *Perspectives documentaires en éducation*, *Recherche et formation* et le *Binet-Simon*, les sciences de l'éducation sont bien représentées auprès des lecteurs des *Cahiers pédagogiques*. Si l'on compare avec des enquêtes précédentes sur les lectures des professeurs d'École normale, les étudiants et chercheurs en éducation (Étévé ; Lambert-Chesnot ; Hassenforder, 1985 ; Contou, 1985 ; Echeverria, 1988) on constate une disparition ici des revues spécialisées dans les disciplines connexes à l'éducation : *Actes de la recherche en sciences sociales*, *Revue française de sociologie*, le *Bulletin de psychologie*. Comme pour la liste des auteurs on note une grande dispersion des titres de revues signalées et une définition extensive des notions de « pédagogie », « enseignement » et « éducation ». En effet, 86 titres apparaissent initialement. 47 ont été retenus (cités au moins 2 fois). Ces titres incluent des revues destinées aux lycéens (*Phosphore*) et aux parents. (*L'école des parents*). La citation d'une revue telle que *L'école des parents* est à mettre

en relation avec la situation familiale des enseignants interrogés ; en majorité géniteurs de 1 à 2 enfants. La lisent-ils pour enseigner ou pour assumer l'éducation de leurs propres enfants ? La référence à *Phosphore* signifie-t-il que les enseignants s'identifient à leurs élèves ? C'est un peu la conclusion de Gambart (1991), quand il analyse les comportements des enseignants face aux médias. On peut voir aussi dans cet intérêt des enseignants pour une revue de lycéens le souci de réduire les dissonances entre la culture scolaire et la culture lycéenne et de tenter de comprendre leurs modes de vie (Boyer ; Bounoure ; Delclaux, 1991).

Dans l'ensemble, par le nombre de titres de revues présent et par le score obtenu par chacune d'elle, ce sont les revues spécialisées de didactique et de pédagogie d'une discipline qui l'emportent.

Les revues disciplinaires représentent 49 % des titres ou 41 % des scores : *Pratiques*, *EPS*, *APMEP*, *Aster*, *Repères*. Les revues de pédagogie générale : *Amis de Sèvres*, *Cibles*, *Innovations*, *Collège* sont nationales ou régionales. Les revues régionales émanent des Mafpen (Lille, Aix-Marseille) ou de l'Enna (Nantes). Leur écho auprès des enseignants dépasse leur académie d'origine. Le choix des titres et des genres de revues est très convergent avec les résultats observés par les auteurs. Il réaffirme l'intérêt des professeurs du secondaire pour des publications qui trouvent à se réinvestir en classe plutôt que pour des travaux plus réflexifs sur l'éducation.

3 - LA PERCEPTION DES FREINS DANS L'UTILISATION DES ÉCRITS SUR L'ENSEIGNEMENT, L'ÉDUCATION, LA PÉDAGOGIE

«Qu'est-ce qui limite actuellement l'utilisation des écrits sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie ?»

Les explications les plus affirmées sont : le manque de formation, l'absence de personnes-relais et le manque de lieux de concertation.

Tableau 7 : Freins à l'utilisation des écrits sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie.

	oui %	non %	Ne sait pas %	NR %	Total %
Manque de formation	64	12,5	9	14,5	100
Absence de personnes-relais	62,5	10,5	12,5	14,5	100
Manque de lieux de concertation	51	17,5	10,5	21	100
Manque de temps	48	34	6,5	11,5	100
Approvisionnement insuffisant des CDI	44,5	23	9,5	23	100
Éloignement des centres de documentation	37,5	26	12,5	24	100
Manque de pertinence pour les enseignants	30	29	27	14	100
Inadaptation des documents actuels	21,5	38	14,5	26	100
Impossibilité d'innover dans le contexte actuel	15,5	51	9,5	24	100
Compétence dans la discipline suffisante	14,5	44	16,5	25	100

Avec le besoin de formation, c'est le besoin de communication orale dans le rapport à l'écrit, de la médiatisation par la parole de l'autre qui sont mis en avant. Une des personnes précise : *« J'apprends beaucoup plus par l'échange de pratiques ou même par l'écoute d'un apport théorique que par les livres. »* A côté de cela, l'inadaptation des documents aux préoccupations des enseignants, l'éloignement des centres de documentation ne sont pas des handicaps majeurs. Le manque de temps est ressenti par près de la moitié des répondants et l'approvisionnement des CDI perçu comme insuffisant peut être interprété comme une demande pour qu'ils jouent un rôle de médiation plus important.

Si on met ces résultats en relation avec l'existence, parmi les enseignants, de leaders d'opinion, révélée à l'occasion de la question : *« Dans votre établissement y a-t-il des collègues qui sont particulièrement familiers avec les écrits, sur l'enseignement, l'éducation, la pédagogie, auxquels on s'adresse volontiers pour leur demander conseil ? »*, il semble que ces personnes-relais existent. En effet, 52 % des lecteurs des *Cahiers Pédagogiques* répondent positivement et identifient 2 ou 3 personnes par établissement. On peut penser que ces enseignants eux-mêmes jouent ce rôle puisqu'ils sont

30 % à parler «souvent» des *Cahiers pédagogiques* autour d'eux (cf 4). Quel est le profil de ces personnes-relais ? Un article précédent dessine le portrait de ces personnes ressources (Berbain ; Etévé, 1991). Leur caractéristique principale est d'être dans un rapport non hiérarchique avec les autres enseignants et de transmettre des informations sur les lectures, sur des expériences, sur des stages possibles sans tenter d'intervenir dans les projets avec le seul souci d'augmenter le pouvoir d'initiative des collègues. Par exemple, une enseignante organisant un PAE sur la lecture, apprécie qu'un collègue formateur lui communique toutes les adresses des écrivains pour la jeunesse connus de lui, qu'il indique ceux qui lui paraissent le mieux adaptés à un public d'élèves du 1er ou du 2e cycle «sans aucune forme de récupération».

Ces enseignants sont souvent au coeur de plusieurs réseaux académiques de formation (Castéran, 1988). C'est au sein du groupe de formateurs que se construit la reconnaissance professionnelle et, qu'entre pairs, grâce aux actions menées ensemble et à leur évaluation, une culture d'équipe se constitue (CRDP Lille, 1991).

4 - LE RÔLE DES CAHIERS PÉDAGOGIQUES DANS L'ÉVOLUTION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE DE SES LECTEURS

Une question portait sur la lisibilité des *Cahiers*.

«Par rapport à des collègues motivés par les écrits en éducation, les *Cahiers pédagogiques* vous paraissent : très lisibles, assez lisibles, peu lisibles, pas lisibles ?»

La revue paraît lisible et très lisible pour 93 % des lecteurs interrogés.

«Les *Cahiers pédagogiques* vous semblent-ils avoir un rôle dans la diffusion des idées dans le système éducatif ?»

92 % accordent ce rôle aux *Cahiers*.

«Avez-vous l'occasion de parler des *Cahiers pédagogiques* dans votre établissement ?»

Souvent 29 %, assez souvent 30 %, parfois 39 %, jamais 2 %.

«A qui ?»

D'abord à 1 ou 2 collègues proches (65 %) et à ceux avec lesquels on travaille en équipe (29 %) ; plus rarement aux collègues de la même discipline (5 %).

Les enseignants parlent aussi des *Cahiers* au chef d'établissement (15 %) ce qui peut être interprété comme une évolution des relations vers moins de hiérarchie. Cette proportion est élevée. Il est probable que ce rôle actif des enseignants est perçu par la direction comme un rôle de leader d'opinion. On communique également la revue aux documentalistes (19 %) mais la revue n'est jamais citée comme élément de dialogue avec les parents d'élèves.

«Avec quels échos ? Quels effets ?»

Cet effort de diffusion a pour 50 % des personnes interrogées, des effets positifs, qui vont de la simple lecture à l'abonnement ou à la mise en pratique des propositions contenues dans la revue.

«La lecture des *Cahiers pédagogiques* vous a-t-elle permis des évolutions personnelles ?»

Tableau 8 : Rôle des *Cahiers* dans l'évolution personnelle.

	Oui %	Non %	Je ne sais pas %	NR %
Changement dans la perception des apprentissages	84	2	4	10
Changement dans les modes d'évaluation pédagogique	64	11	9	16
Changement dans la perception du système éducatif	62	19	7	12
Changement dans les relations avec les élèves	61,5	10	10,5	18
Changement dans les relations avec l'entourage professionnel	43	28	9	20
Changement dans la participation aux conseils de classe	39	24	13	24
Changement dans les relations avec l'entourage personnel	17	40	16	27
Changement dans les relations avec les parents d'élèves	13	42	18	27

Le tableau ci-dessus place en tête les changements intervenus dans la *perception des apprentissages*, dans les *modes d'évaluation*, la *perception du système éducatif* et les *relations avec les élèves*. Ces résultats sont très liés aux listes présentées précédemment sur les auteurs qui ont compté, les numéros spéciaux des *Cahiers* et les revues consultées. En revanche, les rapports avec les parents d'élèves et le mode de participation aux conseils de classe sont peu modifiés. Tout se passe comme si les savoirs en éducation transmis par la lecture des *Cahiers* apportaient des connaissances nouvelles sur la diversité des élèves et leurs processus d'apprentissage, sur la variété des situations pédagogiques et des modes d'évaluation sans pour autant que cette capacité des enseignants à différencier la pédagogie ne suffise à faire bouger d'autres éléments du système éducatif comme le processus d'orientation et les demandes des usagers de l'école (Duru-Mingat, 1988).

Une question ouverte tentait d'appréhender les effets des lectures sur les pratiques d'enseignement mais 53 des réponses évoquent plutôt la nature des influences et complètent ainsi les réponses concernant les évolutions personnelles. Beaucoup se réfèrent aux liens établis entre la recherche et la pratique ; certains aux changements de points de vue sur l'éducation et à la fonction «d'impertinence» des *Cahiers*.

Comme on le voit dans ce paragraphe, les *Cahiers Pédagogiques* apparaissent comme une revue de référence pour la profession. 60 % des lecteurs diffusent la revue autour d'eux. Elle est un facteur très important d'évolutions personnelles dans le regard porté aux apprentissages des élèves et aux modes d'évaluation.

Conclusion

L'enquête auprès des lecteurs des *Cahiers pédagogiques* apporte des informations sur les conditions de réception des savoirs en éducation ainsi que sur le rôle de la revue dans leur diffusion.

Elle montre que les *Cahiers* sont lus par une minorité d'enseignants motivés, récemment abonnés, de la génération des 40/50 ans, qui investissent dans la formation et développent des projets professionnels. Ces enseignants qui reconnaissent l'existence de leaders d'opinion et en sont eux-mêmes, utilisent à plein la lecture des *Cahiers* et en font un instrument de communication.

Une nouvelle étape apparaît dans l'histoire de la revue ; elle renvoie au lecteur l'image de l'enseignant défini comme «un professionnel des apprentissages». Cet intérêt pour les aspects pragmatiques d'un métier se dessine à travers l'élection d'auteurs pédagogiques tels que Meirieu et La Garanderie. Il s'affirme également dans le choix des savoirs tels que la didactique des disciplines, la psychologie cognitive, les méthodes pédagogiques et les nouvelles formes d'évaluation.

Les autres lectures et les habitudes de documentation signalées confirment l'existence d'une nouvelle culture pédagogique à l'œuvre chez une partie des enseignants.

Cette enquête permet de définir le contenu de la culture pédagogique d'une minorité active et ses effets sur le changement d'attitude et de pratiques.

Christiane ÉTÉVÉ,
chef d'études documentaires à l'INRP

Alain VASSEUR
enseignant-formateur à Lille

ANNEXE

Analyse de la population (en %)

Age :

- 30 ans	30-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56 et +	NR	T
6	10	19	27	25	6	3	4	100

Sexe M = 43 F = 51 NR = 6 T = 100

Situation de

famille C = 12 Mariés/vie en couple = 78 Autres = 10 T = 100

Nombre

d'enfants 0 = 10 1-2 = 55 3 et + = 25 NR = 10 T = 100

CSP	Conjoint	Père	Mère
Agriculteurs	1	7	3
Artisans, commerçants	3	6	6
Cadres supérieurs	40 ⁽⁴⁾	31 ^(4bia)	5 ^(4ter)
Cadres moyens	21 ⁽⁴⁾	16 ^(4bia)	14 ^(4ter)
Employés	5	14	13
Ouvriers	0	10	4
Retraités	0	1	0
Sans emploi	6	1	36
N R	24	14	18
Total	100	100	100

⁽⁴⁾ Conjoint : dont 48 % enseignants

^(4bia) Père : dont 19 % enseignants

^(4ter) Mère : dont 45 % enseignants

Grade	%	Disciplines	%
Agrégé	11,5	Lettres, sc humaines, langues, philo	47
Certifié	58	Sciences, techno, EMT	25
PEGC	10,5	EPS	17
AE	10,5	Enseigt technique court	5
PLP	<u>10</u>	Autres	<u>6</u>
	100		100

Habitent une Grande agglomération	%	Exercent en ZEP	%
O	62,5	O	10
N	<u>36,5</u>	N et NR	<u>90</u>
Total	100	O	100

Fonction de base	%	Fonction complémentaire	%
Collège	45	Cons. pédagog.	13
Lycée	24	Mafpen	37
Cl-Ly	5	Greta	14
LP	11,5	PEN	8
L-LP	2	Recherche	22
Autres	<u>12,5</u>	NR	<u>6</u>
	100		100

Activité politique syndicale, associative	% Oui	% Non	% NR	% Total
	66	30	4	100

Changement professionnel	% Oui	% Non	% NR	% Total
	41	56	3	100

Si oui, Formateur	36 %
Université	13 %
Documentation	7 %
Inspection	4 %
Chef d'établissement	4 %
Autres	<u>13 %</u>
Total	100 %

Ancienneté dans l'enseignement		Ancienneté dans la fonction	
Nbre années	%	Nbre années	%
1-9	12	0-4	11
10-19	37,5	5-9	17
20-29	49	10 et +	68
30 et +	1,5	NR	4
	<hr/> 100		<hr/> 100

BIBLIOGRAPHIE

- BERBAIN, Jean-Marie ; ETEVE, Christiane ; HASSENFORDER, Jean ; LAMBERT-CHESNOT, Odile. Les minorités d'enseignants lecteurs et l'information pédagogique, *Inter CDI*, n° 114, Nov-Déc 1991.
- BOYER, Régine ; BOUNOURE, Annick ; DELCLAUX, Monique. *Paroles de lycéens, Les études, les loisirs, l'avenir*, Paris, INRP, 1991.
- CASTERAN, M.Françoise. Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré. In La formation continue des enseignants. *Education permanente*, n° 96, 1988, -pp.49-60.
- CONTOU, Jeanne. Une bibliothèque d'UER en Sciences de l'éducation, ce que lisent les étudiants, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 5, 1985, pp. 91-114.
- DURU, Marie ; MINGAT, Alain. Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences, *Revue française de sociologie*, n° oct.-déc. 1988.
- ECHEVERRIA, Pedro,Uribe . Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 16, 1989, pp. 85-96.
- ETEVE, Christiane ; HASSENFORDER, Jean ; LAMBERT-CHESNOT, Odile. La circulation de l'information en éducation dans les Ecoles normales, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 7, 1985, pp. 63-92.
- ETEVE, Christiane ; HASSENFORDER, Jean ; LAMBERT-CHESNOT, Odile. Les enseignants leaders d'opinion, une minorité cachée ?, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 15, 1988, pp. 129-131.
- GAMBART, Christian. Les enseignants face aux média, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 24, 1991, pp. 95-112.
- HABERMAS, Jürgen. *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, 1973.
- HAVELOCK, RG. *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan : University of Michigan ; Crusk, 1971.
- HUBERMAN, M. Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants, *Revue Française de Pédagogie*, n°75, avril-mai-juin 1986, pp. 5-15.

- Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Information et de la Communication. Etude *Sofres/MEN* réalisée en décembre 1991 auprès d'un échantillon national de 507 enseignants.
- VASSEUR, Alain. Enquête auprès des lecteurs des *Cahiers pédagogiques*, n° 300, janv. 1992, pp. 70-71.
- VESLIN, Odile. Se former au métier d'enseignant ? Reconstitution d'un itinéraire, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 20, 1990, pp. 63-74.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. Chemin militant, *Perspectives documentaires en éducation*, n° 17, 1989, pp. 67-71.

L'opposition diffuse à l'école secondaire

Nelly Rome

De nombreuses recherches ont été consacrées aux problèmes d'indiscipline, de violence en classe, de rébellion contre le système éducatif, symbole d'un ordre social contesté.

Ces conduites provenaient généralement d'élèves défavorisés, placés en situation d'échec dans une société dominée par les valeurs, le langage des classes «supérieures». B. Alpert s'est penché sur les phénomènes moins spectaculaires de résistance feutrée qui se produisent dans des écoles sélectives et performantes, où les élèves partagent les mêmes valeurs socio-culturelles que les professeurs et se préparent, en majorité, à entrer à l'université.

Dans les milieux sociaux élevés, les lycéens se conforment globalement aux attentes de l'institution éducative et ne compromettent pas leur succès scolaire final. Des observations ethnographiques, réalisées par Alpert dans trois classes d'anglais situées dans trois écoles secondaires de banlieues californiennes aisées, où la majorité des élèves obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne et dont les professeurs semblaient avoir des styles différents, font apparaître, dans deux cas sur trois, des formes de résistance subtiles, qui sans nuire à la réputation de l'école ni empêcher l'obtention des diplômes, ont pour résultat de soumettre le professeur à des tensions éprouvantes. Bien que la dialectique de contestation et d'acceptation fasse normalement partie de la relation enseignant/enseigné, certains styles pédagogiques paraissent générer une dominante de résistance. L'étude a été menée à partir des observations et des enregistrements de cours et d'interviews d'élèves et de professeurs durant quatre mois (correspondant à 25 leçons d'anglais par classe). Dans les trois classes la population scolaire était comparable (par l'âge, le niveau scolaire, social, l'éthnie).

Innovations et recherches à l'étranger

Perspectives documentaires en éducation, n° 26, 1992

Dans les deux classes où la résistance se faisait sentir les professeurs étaient assez expérimentés et assurés. Cette résistance se manifestait par un refus de participation aux discussions provoquées par le professeur (silence, réponses elliptiques ou inaudibles), par une contestation des choix de sujets et de critères d'évaluation des devoirs par le professeur. Elle exprimait le mécontentement des élèves quant à l'approche pédagogique choisie par le professeur, approche qui valorise les connaissances et les talents relevant de la culture générale, du langage académique et ignore le langage et la culture spécifiques des adolescents. Dans les deux cas les professeurs posaient des questions, donnaient des sujets de dissertation directement liés aux oeuvres littéraires à étudier sans les rattacher à des expériences personnelles des élèves. L'élève devait délivrer la réponse attendue du professeur ; l'interaction élève/professeur s'apparentait au mode de «récitation» en trois phases : question (orientée), réponse, évaluation ; le temps de parole dévolu à l'élève était apprécié par le professeur. Dans ce type d'enseignement, le professeur se considère comme chargé d'une mission : inculquer une culture définie par un programme.

Dans la classe où n'existait pas de mouvement de résistance, le professeur, en première année d'exercice, laissait plus de place aux réponses spontanées, aux références à des sentiments personnels des élèves. Ceux-ci pouvaient utiliser leur propre langage et les réponses s'apparentaient plus à la conversation quotidienne, élèves et professeur ayant le même droit de parole.

Ces observations montrent que, sans remettre en cause le système scolaire traditionnel qui met l'accent sur un apprentissage orienté vers des examens et une sélection qui favorise leur propre milieu social, les «bons» élèves de l'enseignement secondaire peuvent introduire dans leur conformisme global des comportements de résistance aux approches pédagogiques trop didactiques, prescriptives, tout en acceptant de faire les travaux imposés par le professeur, qui sont notés et conduisent à l'obtention de diplômes nécessaires à leurs ambitions professionnelles ultérieures.

- D'après : ALPERT, Bracha. Student's resistance in the classroom, *Anthropology and education quarterly*, vol. 22, n°1, Déc. 1991, pp. 350-366.

* * *

Conception des programmes et modes d'accès au savoir

Nelly Rome

Les débats sur les programmes d'enseignement opposent différents modèles qui mettent l'accent soit sur l'épanouissement de l'individu, soit sur la réponse aux demandes de la société, soit sur la transmission d'un patrimoine culturel.

Dans les discussions, l'affirmation des différences masque la possibilité d'accord entre les points de vue, au détriment de la réalisation de potentiels pédagogiques plus vastes pour l'école. Kimpston, Williams et Stockton livrent le fruit de leur réflexion sur trois hypothèses fondamentales :

- les oppositions de points de vue sur les programmes reflètent en fait des différences de conception de la structuration du savoir à acquérir ;
- on peut distinguer quatre voies d'accès à la connaissance ;
- il n'est pas impossible de réaliser une synthèse de ces points de vue.

La clarification du débat sur les programmes nécessite que l'on explicite par quel moyen une connaissance est acquise. Les quatre moyens décrits dans cet article sont : l'association, la correspondance, la cohérence, la connaissance intuitive. La conception associative se fonde sur une corrélation pertinente entre un stimulus et la réponse que celui-ci entraîne. Ce point de vue est inspiré des théories sur le conditionnement de Hobbes, Pavlov, Skinner ; le sujet de savoir est modelé par son environnement. La conception associationniste laisse une grande place à l'apprentissage non conscient et suscite une technologie de création, pour remodeler cet apprentissage. La notion de correspondance suppose qu'une assertion soit étayée par des faits ; elle fait appel à la résolution de problème. L'apprenant acquiert consciemment un savoir sur des éléments extérieurs à lui-même : le monde physique, la société. La séparation entre l'objet de connaissance et le sujet de savoir est très nette. Cette conception privilégie le contexte social de l'éducation, les

résultats dans les diverses matières scolaires, au détriment des valeurs subjectives, du développement personnel de l'individu. Elle s'apparente aux théories empiristes de Locke. La théorie de la cohérence met au contraire l'accent sur l'interaction entre l'objet de connaissance et le sujet de savoir ; l'acte d'apprendre modifie l'objet de ce savoir ; le critère de connaissance est la compatibilité des diverses suppositions. Cette conception se fonde sur une réflexion moderne sur la nature de la science et de la philosophie (cf. Polanyi, Khun). Dans cette optique, le point de vue de l'apprenant, son mode d'apprentissage sont respectés ; le savoir est construction plutôt que découverte. La connaissance intuitive est fondée sur une conviction immédiate qui transcende les systèmes et se dispense de preuve empirique ou logique. Elle correspond à la vision platonicienne qui est la recherche de l'unité (le sujet de savoir et l'objet de connaissance forment un tout), et à la tentative kantienne pour appréhender l'indicible. Elle concerne également le langage des mystiques et les arts. Elle permet la prise de conscience de l'appartenance de l'individu à une globalité, de l'illusion créée par les images que nous voyons et de la convergence du passé et du futur dans le présent. Mais cette quête de globalité doit être contrebalancée par une préparation à la lutte pour la vie quotidienne parmi les «autres».

A ces conceptions de «ce que signifie connaître» correspondent diverses façons de construire un programme. A la notion d'association correspondent le behaviorisme mettant l'accent sur la pratique, la séquence du programme des éléments simples aux plus complexes et l'orientation technologiste qui donne la priorité à la spécification des objectifs du programme pour contrôler l'environnement. L'approche fondée sur la correspondance oriente le programme vers l'adaptation sociale des individus à leur rôle d'adulte ou vers le rationalisme académique par lequel l'école transmet un héritage culturel qui devient une tradition vivante. Le rôle du programme est de réinterpréter cet héritage pour le rendre accessible aux nouvelles générations. La recherche de la cohérence apporte aux programmes scolaires une perspective humaniste (représentée par Rogers) - le programme doit apporter des expériences pertinentes pour la vie quotidienne - ou une perspective de reconstruction sociale - l'éducation doit permettre aux apprenants d'intervenir activement dans les changements de l'ordre social (cf. Giroux). La notion de connaissance intuitive fait concevoir l'éducation comme une libération, au delà de nos identités limitées (cf. Illich, Freire, Neill) ou oriente le programme vers une approche transpersonnelle permettant l'ouverture à toutes les cultures (cf. Wilber).

Ces différentes perspectives accentuent soit le contenu enseigné, soit le processus de développement. Mais ces approches ne s'excluent

mutuellement que si l'on adopte un point de vue étroit, réductionniste. Si l'on étudie attentivement les hypothèses épistémologiques qui sous-tendent les différentes constructions du curriculum, chaque concepteur peut tirer profit des autres contributions. Les différentes façons d'appréhender le savoir sont complémentaires. actuellement le mouvement de réforme des programmes insiste sur le savoir penser, sur une rénovation de l'évaluation de l'apprentissage, sur la nature multidisciplinaire des contenus.

- D'après : KIMPSTON, Richard D. ; WILLIAMS, Howard Y. ; STOCKTON, William S.. *Ways of knowing and the curriculum, The Educational Forum*, Vol. 56, n° 2, hiver 1992, pp. 153-172.

* * *

L'éducation pour une identité européenne

Le concept d'identité européenne n'est pas nouveau ; il existait déjà à la Renaissance parmi les érudits communicant en latin, puis parmi les intellectuels, les artistes s'expatriant couramment. La conception d'une politique supranationale d'éducation est, elle, récente. R. Ryba trace l'historique de la politique communautaire européenne en matière d'éducation, en rappelant que ses états membres, comme les Etats-Unis d'Amérique, gardent leur souveraineté de décision éducative et que par conséquent, les politiques éducatives communes requièrent une adhésion unanime des états. Le premier programme commun d'action éducative officiel n'est sorti qu'en 1976 : des travaux quasi confidentiels, dus en général à des initiatives individuelles, avaient préparé le terrain durant les quatorze années ayant suivi le Traité de Rome. Vers la fin des années 80, un sensible changement de l'état d'esprit a permis la mise au point d'un rapport sur le développement de la dimension européenne (1987) et d'une résolution du Conseil des Ministres de l'Éducation pour mettre en exergue cette identité européenne.

Sans oublier que les systèmes éducatifs de tous ces pays peuvent varier notablement - par exemple d'une centralisation à une décentralisation maximum - on peut trouver dans les réponses à l'en-

quête officielle de 1987 des points communs en ce qui concerne trois éléments importants : l'introduction de la dimension européenne dans les programmes, sa place dans la formation initiale et continue des enseignants et sa représentation dans des supports pédagogiques adaptés. R. Ryba analyse ces documents ainsi que les commentaires de ces rapports officiels, souvent moins optimistes, fournis par des experts indépendants, concernés par les situations concrètes, mandatés par l'Association européenne de formation des enseignants.

En ce qui concerne l'orientation des programmes dans une perspective de renforcement de l'identité européenne les disciplines les plus visées sont les langues vivantes, la géographie et dans une moindre mesure, l'histoire, l'économie, l'instruction civique. Certains pays évoquent, sans précision, la présence d'une dimension européenne à travers l'ensemble des programmes. Mais l'impact de l'apprentissage d'une langue vivante n'est pas clairement explicité par une évaluation de l'approfondissement de la compréhension du pays étranger concerné (seule la valeur instrumentale de cette connaissance linguistique est évidente). Pour la géographie et les autres sciences sociales, peu de pays ont proposé des modules spécifiquement consacrés aux institutions de la communauté. Dans l'ensemble les contenus ajoutés aux programmes traditionnels donnent les moyens d'apprendre sur l'Europe plutôt que d'apprendre à être européens. Au niveau de la formation initiale et continue des maîtres, les éléments spécifiques de la dimension européenne sont très limités : les échanges entre Ecoles normales de certains pays, les séjours à l'étranger de professeurs de langues (les autres catégories de professeurs sont peu clairement évoquées), certaines connaissances sur l'Europe exigées spécifiquement des professeurs d'histoire, de géographie, d'instruction civique. Les experts non officiels déplorent l'éthnocentrisme de la formation des maîtres (J. Bardonnnet-Ditte regrette qu'en France «les perspectives demeurent trop hexagonales»). L'histoire, les langues sont plutôt traitées comme celles des «autres», non comme un ensemble dont «nous» faisons partie.

Dans le domaine du matériel d'enseignement et des ressources pédagogiques, les réponses officielles font état de textes, de documents, de films spécialement préparés dans une perspective européenne et des publications du Conseil de l'Europe largement disponibles mais les commentateurs non officiels constatent, eux, un manque de matériel ou du moins un matériel mal adapté (les documents du Conseil de l'Europe ne sont pas utilisables directement à l'école). La part réservée aux thèmes de l'Europe dans les manuels est très faible (une étude des manuels de

lycée néerlandais, pays pourtant avancé dans sa prise en compte de l'Europe, concluait que 0,3 à 7,5 pages étaient consacrées à la dimension européenne). Dans de nombreux manuels, la qualité des textes traitant de la coopération et de l'unification européennes est d'un niveau médiocre.

Ces points de vue assez pessimistes ne doivent pas freiner le mouvement de réforme entrepris car il est connu que toute innovation en matière de programme s'impose lentement et difficilement. La difficulté est ici accrue par le poids de douze pays différents, ayant souvent des programmes d'enseignement déjà surchargés. Mais depuis 1988, des plans d'action ont été entrepris, notamment la création d'une Unité pour la dimension européenne de l'éducation à Bruxelles qui gère des activités novatrices, le soutien d'organismes non gouvernementaux oeuvrant pour l'identité européenne et la mise en place de programmes universitaires internationaux tels qu'Erasmus destinés à former de nouvelles générations de professionnels «européanistes».

- D'après : RYBA, Raymond. Toward a european dimension in education : intention and reality in European Community policy and practice, *Comparative education review*, vol. 36, n° 1, fév. 1992, pp. 10-24.

* * *

Étude comparative des conceptions française et allemande des sciences de l'éducation

Contrairement aux autres disciplines universitaires, les sciences sociales ont un langage façonné par l'histoire sociologique (les situations sociales spécifiques) et par la tradition intellectuelle de leur pays d'origine : les catégories hégéliennes transparaissent dans la sociologie allemande, la France conserve le cadre de réflexion positiviste.

Cette constatation justifie, pour Schriewer et Keiner, l'intérêt d'une étude historique comparée de l'une de ces disciplines - la science de l'éducation - en France et en Allemagne. Introduite en France dans les facultés de Lettres dès 1887 et en Allemagne trente ans plus tard, elle a connu dans ce deuxième pays un développement bien plus rapide et une autonomie par rapport aux autres sciences sociales. Cette inégalité est illustrée par l'importance respective des publications pédagogiques représentatives (par la diversité des sujets couverts, la régularité de leur parution depuis l'après guerre, leur audience large) : six revues allemandes sont ainsi définies, contre une française (la *Revue française de Pédagogie*). Or les réseaux de communication du savoir, notamment les publications, sont nécessaires à la continuité du progrès d'une discipline.

Les auteurs ont fondé leur comparaison sur l'étude de la localisation des articles publiés par les chercheurs en sciences de l'éducation (répertoriés respectivement dans l'Association allemande des sciences de l'éducation et l'Association francophone des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation) et sur l'évaluation des références faites aux sciences associées dans les revues de pédagogie. Il apparaît qu'en Allemagne 71% des articles de pédagogie sont publiés dans les revues de sciences de l'éducation contre seulement 10% dans des revues d'autres sciences sociales, tandis que les pédagogues français publient seulement 44% de leurs articles dans des revues pédagogiques et 30,4% dans des revues de sciences sociales (surtout de psychologie et sociologie). Il existe donc en France une grande dispersion des sources d'information en éducation.

Le contraste entre l'Allemagne et la France se retrouve dans une deuxième enquête sélectionnant des échantillonnages de revues de sciences de l'éducation à plusieurs époques, depuis le début de leur parution : la proportion de spécialistes de sciences sociales utilisant le réseau des publications pédagogiques est de 28% en France (notamment des psychologues) contre 8% en Allemagne, soit moins du tiers. seulement 28,6% des auteurs des revues françaises sur l'éducation peuvent être qualifiés de spécialistes de l'éducation contre 51,3% en Allemagne, et la différence de proportion s'est accrue pendant les dernières années. Par contre dans les deux pays le nombre d'auteurs n'appartenant pas à une discipline universitaire établie s'est réduit très fortement, ce qui correspond à une professionnalisation au sein des systèmes universitaires.

Une troisième enquête examine les références faites dans les articles que publient les revues de pédagogie, afin de déterminer la part des éléments de connaissance empruntés aux disciplines associées et de révéler les différences de relations cognitives des schémas français et allemands de références. Les résultats montrent un fort degré de cohérence intradisciplinaire en Allemagne et une orientation nettement interdisciplinaire en France : les références aux autres revues de pédagogie se montent à 57% dans les revues pédagogiques allemandes contre 19,5% de références aux revues de sciences sociales et respectivement à 25,9% contre 37% de références aux revues de sciences sociales dans les revues pédagogiques françaises, la revue la plus citée étant le *Bulletin de psychologie* et les références aux revues de pédagogie étant très dispersées dans la liste par ordre de fréquence. Néanmoins si l'on compare l'évolution des taux de fréquence dans les premières et les toutes récentes parutions on constate dans les deux pays un accroissement du taux de référence aux revues de sciences sociales, un moindre accroissement en ce qui concerne les Humanités et une quasi disparition des autres sciences.

Contrairement à des disciplines très auto-centrées, homogènes, comme la psychologie, l'éducation correspond plutôt à un «domaine composite d'étude» qui embrasse diverses constructions théoriques de la réalité et des théories de réflexion. La tradition allemande s'est orientée vers un style herméneutico-réflexif de théorie de l'éducation tandis que la démarche française donnait aux études sur l'éducation une forme interdisciplinaire fondée sur l'ensemble des sciences sociales.

Une dernière enquête compare les noms cités dans l'index auteur de la revue *Zeitschrift für Pädagogik* d'une part et, faute d'index auteurs, les noms cités dans les «itinéraires de recherche» de *Perspectives documentai-*

res en éducation. Au niveau des filiations cognitives, les citations allemandes confirment la forte cohésion intra-disciplinaire déjà observée : les spécialistes de l'éducation allemands se réfèrent principalement (61,4%) aux cultures appartenant au monde de l'éducation, puis aux humanistes - philosophes, historiens, théologiens - (28%), et peu aux spécialistes des sciences sociales (7,7%). Les pédagogues français, dans leur biographie intellectuelle, citent des auteurs affiliés aux sciences de l'éducation dans une proportion de 14,1%, des humanistes dans une proportion de 9,2% tandis que les spécialistes des sciences sociales, principalement les psychologues de la tradition française, représentent 48,6% des citations.

Les choix allemands illustrent une stabilité du traditionalisme fidèle aux grands fondateurs de la pensée pédagogique et philosophique ; le glissement de l'intérêt vers les auteurs contemporains n'a commencé que dans les années 70. Au contraire la texture intellectuelle des sciences de l'éducation françaises s'est façonnée à partir des recherches et des constructions de théories contemporaines (de Legrand, De Peretti, Ardoino ... et d'autres experts en sciences humaines et sociales). Allemands et Français s'opposent également sur les principes épistémologiques fondamentaux, les premiers s'appuyant, jusqu'à la fin des années soixante, sur la méthodologie de Dilthey qui suppose le passage graduel de l'expérience quotidienne de vie sociale au savoir de l'érudit, tandis que les seconds suivent la pensée de Bachelard, qui fait l'hypothèse d'une rupture épistémologique entre le «savoir commun» et le «savoir scientifique» qui exige une construction rationnelle et une expérimentation complexes. Après 1968, les pédagogues allemands se sont tournés vers Habermas et la philosophie des sciences issue de Karl Popper. L'influence grandissante des méthodes de recherche et des savoirs en sciences sociales (notamment de Piaget) en Allemagne a rapproché les sphères intellectuelles des deux pays en matière de sciences de l'éducation. Cependant si les références communes classiques existent (Kant, Rousseau, Piaget...) les environnements cognitifs des deux communautés pédagogiques restent assez éloignés.

- D'après : SCHRIEWER, Jürgen ; KEINER, Edwin. Communication patterns and intellectual traditions in educational sciences : France and Germany, *Comparative education review*, vol. 36, n° 1, fév. 1992, pp. 25-51.

Les instituteurs en France et en Angleterre : une étude comparée

Avant la mise en place d'un Programme national en Angleterre une recherche a été menée pour évaluer l'influence des systèmes institutionnels et des traditions culturelles sur les pratiques et les conceptions professionnelles des enseignants de classes primaires en France et en Angleterre. L'enquête, réalisée en 1984-85, a porté sur deux cohortes de 360 instituteurs des régions de Bristol et d'Aix-Marseille, représentatives de quatre zones socio-économiques : zone rurale, centre ville, banlieue aisée, banlieue moyenne, afin de permettre des comparaisons internationales et intra-nationales. Les chercheurs ont exploité un questionnaire et des interviews approfondies ainsi que l'observation de classes d'un échantillonnage plus réduit d'instituteurs dans chacune des régions. M. Osborn et P. Broadfoot traitent ici de la partie qualitative de la recherche fondée sur l'observation de 16 classes dans chaque pays.

Le rapport étudie la conception qu'ont les maîtres de leur responsabilité, en prenant en compte quatre caractères de cette responsabilité : l'étendue des activités professionnelles, l'ambiguïté de la tâche enseignante, le style d'enseignement, l'importance relative attribuée au processus ou au produit d'apprentissage. Il apparaît que les instituteurs anglais et français ont une vision différente de leur responsabilité. De plus la comparaison entre les réponses subjectives des enseignants et la pratique réelle observée dans leurs classes révèle des contradictions non conscientes.

L'échantillonnage d'enseignants soumis à l'enquête approfondie a été pris dans des écoles bien représentatives des quatre zones socio-économiques constituant les régions comparées. Une observation ethnographique détaillée a été réalisée pendant une semaine. On constate une différence de pédagogie, d'organisation, de relations maître-élèves beaucoup plus forte entre les instituteurs des deux pays qu'entre ceux des classes d'un même pays. La résolution des dilemmes de la profession enseignante est nettement contrastée, entre l'Angleterre et la France.

Sur le plan de la pédagogie, la différenciation des tâches dans une même classe est typique de l'Angleterre, tandis qu'en France l'ensemble de la classe est concentré sur une activité commune, l'instituteur dominant généralement la classe alors que l'instituteur anglais se déplace, se penche sur chaque élève individuellement. Mais avec un grand nombre d'élèves (dans l'échantillonnage, les classes anglaises étaient les plus chargées) cette différenciation n'aboutit pas forcément à la pédagogie individualisée souhaitée : les enfants changent de tâche en cours de leçon, mais au moment choisi par le maître plutôt qu'à leur propre rythme. Le maître donne en général aux enfants un plan de travail quotidien à effectuer, dans les plages horaires prescrites.

L'approche anglaise centrée sur l'enfant apparaît beaucoup plus favorable à l'apprentissage actif par la découverte. La créativité de l'enfant, notamment grâce à la composition de courts «essais» dès l'école primaire, est encouragée ; les réponses approximatives sont acceptées, améliorées, le maître souligne les aspects positifs de la participation. En France, le maître est plus directif, il rejette les réponses non conformes à son attente, critique plus négativement les erreurs et l'accent est mis plus sur l'analyse logique, sur la grammaire, fondements d'une rédaction bien structurée, plus que sur l'écriture créative. Par ailleurs la moitié des instituteurs français observés accordent une plus grande importance à l'apprentissage par cœur - étape indispensable selon eux à la maîtrise d'un sujet - qu'à l'acquisition de concepts, de principes, à l'inverse de la majorité des instituteurs anglais. Mais dans les deux pays on observe peu d'occasions de discussion ouverte.

Globalement au niveau primaire, l'approche française s'attache au produit de l'apprentissage plutôt qu'au processus lui-même et le maître est plus exigeant sur le parachèvement du travail, la quantité d'exercices rendus, leur bonne présentation. En Angleterre, à part quelques cas d'anticipation sur les exigences des examens du secondaire, le maître est moins strict sur le résultat fini, il s'attache au développement des étapes cognitives. Deux tiers des professeurs anglais ont pour objectif de faire atteindre à chaque élève son maximum en adaptant les tâches à chacun, ce qui suppose des modes d'explication plus diversifiés, plus inventifs que ceux des maîtres français dont le but est de faire atteindre à l'ensemble des élèves des normes correspondant à leur niveau de classe, en se fondant sur les capacités «moyennes», ce qui ne permet généralement pas aux élèves brillants de passer à des tâches plus avancées.

Les différences de méthodes pédagogiques induisent une organisation de classe différente. L'individualisation de l'enseignement alourdit

la tâche de l'instituteur anglais qui manifeste plus fréquemment de l'anxiété, des difficultés à maintenir la discipline dans sa classe : les élèves font la queue devant le bureau de l'instituteur pour demander une aide personnalisée (à l'instigation de l'enseignant lui-même), ils sont également encouragés à coopérer entre pairs, donc ils parlent, se déplacent dans la classe. Il en résulte une apparence de désordre et de moindre concentration des élèves. Au contraire, la classe française est relativement silencieuse et les élèves sont exhortés à effectuer seuls leurs exercices sur table, voire même à éviter que l'on « copie » sur eux.

Cette différence de rigueur dans la discipline entraîne des relations maître-élèves contrastées. La quasi totalité des instituteurs anglais contre une cinquième des français mettent en avant les sentiments personnels des élèves, les faits privés. En France, en raison de l'objectif d'équité, de neutralité, les interférences entre la vie privée et la vie à l'école sont évitées, les rapports sont plus formels. En Angleterre, plutôt qu'un « maître » l'enseignant est considéré comme un facilitateur de l'apprentissage, au comportement amical. Il cherche à donner aux élèves le sens des responsabilités et compte sur leur motivation intrinsèque tandis que l'enseignant français croit à la motivation extrinsèque. Le premier justifie ses demandes en argumentant alors que le second donne des ordres précis, dont la discussion n'est pas envisagée. De ce fait, bien que les deux groupes s'estiment, pour les deux tiers, très intéressés par leur métier et leurs élèves, les écueils de la profession semblent plus difficilement surmontés par les instituteurs anglais. La réserve et la distance caractérisent aussi en France, contrairement à l'Angleterre, les relations avec les parents et avec les collègues. Ces derniers collaborent peu professionnellement et confient rarement leurs expériences, leurs méthodes de travail (d'ailleurs les écoles primaires observées n'avaient généralement pas de salle des professeurs et les réunions amicales, les célébrations étaient rares). La participation des parents au travail intellectuel en classe (aide à la lecture par exemple) existe peu en France. Dans les deux pays, la pression exercée par les parents de milieu aisé est assez mal perçue.

Les différences de style d'enseignement que l'on observe dans les deux pays proviennent d'options pédagogiques spécifiques mais aussi d'une histoire, d'une tradition de formation des maîtres, d'une idéologie différentes. Les deux systèmes d'éducation, l'un centralisé, l'autre non, doivent être examinés dans le cadre de leur contexte national. Mais actuellement les principes fondamentaux des deux systèmes tendent à se rejoindre puisque la France découvre l'intérêt d'une certaine

décentralisation et autonomie des écoles tandis que le gouvernement anglais se tourne vers un programme national et une administration scolaire plus centralisée.

- D'après : OSBORN, Marilyn ; BROADFOOT, Patricia. A lesson in progress ? Primary classrooms observed in England and France, *Oxford review of education*, vol. 18, n° 1, 1992, pp. 3-16.

* * *

Nouvelles perspectives sur les programmes et l'évaluation

Au XXème siècle l'évolution de l'école a été en net retrait par rapport aux bouleversements scientifiques, sociaux et le changement a été impulsé plus par la pression sociale que par la recherche pédagogique (notamment la généralisation de l'enseignement secondaire, la primauté des sujets utilitaires, la valorisation des sciences et tout récemment la percée des matières commerciales). L'autorité de ces forces a dominé celle d'éminents philosophes de l'éducation tels Dewey, Skinner, Bruner. Les recherches pédagogiques modelant leurs investigations sur les procédures scientifiques furent plus souvent conduites dans des conditions de laboratoire que dans des classes ordinaires, perdant ainsi selon Bronfenbrenner, leur «validité écologique».

Conscients de l'incompréhension des publics visés - les professeurs, les planificateurs de programmes - les chercheurs en éducation ont évolué durant le dernier quart de siècle, se tournant vers les modèles naturalistes reflétant les phénomènes réels de la classe et éveillant l'intérêt des enseignants par les résultats de leurs recherches à la fois approfondies et extensives, sur les connaissances fondamentales réelles des élèves et étudiants. Puis ils se sont heurtés à la difficulté de transformer les croyances enracinées non scientifiques des élèves qui coexistent avec la vraie science appliquée dans le contexte scolaire formel. Les critères retenus pour la conception des programmes - l'intelligibilité, la plausibilité - ne suffisent pas à éradiquer les croyances erronées tant que

celles-ci ne sont pas expérimentées comme désavantageuses par le sujet. L'abandon des idées fausses suppose un changement de style d'apprentissage : une approche prometteuse pour la qualité de l'apprentissage proposée par les chercheurs, est la métacognition qui assure à l'apprenant un contrôle des acquisitions par la mise en oeuvre continuelle de stratégies positives visant à clarifier, à perfectionner la réflexion et l'expérimentation, notamment grâce à l'auto questionnement. L'auteur cite l'exemple d'une formation à la métacognition au niveau secondaire, le «Projet de promotion de l'apprentissage efficace» (PEEL) partisan d'un apprentissage conscient, responsable. De tels processus supposent un curriculum assez global ne spécifiant pas strictement les contenus car le professeur saisit les occasions d'apprentissage engendrées par les discussions des élèves. A l'opposé, la conception traditionnelle voit les programmes comme un stock d'informations spécifiques délivrées à l'apprenant. Mais ces deux points de vue sont complémentaires et non exclusifs l'un de l'autre. L'étude de certains sujets exige une accumulation de connaissances factuelles bien définies, d'autres demandent surtout d'«apprendre à apprendre», de dépasser la compréhension superficielle, insuffisante pour un transfert de connaissances. Le double point de vue de l'apprentissage comme réception de sens ou construction de sens influence également la conception de l'évaluation : le premier conduit à prescrire des examens centralisés posant des questions spécifiques multiples, le second reporte la responsabilité du contrôle sur les professeurs, étant donné la complexité des phénomènes de compréhension, et suppose l'emploi de tout un arsenal de méthodes d'évaluation.

Les recherches sur l'apprentissage, souvent critiques vis-à-vis de la pratique pédagogique courante, provoquent d'abord des tensions chez les enseignants et les responsables des programmes mais elles doivent entraîner une révolution lente dans la pratique, qui consistera surtout à rééquilibrer l'impact respectif de l'enseignement magistral reçu par l'apprenant et du savoir recherché et reconstruit par celui-ci.

- D'après : WHITE, Richard T. Implications of recent research on learning for curriculum and assessment, *Journal of curriculum studies*, Vol. 24, n°2, mars-avril 1992.

* * *

Une culture technologique de base à l'école

La technologie a cherché sa voie tardivement dans les programmes scolaires américains et le concept d'éducation technologique est resté longtemps voilé d'ambiguïté. Son existence dans l'éducation générale est maintenant associée à la notion d'acquisition d'une culture technologique de base. Cette culture est vue par certains dans une perspective très large comprenant «l'étude des principaux problèmes sociaux, économiques, géophysiques...» (cf Yff et Butler). D'autres la lient spécifiquement au contexte de la culture scientifique. Mais l'attention grandissante portée, aux États-Unis, à la maîtrise de la technologie dans le cadre d'une adéquation des objectifs de l'enseignement général à l'évolution des conditions de vie, va de pair avec une transformation du programme de base (le «tronc commun») et, dans cette perspective, une clarification préalable de la signification du concept de technologie - matière d'enseignement - est requise. Elle est suivie dans cet article d'une analyse critique des diverses définitions et interprétations du concept de culture technologique.

La démocratisation de l'école a fait évoluer l'enseignement classique, élitiste, vers une éducation de masse plus centrée sur les problèmes quotidiens. La restructuration du programme général moderne nécessite une réflexion approfondie sur les finalités supérieures d'un savoir. L'intrusion du technique, de l'utilitaire, dans la formation générale est considérée tantôt comme un risque d'assujettissement aux exigences croissantes de la compétition économique (cf. Kliebard, Reid) tantôt comme une adaptation justifiée aux besoins des élèves, futurs citoyens et participants à la vie active (cf Warnock). Ces deux types de points de vue se reflètent dans les préoccupations philosophiques des tenants du déterminisme technologique pour qui la technologie imprègne tous les aspects de la vie humaine (dangereusement, d'après le transcendantaliste J. Ellul, bénéfiquement selon la vision positiviste de Theilard de Chardin). Les philosophes de la technologie (tels Skolimowski, Dewey) attribuent à la technologie «art utile» un véritable poids épistémologique. Pour Dewey, les sciences dites «appliquées» sont plus authentiques que les sciences dites «pures» car elles permettent d'effectuer des modifications de l'existence en fonction de motivations réfléchies. On constate que le

consensus sur l'utilité de la technologie pour résoudre des problèmes de la société ne s'étend pas à son agrément en tant que sphère de connaissance autonome.

Si la notion de technologie soulève encore des débats, celle de culture technologique est a fortiori sujette à controverse. L'examen des conceptions exprimées par les secteurs public et privé, par le Mouvement Science Technologie et Société, l'enseignement supérieur américain, l'Association pour l'enseignement technologique, suggère une approche scolaire globale qui prenne en compte les aspects économiques, écologiques, éthiques de la culture technologique. Les aspects cognitifs de la technologie doivent être mis en valeur, afin que l'individu instruit technologiquement soit capable de consommer intelligemment les fruits du progrès technique en étant conscient de ses implications sociales. Le choix d'un enseignement global, transdisciplinaire, du langage technologique soulève la question de la matière même de cet enseignement. La culture technologique est-elle une réserve de connaissances spécifiques ? Pour certains elle est simplement un sous-ensemble de la culture scientifique, elle permet d'objectiver la science. Les pédagogues de la technologie estiment que pour le développement d'une culture technologique, l'étude et la compréhension de la technologie, séparément de la science, sont fondamentales.

Si l'on veut atteindre l'objectif d'une culture technologique de base, il semble rationnel de confier à l'école une double mission : celle de permettre à cette culture de pénétrer les autres disciplines et celle d'attribuer une place précise à la technologie dans le programme général. Selon l'auteur, aux Etats-Unis, la technologie est à introduire dans le champ d'enseignement des «Techniques industrielles», car elle a pour but essentiel de résoudre les problèmes pratiques de la vie en créant des instruments, des mécanismes efficaces.

• D'après : LEWIS, Theodore ; GAGEL, Charles. Technological literacy : a critical analysis, *Journal of curriculum studies*, vol. 24, n° 2, mars-avril 1992, pp. 117-138.

* * *

Vers une réalité de l'enseignement individualisé

La relation privilégiée du dialogue entre un éducateur et son élève a toujours été considérée comme la situation pédagogique idéale et la mise en évidence par les psychologues des nombreuses différences individuelles entre les élèves a eu pour conséquence le développement d'une pédagogie centrée sur l'enfant que l'on associait à la notion de liberté, d'autonomie dans l'apprentissage.

J. Dewey, fondateur de la philosophie de l'éducation moderne, qui préconise la prise en compte du développement des structures mentales de l'enfant et de ses comportements spécifiques, fut le premier à mettre cette théorie en pratique dans son école de Chicago où le nombre de professeurs pour l'ensemble des élèves était exceptionnellement élevé. Sous son influence les autorités de l'éducation incitèrent dès les années trente, les futurs enseignants à individualiser leur enseignement, incitation réactualisée par le rapport Plowden de 1967 en Grande Bretagne, rapport qui en même temps souligne les risques d'un idéalisme trop naïf et permissif associé à l'enseignement centré sur l'enfant. L'application des recommandations pédagogiques du rapport Plowden a été évaluée dans des classes d'écoles primaires par l'étude «ORACLE» menée en 1980. Cette étude a révélé qu'une certaine forme d'individualisation de l'enseignement avait lieu (beaucoup d'enfants apprenaient de façon autonome et à leur rythme, les interactions avec chaque élève avaient un impact organisationnel) mais que l'apprentissage d'un sujet précis dans une matière scolaire par questionnement, démonstration, orientation exploratoire se faisait avec l'ensemble de la classe. Une étude ethnographique de Bennett en 1984 aboutit aux mêmes conclusions : un groupe d'enseignants considérés, expérimentés, acquis au principe de l'individualisation pédagogique, ne la pratiquaient pas véritablement et dans les classes élémentaires plus de la moitié des tâches s'avéraient inadaptées aux capacités individuelles des élèves, cette proportion augmentant jusqu'à deux tiers dans les classes primaires terminales. Les maîtres, même formés aux techniques de diagnostic des capacités indi-

viduelles, ne peuvent les appliquer dans leurs classes de trente élèves et plus.

Des recherches menées sur les méthodes d'enseignement dans les domaines de la rédaction, des mathématiques, des sciences, tirent des conclusions quelque peu pessimistes. Dans une observation d'écoles secondaires écossaises il était constaté que le travail d'écriture des élèves se composait à plus de 50% de prise de notes, de textes dictés. A l'école primaire, les maîtres s'attachent surtout à la correction formelle, orthographique, grammaticale, qui fait preuve de peu d'amélioration dans le temps alors que l'expression personnelle de l'enfant, non enseignée, progresse. En mathématiques des interviews approfondies d'élèves ont permis de connaître leurs intuitions, leurs formes de malentendus, mais Bennett cite des exemples d'incompréhension des termes, non diagnostiquée par l'enseignant faute de temps, qui empêchent l'élève de résoudre un problème pourtant à la portée de son raisonnement. La recherche de Driver en sciences montre également que malgré une bonne connaissance de la diversité des besoins individuels des apprenants, il apparaît que «... le travail de réflexion imaginaire, analytique, stimulant, fondé sur l'investigation, est accompli par le professeur avec la classe entière», dans le style traditionnel. Globalement, les chercheurs constatent que le niveau cognitif est bas mais ils ne suggèrent pas de moyens réalistes pour individualiser l'enseignement, ce qui supposerait une reconceptualisation radicale de la classe.

L'auteur de cet article oriente son intérêt vers l'apprentissage qui se développe dans la petite enfance, hors de l'école, principalement grâce aux interactions avec les parents ou leurs substituts, au dialogue non verbal puis verbal (les observations ont révélé le degré de sophistication des schémas d'interaction, des codes qui se structurent entre la mère et le bébé). L'acquisition du langage se fait par paliers successifs, la mère s'adaptant spontanément au niveau de réponse de l'enfant et cette «pédagogie naturelle» se révèle beaucoup plus productive que l'enseignement didactique des structures logiques et grammaticales. Ce type d'apprentissage de qualité se retrouve dans certains cas particuliers : l'éducation spéciale fortement individualisée, notamment grâce à la participation pédagogique des parents ; l'enseignement particulier de type préceptorat, dont bénéficient des enfants surdoués ; le tutorat d'université, enseignement rare, difficile mais hautement efficace.

L'enseignement magistral collectif dans lequel chaque enfant saisit ce qu'il peut, fournit des connaissances de base mais il laisse inexploitées beaucoup de potentialités. La validité de l'enseignement individualisé est reconnue de tous et prouvée par des exemples d'apprentissage approfondi. Néanmoins peu de recherches ont été réalisées sur les moyens d'individualiser les cours pour trente élèves en tenant compte des connaissances, des capacités de résoudre un problème de chaque apprenant. Quelques pistes méritent d'être développées : des expériences d'enseignement mutuel entre un adolescent faible lecteur et un enfant de classe maternelle se sont avérées rentables pour les deux parties ; la participation institutionnalisée de retraités au travail en classe, la formation des parents à une aide individuelle complémentaire à l'école, l'«école autrement» ou éducation à domicile expérimentée par des familles américaines non conformistes. D'autres voies sont à découvrir.

- D'après : THOMAS, Alan. Individualised teaching, *Oxford review of education*, vol. 18, n°1, 1992, pp. 59-74.

* * *



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

TYPOLOGIE 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

MARMOZ, Louis. Ed.

Sciences de l'éducation, sciences majeures. Issy-les-Moulineaux : EAP, 1991. 191 p., bibliogr. dissém. (Recherches et sciences de l'éducation.) ✎ 23

Vingt et un ans après l'ouverture des premiers cycles d'études de licence en sciences de l'éducation, les principaux acteurs des sciences de l'éducation ont été réunis, lors de journées, pour faire un bilan de l'apport des sciences de l'éducation aux connaissances, à la formation et à la problématique scientifique. Cet ouvrage propose la plupart des interventions. 1) Fondations : interventions de J. Chateau, M. Debesse, G. Mialaret. 2) Rencontres et sources disciplinaires : les apports des autres disciplines (psychologie sociale, analyse institutionnelle, l'histoire...) aux sciences de l'éducation et sa propre spécificité (J. Houssaye, J.C. Filloux, R. Hess, J.L. Martinand...). 3) L'institutionnalisation : le CNU (J. Wittwer), l'AECSE (J. Beillerot) 4) Champs et domaines : champs traditionnels et domaines d'excellence pour les sciences de l'éducation : la formation des enseignants, la formation pédagogique des enseignants du supérieur, l'orientation des jeunes et adultes (M. Postic, A. Bireaud, A. Kokosowski...). En conclusion, les réflexions de J. Ardoino et G. Avanzini.

MEIRIEU, Philippe.

Qui a peur des sciences de l'éducation. Lyon : Voies livres, 1991. 23 p (Se former + ; 9.) ✎ 5

L'auteur apporte ici quelques éléments de réflexion sur des questions actuellement en débat dans les Sciences de l'éducation : le statut épistémologique des Sciences de l'éducation ; la reconnaissance de l'éducation comme « problème » ; la démocratisation du système éducatif ; pédagogie ; didactique ; le débat éducatif ; l'université de la culture ; l'éducabilité.

Recherche scientifique

MACE, Gordon.

Guide d'élaboration d'un projet de recherche. Bruxelles : De Boeck-Wesmael ; Paris : Editions universitaires, 1991. 119 p., bibliogr. (3 p.) ✎ 31

Le projet de recherche est défini comme « l'étape préliminaire de la recherche au cours de laquelle il faut établir les limites de l'objet d'étude et préciser la manière de réaliser chacune des étapes du processus ». Il s'agit d'un document écrit qui annonce la procédure à suivre pour effectuer la recherche. Il comporte généralement sept parties correspondant à chacune des grandes étapes du processus de recherche (qui font l'objet des sept chapitres de l'ouvrage) : 1) la formulation du problème. 2) l'énonciation de l'hypothèse. 3) la construction d'un cadre opératoire. 4) le choix d'une stratégie de vérification. 5) le choix d'un instrument de collecte de l'information. 6) le traitement des données. 7) la présentation des conclusions anticipées. Le projet doit être suivi d'une bibliographie.

B - PHILOSOPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION

Philosophie

BREZINKA, Wolfgang.
Philosophy of educational
knowledge: an introduction to the
foundations of science education,
philosophy of education and practical
pedagogics. Dordrecht ; Boston ;
London : Kluwer, 1992. XVI-301 p.,
bibliogr. (37 p.). Index. (Philosophy
and education ; 3.) ✎ 12

Cet ouvrage propose une critique scientifique normative des théories pédagogiques, dans le but d'éliminer les aspects subjectifs, trop partisans ou dogmatiques de cette « science » (dépendant beaucoup des idéologies). L'analyse des principes épistémologiques qui se dégagent des études métathéoriques peut selon l'auteur, éclairer la pratique pédagogique en influant sur la formation professionnelle des enseignants.

LEMPEREUR, Alain. Ed.
L'argumentation. Liège : Mardaga,
1991. 216 p. (Philosophie et langage).
✎ 15

Les textes présentés lors de ce colloque sont regroupés en trois parties : Historique et philosophie de l'argumentation ; Statut épistémologique de l'argumentation ; Pragmatique de l'argumentation.

REBOUL, Olivier. Dir. ; GARCIA, Jean-François. Dir.
Rhétorique et pédagogie. Strasbourg :
Presses universitaires de Strasbourg,
1991. 175 p., bibliogr. dissém. (Cahiers
du séminaire de philosophie.) ✎ 12

Les rapports entre pédagogie et rhétorique sont anciens, depuis les Grecs, fondateurs de la rhétorique, jusqu'à un renouveau contemporain. Pédagogie et rhétorique sont inséparables ; les différents auteurs, dont les contributions sont

ici rassemblées, se sont interrogés sur la nature rhétorique de la pédagogie elle-même (et non sur la place de la rhétorique dans les pratiques ou les institutions d'enseignement). Ces contributions sont les suivantes : L'allégorie est-elle pédagogique ? (O. Reboul) ; Rhétorique du silence (J.F. Garcia) ; Transposition didactique et rhétorique (M. Tardy) ; La rhétorique chez l'enfant (M. J. Remigy) ; L'argument d'autorité dans l'enseignement théologique au Moyen-Age (M. Sachot) ; Discours philosophique, hypotypose, sublime (S. Borutti).

SNYDERS, Georges.
Des élèves heureux... réflexion sur la
joie à l'école à partir de quelques tex-
tes littéraires. Issy-les-Moulineaux :
EAP, 1991. 160 p. (Recherches et scien-
ces de l'éducation ; 2) ✎ 12

A la différence de son précédent livre, « La joie à l'école », pour lequel l'auteur avait fait appel à des spécialistes, il reprend ici le même thème en se référant à des textes littéraires (romans, biographies...) qui le confirment que la joie scolaire existe bien et dans la conviction que même si l'école atteint à de « terribles échecs », elle est aussi lieu de réussites. « On peut viser à une meilleure société avec de meilleures écoles ». Cette joie peut se manifester dans les relations interpersonnelles (entre élèves, élèves-enseignants, par les relations que l'élève peut établir avec les grandes oeuvres et leurs créateurs par l'intermédiaire des enseignants). Les deux aspects « négatifs » de l'école : l'obligation de l'école, l'école opposée à la vie, peuvent également être sources de joie. Mais pourquoi si peu ont-ils trouvé la joie à l'école ? Comment la rénover pour que cette joie se généralise ? Pour l'auteur, il faut chercher du côté de la continuité des cultures en tant qu'espoir de dépasser la contradiction entre l'école comme monde autre et le désir de réalité dans le scolaire.

VERGNIoux, Alain.

Pédagogie et théorie de la connaissance : Platon contre Piaget ? Berne : Peter Lang, 1991. 198 p. Index. (Exploration : pédagogie, histoire et pensée.)

☛ 12

«Confronter Platon et Piaget, c'est mettre face à face une philosophie de l'éducation fondée dans la recherche et la connaissance du Bien, et la transformation (la dégradation) d'un bel idéal éducatif en un ensemble de doctrines qui renvoient la question de l'éducation et de l'enseignement à des savoirs psychologiques et à des techniques d'apprentissage». L'auteur choisit la référence à la philosophie platonicienne pour redéfinir les principes directeurs de tout projet éducatif quel qu'il soit. Il juge «sur pièces» les théories pédagogiques présentes (les sciences de l'éducation, la théorie de l'enfance, les apprentissages scientifiques...), en étudiant la structure et le contenu de ces discours, leur situation historique et leur valeur épistémologique. Il veut répondre à trois apories : à quelles conditions une théorisation de la pédagogie est-elle possible ? Quelle position les sciences de l'éducation occupent-elles dans cette configuration ? quelles hypothèses le retour à la pensée platonicienne et l'appel à la phénoménologie permettent-ils de formuler, qui rendent au projet éducatif ses finalités authentiques ?

Histoire

COUDEL, Charles. Ed. ; BADINTER, Elisabeth, Préf.

La République et l'école : une anthologie. Paris : Presses pocket, 1991. 288 p., bibliogr. (8 p.) (Agora : les classiques ; 10.) ☛ 4

Cet ouvrage propose les textes fondateurs de l'école de la République, de la pensée républicaine de l'école. Présentant pour chaque thème retenu, les extraits d'un auteur de la 1ère, de la IIIe République et d'un auteur contemporain, l'auteur met en relief la fidélité à certaines va-

leurs. Les thèmes retenus sont les suivants : 1) La République «institutrice du peuple» ; 2) L'école républicaine ; principes et institutions ; 3) La République enseignante et les savoirs élémentaires ; 4) Les «étoiles institutrices» : les leçons de l'astronomie ; 5) L'école républicaine, les citoyens, les Droits de l'homme ; 6) L'école républicaine et l'idéal laïque ; 7) Les séminaires de la raison. Heurs et malheurs des écoles normales ; 8) Crise de l'école républicaine ?

Education formation. 2 : de la Révolution à Jules Ferry. Paris : IFOREP, 1990. 127 p., ill. (Les cahiers de l'Iforep ; 62-63.) ☛ 4

Dans une 1ère partie, sont rappelés les acquis de la Révolution, dans des domaines divers : l'économie, les changements affectant la société, le mouvement des idées. La 2e partie est centrée sur l'éducation et retrace le chemin qui de la Révolution va mener jusqu'aux lois de J. Ferry : le passage de l'école paroissiale à l'école primaire, la création des écoles centrales et des écoles spéciales, la difficile mise en place de la formation technique primaire (au 19e surtout) où l'initiative privée va jouer un rôle capital.

HUGUET, Françoise.

Les professeurs de la faculté de médecine de Paris : dictionnaire biographique 1794-1939. Paris : INRP ; CNRS, 1991. 753 p. Index. ☛ 13

Ce dictionnaire retrace la carrière des professeurs de la faculté de médecine de Paris ayant été nommés titulaires de chaire entre 1794 et 1939. A chaque professeur est consacrée une notice rendant compte des origines familiales et sociales, des activités exercées en dehors de la faculté, des principales publications... La 1ère partie de l'ouvrage recense deux-cent-quatre-vingt-deux titulaires de chaire. La 2e partie, plus courte mais de schéma identique, est réservée à quelque quatre-vingt professeurs suppléants. On trouvera, en annexe, une histoire des chaires, chacune d'entre elles faisant l'objet d'une courte notice indiquant la date de création. Les modifications de leur intitulé au cours

de la période étudiée, leur lieu d'implantation (faculté, hôpital) enfin, les différents professeurs qui s'y sont succédé. Les noms de famille cités dans les notices font l'objet d'un index.

PROST, Antoine.

Education, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours. Paris : Le Seuil, 1992. 226 p., tabl. Index. (XXe siècle.)

☛ 23

Cet ouvrage est basé sur une série de textes déjà publiés, d'accès difficile. L'auteur aborde les principales questions posées par l'enseignement, le système éducatif depuis 1945, en remplaçant l'institution scolaire dans un contexte plus large par deux textes sur l'enfance et la jeunesse, qu'il publie en introduction. Puis sont abordés les thèmes suivants : la transformation des écoles primaires dans les années 60 ; les réformes qui ont abouti au collège unique, étudiées sous un angle sociologique et historique ; le mouvement de mai 1968 et ses conséquences sur les universités ; l'évolution de l'enseignement primaire et secondaire de 1968 à 1984 ; la querelle scolaire, doublée d'une querelle pédagogique, qui emporta M. Savary ; les mutations des lycées de 1985 à 1990. A. Prost conclut par une réflexion sur l'articulation de l'histoire et de la sociologie dans l'analyse des politiques d'éducation.

Éducation comparée

Le THANH, Khoi.

L'éducation : cultures et sociétés. Paris : Publications de la Sorbonne, 1991. 352 p. bibliogr. dissém. (Homme et société ; 16.) ☛ 13

Quel est le rôle de l'éducation dans la production et la reproduction des sociétés ? L'histoire comparée des cultures permet d'appréhender ce rôle (qui varie selon les époques et les sociétés), car à côté de caractéristiques communes dans le temps et l'espace, les différences culturelles, économiques, sociales et politiques sont

à l'origine des conceptions diverses de l'éducation. Partant d'une problématique, où il s'interroge sur la conception de l'éducation, ses formes, son rôle, ses effets, l'auteur propose un modèle général d'analyse. Les composantes de ce modèle (qui sont liées entre elles et dont les actions sont réciproques) sont les suivantes : peuples et langues ; le milieu naturel ; le mode de production ; idées et valeurs ; le rôle des personnalités ; structures et mouvements sociopolitiques ; les relations internationales. L'auteur étudie chaque composante et ses relations avec l'éducation et les autres composantes du modèle. Celui-ci est appliqué aux principales civilisations qui ont marqué l'histoire de l'humanité.

Perspectives de l'éducation

MANDRA, Robert.

L'éducation contre nature. Paris : PUF, 1991. 258 p. (Croissance de l'enfant, genèse de l'homme ; 21.) ☛ 12

Face au désarroi des élèves et des parents, à la mise en cause de ceux-ci, à l'échec scolaire (échec de l'école ou échec à l'école ?), l'auteur propose une « éducation contre nature ». Dans tout ce que l'homme sait faire, veut transmettre à ses enfants, dans ce qui est fait en matière d'éducation : le langage, l'écrit, la morale... tout n'est que création, rien n'est donné par la nature. « L'éducation, la croissance de l'homme, la croissance de l'humanité sont réponses à des défis pour aménager, améliorer et adapter aux besoins et aux aspirations de l'homme, l'ordre « naturel » des choses ». Le dépassement est possible, mais il suppose le sens de l'effort, de la ténacité, une « formation du caractère ». Cette proposition a des conséquences pratiques : une nouvelle formation des enseignants, une réorganisation de la classe, une conception autre de la classe.

NEMO, Philippe.

Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry ? La dérive de l'école sous la Ve République. Paris : Bernard Grasset, 1991. 355 p. bibliogr. (3 p.) ✎ 5

Pour l'auteur, les réformes du système éducatif mises en place au cours de la Ve République ont une motivation politique et non technique : fondre tous les enfants dans le creuset d'une même école. L'éducation serait devenue, depuis la guerre, un système soviétiforme, improductif et incapable de s'adapter. Utilisant pour son argumentation des ouvrages parus dans les années 1980 (A. Prost, L. Legrand...), il se livre d'abord à un constat : la non démocratisation de l'enseignement («Palinodies pour un goulag»), la mise sur la touche des disciplines et compétences intellectuelles, les délires de la Corporation (les organisations syndicales, les associations de spécialistes)... Il identifie ensuite les facteurs qui «soviétiforment» le système : la dénaturation du corps enseignant, le blocage de la formation professionnelle, corruption du discours public et langue de bois, le béton du système : les syndicats d'enseignants. Des solutions existent : il faut changer la logique du système, poser la question du rôle de l'Etat dans l'Education, créer l'autonomie spirituelle de l'école. Il faut des créateurs d'école.

VAYSSE, Gérard. Dir.

Rencontres Paul Langevin. Questions 1990. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 1991. 239 p., bibliogr. dissém. ✎ 23

Quatre thèmes ont été abordés lors de ces rencontres. 1) Les systèmes éducatifs en Europe (les systèmes éducatifs et la construction de l'Europe, le temps dans le système éducatif, rythmes scolaires et projet d'école...). 2) Culture et langages européens (le paysage linguistique européen, l'enseignement musical dans les pays de la Communauté, expérimentation contrôlée de l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école élémentaire...). 3) Les activités périscolaires en Europe (les activités physiques d'expression dans le secteur périscolaire, la pédagogie internationale...). 4) L'enseignement

supérieur en Europe (la reconnaissance mutuelle des diplômes, le titre d'ingénieur européen, COMETT...)

C - SOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Sociologie générale

BALL, Stephen J. Ed.

Foucault and education : disciplines and knowledge. London ; New-York : Routledge, 1990. 213 p., bibliogr. dissém. Index. (Education.) ✎ 12

Cet ouvrage analyse les travaux de Foucault en relation avec l'éducation dans la mesure où les écoles peuvent être considérées comme ayant un point commun avec les lieux carcéraux étudiés par Foucault : ce sont des institutions qui règlent le comportement moral et social des individus. La mise en relief des recherches pertinentes pour une application pédagogique permet de réfléchir aux politiques de réforme éducative selon un point de vue neuf

BOURDIEU, Pierre ; WACQUANT, Loïc J.D.

Réponses. Paris : Le Seuil, 1992. 267 p., bibliogr. (20 p.) Index. (Libre examen : politique.) ✎ 12

Cet ouvrage se compose de deux parties. La 1ère est un dialogue (séminaire de Chicago) où P. Bourdieu explicite sa pratique de recherche, passant en revue les résultats des travaux publiés dans les années 80 : La sociologie comme socioanalyse ; La notion de champ ; La notion d'intérêt et celle d'habitus ; La linguistique structurale ; Pour une Realpolitik de la Raison ; Peut-on faire une sociologie bourdieusienne de Bourdieu ? La 2e partie est l'introduction au séminaire de l'EHESS, en octobre 1987 sur le thème : La pratique de l'anthropologie réflexive. P. Bourdieu cherche «à inculquer une disposition généralisée de l'invention sociologique», il s'appuie sur la compréhension pratique pour introduire progressivement à la maîtrise

discursive des principes de la raison sociologique.

DOGAN, Mattei ; PAHRE, Robert.

L'innovation dans les sciences sociales : la marginalité créatrice. Paris : PUF, 1991. 322 p., bibliogr. (13 p.) Index. (Sociologies.) ✎ 12

Cet ouvrage analyse le processus de segmentation et recombinaison des sciences sociales. Retraçant l'évolution récente de neuf disciplines - sociologie, science politique, économie, histoire, géographie, anthropologie, psychologie, linguistique et philosophie - dans leur croissance, spécialisation, fragmentation et hybridation, les auteurs montrent qu'un savant a plus de chances d'innover en s'éloignant des noyaux traditionnels de sa discipline pour avancer vers ses zones frontalières. Le progrès scientifique s'accomplit d'une manière croissante aux interstices des disciplines. En décrivant la recombinaison des segments de science, ils rejettent la démarche irréaliste de l'interdisciplinarité. Ce livre montre comment le progrès de la science entraîne la fragmentation d'une discipline en plusieurs sous-disciplines ; comment ce progrès peut conduire à la stagnation intellectuelle au centre de chaque discipline («paradoxe de la densité») ; comment la recherche innovatrice conduit les spécialistes à franchir les bornes de leur propre discipline, et comment ces déplacements servent de base à des échanges de méthodes, de concepts et de théories.

SCHEUCH, Erwin K. Dir.

Perspectives des sciences sociales en Allemagne aujourd'hui. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1991. X-450 p., tabl. ✎ 14

Cet ouvrage veut donner une idée de la production «normale», (production correspondant à la problématique courante) des sciences sociales allemandes. Les contributions sont regroupées autour des thèmes suivants. 1) La redécouverte de la dimension historique des sociétés contemporaines (l'évolution de l'éducation dans les états d'Europe occidentale ; la surproduction

des diplômés de l'université aux 19 et 20e ; la désintégration des milieux populaires)... 2) Eléments d'analyse des sociétés contemporaines (le prestige social existe-t-il ? ; les conditions sociospatiales de l'assimilation linguistique des travailleurs migrants ; le processus de différenciation dans le Tiers-monde, ses conséquences pour le conflit Nord-Sud et la théorie du développement ; le mode de décision soviétique, une contribution à la théorie du socialisme réel).

Sociologie de l'éducation

BALLION, Robert.

La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée. Paris : Hatier, 1991. 259 p., bibliogr. (7 p.) ✎ 11

L'école est devenue un marché : il y a bien une demande (celle des parents et des élèves), une offre (celle des établissements). Les établissements choisis par les familles sont soumis à l'obligation d'être évalués et de rendre des comptes. Cette évaluation repose sur un jugement global, sur le fonctionnement de l'école (chap. 1), sur l'analyse de ce qu'est le bien éducatif (chap. 2) : les objectifs que l'on assigne à l'institution, les fonctions auxquelles elle doit répondre. Depuis quelques années, des opérations d'évaluations ont été menées, passant progressivement de l'évaluation du système à celle de l'établissement (chap. 3) et donnant lieu à de nombreuses études sur l'efficacité des écoles. L'auteur, se basant sur les résultats d'enquêtes, s'interroge (chap. 4 et 5) sur le choix, par les familles, du collège et du lycée. Comment effectuent-elles ce choix ? Plusieurs critères entrent en jeu : des motifs «domestiques», l'image et la réputation de l'établissement, le niveau d'aspiration scolaire est lié au niveau socio-culturel. Mais cette possibilité de choix n'a pas que des effets positifs : elle semble aggraver l'inégalité des chances d'éducation.

BAUDELLOT, Christian ; ESTABLET, Roger.

Allez les filles ! Paris : Le Seuil, 1992. 243 p. (L'épreuve des faits.) ✎ 23

Amorcée depuis près d'un siècle, la «montée des filles» dans le système éducatif est un phénomène inexorable. S'agit-il d'un mouvement social fondamental ou de modifications limitées ? Les auteurs dressent d'abord le cadre de leur étude, en prenant comme point de repère le baccalauréat et resituent ce phénomène au niveau mondial. Malgré la promotion scolaire des filles, les représentations et les stéréotypes sont toujours bien vivants ; cela est très net pour les mathématiques, où la compétence serait masculine alors que toutes les recherches sur lesquelles se basent les auteurs prouvent le contraire (au niveau primaire et collège). Pourquoi à partir de la seconde assiste-t-on, à égalité de réussite, à une divergence si importante dans les parcours scolaires ? La cause en est l'inégalité massive des orientations où entrent en ligne de compte la moindre intériorisation des valeurs de compétition, l'incertitude sur l'investissement professionnel. On peut cependant remarquer que la réussite scolaire des filles tend à atténuer l'effet de l'origine sociale. Sur le marché du travail, les «égalités de compétence constituées par l'école se brisent sur les rigidités de l'organisation du travail». Il faut faire face à plusieurs verrous : l'industrie rejette les femmes, la répartition inégalitaire des tâches domestiques. Pour l'avenir, la partie se jouera à trois : la famille, l'école et l'entreprise.

France. Association internationale des sociologues de langue française. AISLF, Dir.

Penser le changement en éducation. Paris : Université René Descartes - Paris V, 1991. 379 p., bibliogr. dissém. ✎ 15

Cet ouvrage propose les textes présentés lors des journées scientifiques sur «le changement en éducation» (janvier 1990, Paris V). Ils sont divisés en deux grandes parties. 1) Les transformations des corps enseignants : évolution de la

profession/évolution des paradigmes ; pratique du métier/professionnalisation et clients. 2) Les transformations de l'école : diversité institutionnelle et dynamiques locales : la place du local en éducation, espace de relations, espace d'interprétation ; diversité et dynamique locale dans le discours et dans les faits ; spécificités locales, régulations globales, le passage du singulier au général.

WOODS, Peter.

The happiest days ? how pupils cope with school. London : Falmer, 1990. XII-247 p., bibliogr. (15 p.) Index. ✎ 23

L'école étant considérée comme un modèle «d'opportunités d'enseigner et d'apprendre», cet ouvrage traite du second aspect d'un point de vue ethnographique. L'influence des facteurs sociaux sur les modes de pensée et de comportement est analysée. L'harmonisation des enseignements avec les cultures des élèves, l'adaptation des tâches des élèves à leurs aptitudes spécifiques, la façon dont les jeunes s'accommodent des inégalités originelles en négociant ou en résistant, sont étudiées. Les réalités des situations sont examinées avec le regard des participants. L'interrogation des élèves sur leur propre expérience de la vie scolaire permet de tracer un portrait culturel des jeunes.

Sociologies connexes à la sociologie de l'éducation

HUMBERT, Geneviève. Dir. Jeunesse et état. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1991. 180 p., graph. Index. (Littérature jeunesse.) ✎ 23

Quel intérêt les sociétés occidentales (ici plus particulièrement la France et la RFA) portent-elles à leur jeunesse ? Que pensent les 16-28 ans des notions Etat, société, défense de la nation ... ? Regroupant des analyses (en langues française et allemande) prenant en compte la période 1945-1990, de sociologues, de politologues, cet ouvrage fait notamment apparaître qu'aux yeux

des gouvernants, la politique de la jeunesse n'est qu'une notion secondaire ; la jeunesse a oscillé en un jeu subtil entre acception et contestation qui peut se traduire par des phénomènes tels l'objection de conscience, les tags. Parmi les analyses, relevons : Les premiers pas d'une politique démocratique de la jeunesse en France 1944-1958 ; Opinion des jeunes sur le service national et sur la défense ; Mouvements sociaux, représentations sociales ; La presse féministe allemande, instrument de contestation de la jeunesse féministe.

JUAN, Salvador.

Sociologie des genres de vie : morphologie culturelle et dynamique des positions sociales. Paris : PUF, 1991. 281 p., bibliogr. (8 p.) Index. ☛ 11

« Dans une société définie par le mouvement, existe-t-il des systèmes d'usages-ou « genres de vie » suffisamment stables pour être observables par le sociologue ? Peut-il construire des morphologies culturelles ? Le livre s'attache à identifier les conditions sociologiques d'une recherche des formes culturelles ainsi que les principales précautions théoriques et méthodologiques nécessaires à la compréhension de ce que l'on appelait autrefois les moeurs. A partir de l'étude critique de quelques thèmes (consommation, famille, croyances au divinatoire, réseaux de « sociabilité »), il contribue à une nouvelle analyse du champ commun au culturel et au social. Selon la thèse défendue par l'auteur, les genres de vie ne peuvent se comprendre que dans la distance relative aux normes de la « culture de classe » - distance intimement liée aux facteurs de mobilité sociale. Ce qui situe l'approche sociologique des usages dans la double dynamique des processus de stratification et d'institutionnalisation. »

LASALLE, Hélène. Dir.; SAVIER, Lucette. Collab.

Les 10-13 ans. Paris : Autrement, 1991. 206 p., tabl. (Mutations ; 123.) ☛ 4

Qui sont-ils, ces « ni enfants, ni adultes », ces 10-13 ans en mutation ? Pour éclairer cette période de transition, propos scientifiques, enquêtes,

textes littéraires, débats..., se croisent ici. Les 10-13 ans vivent les transformations de leurs corps, protègent leur intimité, prennent les premiers risques. Si les rites de passage ont changé dans leur forme, leurs constantes restent les mêmes : le corps est un objet qu'il faut marquer, la famille un lien qu'il faut ébranler, l'espace social un lieu à explorer. Aujourd'hui, ils ont le droit à la parole : la Convention internationale des droits de l'enfant leur donne une protection et une nouvelle responsabilité : celle de citoyen. Entre les droits de l'enfant et le droit à l'enfance, au jeu, à la non-responsabilité, les jeunes s'exercent, passionnément, à la difficulté de grandir.

Sociologie urbaine et rurale

COULON, Alain.

L'école de Chicago. Paris : PUF, 1992. 127 p., bibliogr. (2 p.) (Que sais-je ? ; 2639.) ☛ 4

L'expression « Ecole de Chicago » désigne un ensemble de travaux de recherches sociologiques (sociologie urbaine) menées entre 1915 et 1940 par des étudiants et des enseignants de l'université de Chicago. Après en avoir tracé l'historique, A. Coulon présente les travaux réalisés par l'Ecole de Chicago dans trois domaines de recherche essentielles : l'immigration, les relations ethniques, la criminalité. Puis il présente les méthodes de recherche originales développées par ce mouvement : l'utilisation de documents personnels (histoire de vie...) ; le travail de terrain (l'observation participante) ; l'exploitation des sources documentaires (archives, quotidiens...).

D - ÉCONOMIE, POLITIQUE, DÉMOGRAPHIE ET ÉDUCATION

Économie

CASPAR, Pierre.

L'investissement-formation. Lyon : Voies livres, 1992. 28 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 13.) ☛ 4

A quelles conditions une formation représente-t-elle un investissement ? Comment mesurer les retours d'investissement en formation ? Le coût de la non-formation. Investir et s'investir. La pensée économique dans la formation. L'investissement dans l'immatériel.

Démographie

France. Institut national de la statistique et des études économiques.

Les femmes. Paris : INSEE, 1991. 179 p., tabl. Index. (Contours et caractères.) ☛ 23

Portrait de femmes en 65 thèmes répartis en sept parties : Démographie ; Familles ; Santé ; Education-formation ; Activité ; Emploi ; Chômage ; Revenu ; Modes de vie ; Relations à la société.

E - PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION

Perception

BASSOU, Lucien ; PUGH, A.K. ; GRANIÉ, M. ; MORUCCI, J.P.

L'oeil et la lecture. Lyon : Voies livres, 1992. 24 p., tabl., fig. (Voies livres ; 59.) ☛ 4

Les fixations du regard, entre deux saccades, qui permettent la prise de l'information, exigent la convergence des deux axes visuels. Une équipe de l'INSERM analyse la perception visuelle binoculaire, la « mécanique » visuelle, les déséquilibres oculomoteurs, la latéralité visuelle...

Processus d'acquisition, activités cognitives

DERET, Evelyne ; DELPIROU, Pierre ; POPIEUL, Guy.

Outils de développement cognitif : théories, méthodes, pratiques. Paris : L'Harmattan, 1991. 220 p., tabl., bibliogr. (4 p.) (Pour l'emploi.) ☛ 23

Les outils de développement cognitif dont il est question ici sont : les Ateliers de Raisonnement Logique, le Programme d'Enrichissement Instrumental, la méthode tanagra, les Cubes de mialet. Les auteurs présentent ces outils : fondements théoriques, historique, objectifs, principes pédagogiques.. et des exemples d'utilisation (ARL aux Charbonnages de France, PEI à la SNECMA, TANAGRA au Crédit agricole de l'île de France, Cubes de MIALET à SANOFI). Puis ils s'intéressent à la problématique de l'évaluation des niveaux opératoires (évaluations initiale et finale que comportent les formations de type ODC) et aux conditions de mise en oeuvre de réussite. L'ouvrage se conclut par une réflexion sur deux points : la problématique de professionnalisation des populations faiblement qualifiées et des conditions de mise en oeuvre des ODC dans un tel processus.

DIAS, Bosco.

De l'apprentissage psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage. Cousset : DeVal, 1991. 144 p., ill., bibliogr. (12 p.) (Collection de pédagogie curative ; 2.) ☛ 23

Pour l'auteur, les deux systèmes d'évaluation, méthodes psychométrique et d'évaluation du

potentiel d'apprentissage ne sont pas inconciliables. Après une partie générale sur la démarche de l'examen psychologique, l'auteur étudie l'évaluation psychométrique (ses origines, la construction des tests psychométriques...) et expose les théories de la médiation sociale en tant que déterminant du développement cognitif (principalement les théories de Vygotsky et Feuerstein). Le chapitre 4 est consacré à l'évaluation du potentiel d'apprentissage. Sont abordés le problème du potentiel d'apprentissage lié au concept de l'éducabilité de l'intelligence (travaux de Rey, Schucman, Budoff) et celui de la mesure de la Zone proximale de développement (Vygotsky, Campione, Day et Hall); l'accent est mis sur les travaux de Feuerstein. Le chapitre 5 a pour sujet : la portée de l'évaluation du potentiel d'apprentissage. Cette évaluation demande la connaissance des domaines cognitifs à évaluer. Les considérations sur les composantes cognitives et leur organisation en structures (travaux de Ehrlich, Sternberg) permettent de reconsidérer la médiation cognitive et le problème de la modifiabilité cognitive structurale proposée par Feuerstein.

DUBORGEL, Bruno ; DURAND, Gilbert. Préf.

Imaginaire et pédagogie : de l'iconoclasme scolaire à la culture des songs. Ed. rev. Toulouse : Privat, 1992. 277 p., ill., bibliogr. (10 p.) Index. (Formation pédagogique.) 12

La question d'une pédagogie de l'imagination est un enjeu de première importance, car l'école peut être «organe privilégié par lequel sont instituées... les manières générales d'être aux choses, aux mots et aux images, les échelles de valeurs organisant les situations respectives de la raison et de l'imagination...». L'auteur se livre à une «multiradiographie» des rapports de l'école avec l'imagination et avec l'enfant, dans quatre domaines : le livre, le lire, l'écrire et les images plastiques (utilisés, reçus ou produits par l'enfant) et à l'analyse des représentations psychopédagogiques afférentes à l'imagination et au développement de l'enfant. Pour l'auteur, tout semble fonctionner en direction

d'une exclusion-disciplinarisation de l'imagination. Il voit dans le Nouvel Esprit Pédagogique (G. Bachelard) une solution pour qui aspire à une «culture double et effective de notre être au moins double». Ce nouvel esprit vise à l'incitation du psychisme imaginant à faire oeuvre active et créatrice et à la formation de la connaissance objective, appelant le sujet d'éducation à une création double de soi et du monde.

LA GARANDERIE, Antoine de.

Colloque d'Angers. La gestion mentale, voie vers l'autonomie. 2. Gestion mentale, 1991. n°2, 227 p. 15

Il s'agit là de la deuxième partie des contributions du Colloque d'Angers. Elles sont regroupées en deux rubriques. 1) Les processus mentaux de l'apprentissage : Formation et gestion mentale ; Faciliter la compréhension et l'expression en langues ; Compréhension des mathématiques et gestion mentale ; Proposition pour l'intégration d'une règle de grammaire en anglais ; Pour une pédagogie des évocations à l'école maternelle ; Gestion mentale en seconde de mise à niveau ...2) Difficultés, handicaps et développement personnel : Prise en charge rééducative en gestion mentale ; Proposition d'un outil d'«évaluation» de la gestion mentale d'un individu ; Gestion mentale et langage ; Gestion mentale et lectures précoces.

LA GARANDERIE, Antoine de ; TINGUY, Elisabeth.

On peut tous toujours réussir : un projet pour chacun. Paris : Bayard, 1991. 220 p. 4

Comment réussir ? ou plutôt : comment être intelligent ? Célèbres ou pas, les personnes interrogées dans cet ouvrage ont «réussi», c'est-à-dire ont mené à bien un projet qu'elles s'étaient assigné. Que se passe-t-il dans la vie mentale du projet de cette championne de natation, de ce peintre, de ce chef cuisinier, de cette directrice d'école, de cet artisan, de ce prix Nobel de médecine ? Chacun, anticipant son action, a «évoqué», c'est-à-dire fabriqué dans sa tête les images -visuelles, auditives, verbales- qui lui ont permis d'accomplir son projet. Dans une

situation d'apprentissage, «le projet de traiter l'objet de perception en s'en donnant l'évocation précise est la procédure mentale qui précède à toute réussite». Cette enquête se propose d'être un mode d'emploi de l'intelligence, à travers la diversité des personnes et des situations.

LOAS, G. Dir. ; BOYER, P. Dir. ; SAMUEL-LAJEUNESSE, B. Dir.

Psychopathologie cognitive. Paris : Masson, 1991. 173 p., bibliogr. dissém. **☛ 15**

Cet ouvrage se compose d'une série de conférences données à la Clinique des maladies mentales et de l'encéphale dans le cadre d'un séminaire : Vers une psychopathologie cognitive. Elles sont regroupées autour des sujets suivants : Qu'est-ce que le cognitif ? (G. Tiberghien) ; Les modèles de la psychologie et la psychopathologie, (J. F. Le Ny) ; Cybernétique et théorie de l'information, (X. Fargeas...) ; Les méthodes (Vers une électrophysiologie des fonctions cognitives, B. Renault...) ; Applications en psychopathologie expérimentale et en psychophysiologie (théories cognitives de l'attention, J. L. Mialet ; Points de vue cognitifs sur la personnalité, M. Huteau...) ; Applications en psychothérapie : les psychothérapies cognitives (Le mouvement cognitif dans l'approche comportementale, F. Lelord ; Approche cognitive en psychophysiologie de l'alimentation, C. Mirabel-Sarron...).

Psychologies appliquées

CAMPOS, Bártolovo Paiva. Ed. Psychological intervention and human development. Porto : Faculdade de psicologia e ciencias da educação, 1991. 208 p., fig., bibliogr. dissém. Index. (Psychological development ; 2.) **☛ 23**

Des chercheurs européens et américains tentent de répondre aux questions concernant les objectifs et les processus propres aux interven-

tions psychologiques de type conseil, orientation qui utilisent un schéma développemental en proposant des modèles, des études de cas et des données empiriques intéressant le conseil psychologique et des écosystèmes humains de développement liés aux transactions entre les individus et leur environnement cognitif. Les articles regroupés ici ont été présentés lors de la première Conférence internationale du conseil psychologique à l'Université de Porto (1988).

F - PSYCHOSOCIOLOGIE ET ÉDUCATION

Psychosociologie

ARDOINO, Jacques. L'implication. Lyon : Voies livres, 1992. 8 p. (Se former + ; 11.) **☛ 4**

Tout enseignant et tout chercheur en éducation ne peuvent être qu'impliqués (affectés) dans leur relation à d'autres êtres humains. L'auteur de Education et Relations explore les principales caractéristiques de cette situation : complexité, subjectivité, altération, acteur-agent, engagement, transfert, opacité, explication, distanciation...

LATOURE, Mireille-Lucile. Le corps : rôle et parole. Lyon : Chronique sociale, 1991. 175 p. (Synthèse : comprendre les personnes.) **☛ 23**

Il s'agit ici d'une réflexion sur la prise en compte du corps -au centre de l'intime et du social, qui contient l'âme et la pensée- dans la compréhension du travail social (ici les assistantes de service social). Le corps a des «origines» : des empreintes laissées sur les parois à l'écriture, en passant par les mots pour le dire (le langage). Il se manifeste dans la relation inter-humaine (qu'elle soit professionnelle ou non). La parole et le regard sont au centre de la relation assistante-client : l'assistante perçoit le corps de son client, les maux physiques ou psychiques qu'il révèle. Réciproquement, le client lui réfléchit des images d'elle, femme et professionnelle. Il y a un inter-regard. De nombreuses expressions

du langage expriment le corps, et l'observation du discours des assistantes sociales montre l'utilisation de certaines expressions verbo-corporelles du langage courant (avoir en tête, avoir des oeilères...), chargées de sens. Donc, «métier de parole», le métier d'assistance sociale trouverait une «ampleur» à faire confiance au corps.

MUCCHIELLI, Alex ; BALLE, Francis.
Préf.

Les situations de communication : approche formelle. Paris : Eyrolles, 1991. 131 p., bibliogr. (5 p.) (Méthodes en sciences humaines.) 23

L'auteur analyse les communications interhumaines ; il propose une nouvelle approche de l'objet d'étude de la communication, qui devrait être un ensemble composé d'une situation problématique (incluant les acteurs eux-mêmes), et des manières et des moyens utilisés par les acteurs pour résoudre le problème en question (et non pas la phrase des linguistes, le texte des analyses littéraires...). Les chapitres de l'ouvrage peuvent être utilisés indépendamment les uns des autres. Sont d'abord présentés les caractéristiques de la communication interhumaine, puis les éléments inducteurs qui orientent les échanges des acteurs, dans leurs formes et leurs contenus (les effets physiques, le regard...). Puis l'auteur s'intéresse à la situation de référence, toute situation de communication se déroule selon des formes, et à travers des modèles. Il termine sur les méthodes d'étude des communications : la description contextuelle, l'analyse situationnelle, l'analyse comparative, la description emphatique et formelle.

Psychosociologie et éducation

LUCIANO-BRET, Flora.

Parler à l'école : éthiques, mobiles et enjeux. Paris : Armand Colin, 1991. 282 p., bibliogr. (2 p.) (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) 11

Cet ouvrage nous invite à réfléchir sur les modes de communication internes à la classe. La relation élève-maître passe par la reconnaissance des violences existantes, qui peuvent susciter des «transformations plurielles» issues de la confrontation et déboucher sur une image élargie de soi. L'école ne doit pas être muette, elle doit permettre à chacun d'éprouver l'existence de l'autre au plan corporel et verbal ; il ne faut pas «mourir à l'école». Toute situation de communication est, en outre, une phase d'apprentissage. Cela passe par une réflexion éthique. Celle-ci suppose la revendication d'une vision de l'homme fondée sur les postulats : éducatibilité, réciprocité, ressemblance, différence et une modification du système de relation où l'affectivité sera importante. Cette réflexion s'attache à amorcer un processus par l'analyse et l'usage d'un vecteur faiseur de sens : la parole. Elle suppose une modification progressive des méthodes (situations, outils, objectifs...) qui se fonde sur le pouvoir (devoir d'expression à travers la négociation, la régulation, la co-éducation). Mais même les écoles «où ça parle» ont leurs limites et peuvent être l'objet de dérives.

G - SÉMIOLOGIE, COMMUNICATION, LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION

Sémiologie et communication

SFEZ, Lucien. Dir.

La communication. Paris : PUF, 1991. 253 p., ill., bibliogr. dissém. Index. 23

La communication, «énorme fourre-tout» des temps modernes, est un acte politique, qui s'inscrit dans un discours technologique et sous le vocable communication se cache un bloc impressionnant de pouvoirs. Les différents auteurs qui ont participé à la rédaction de cet ouvrage ont choisi d'étudier la communication sous trois aspects. 1) Objets : la communication se manifeste dans des objets, l'imprimerie, les

machines électroniques, les machines organiques. 2) Champs scientifiques : la communication s'illustre dans des champs scientifiques divers, l'informatique, l'intelligence artificielle, la biologie, l'économie, la science des organisations. 3) Domaines d'application : ces objets, ces champs scientifiques s'insèrent dans notre vie quotidienne, les P et T., l'audiovisuel, la presse écrite, la télévision, les finances, les machines à communiquer.

Études linguistiques spécifiques

CHARTIER, Roger.

Les formes produisent du sens. Lyon : Voies livres, 1992. 11 p., bibliogr. (1 p.) (Voies livres ; 58.) ✎ 4

Du format du livre à l'écriture exposée (sur les monuments publics), l'auteur de l'Histoire de l'édition française, montre que, au-delà des seules ressources verbales du texte, les mises en livre, en page, en scène... produisent des effets de sens.

DERYCKE, Marc.

Comment le sens vient aux mots ? Lyon : Voies livres, 1992. 16 p., bibliogr. (2 p.) (Voies livres ; 60.) ✎ 4

Comment se constitue le sens - qui n'est pas déjà là dans les mots ou le texte ? Par une mise en ordre, par rétroaction, des lettres, des mots ou des phrases.

DUBOIS, Danièle. Dir.

Sémantique et cognition : catégories, prototypes, typicalité. Paris : CNRS, 1991. 342 p., fig., bibliogr. (19 p.) Index. (Sciences du langage.) ✎ 15

Les articles rassemblés ici (compte-rendu d'un séminaire tenu en 1989) s'inspirent et/ou réagissent aux recherches menées par E. Rosch. Il s'est intéressé aux catégories sémantiques (culturellement) préexistantes aux investigations expérimentales, c'est-à-dire apprises de

manière incidente et opératoires en tant que connaissances d'un groupe donné, en particulier à travers le langage. Les articles sont classés selon les idées-clés qui émergent de ses découvertes : 1) Catégories, prototypes et typicalité : fondements psychologiques. 2) Prototypes et typicalité dans la langue. 3) Typicalité et formalismes. 4) Catégorisation et connaissances.

POSNER, Roland.

Qu'est-ce que la pragmatique ? Lyon : Voies livres, 1991. 48 p., fig., bibliogr. (7 p.) ✎ 4

Comment le sens arrive-t-il chez un lecteur ou chez un auditeur à partir de ce qui n'est, après tout, que des ondes lumineuses ou sonores ? Un texte clair, illustré de nombreux exemples (destiné à un «manuel» de sémiotique), rare en langue française.

POSNER, Roland.

Théorie des textes et sémiotique de la culture. Lyon : Voies livres, 1992. 18 p., schém. (Voies livres ; 57.) ✎ 4

Le concept de «texte», à travers son histoire, mais aussi dans son essence, dans la sémiotique d'une culture, avec des précisions sur : communication, signification, indication, artefacts, instruments...

Psycholinguistique et pathologie du langage

GIASSON, Jocelyne.

Lire un texte informatif. Lyon : Voies livres, 1992. 23 p., bibliogr. (3 p.) (Voies livres ; 56.) ✎ 4

L'auteur de La compréhension en lecture présente cinq façons de préparer des élèves à comprendre, à retenir et à intégrer les informations contenues dans un texte informatif : association d'idées, prédictions, réseaux sémantiques, guides d'anticipation et structure des textes.

KOLINSKY, Régine ; MORAIS, José.

La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles : études de psycholinguistique cognitive. Paris : PUF, 1991. 320 p., bibliogr. dissém. (Psychologie d'aujourd'hui.)

☛ 21

Cet ouvrage fait la synthèse des connaissances actuelles et des perspectives de progrès sur un certain nombre de questions en rapport avec la reconnaissance des mots. Les différentes modalités sensorielles sont envisagées. 1) Auditive : percevoir la parole sans les mots ; la reconnaissance des mots chez les illettrés ; le traitement séquentiel des mots... 2) Visuelle : la médiation phonologique dans la reconnaissance des mots écrits ; l'identification des mots chez le sujet bilingue ; la reconnaissance visuelle des mots composés ; la reconnaissance des mots écrits : approche connexionniste ; mécanismes d'identification des mots chez le sourd... 3) Tactile : la reconnaissance tactile des mots dans la lecture braille.

LOBROT, Michel.

Lire, délire. Lyon : Voies livres, 1991. 45 p., bibliogr. (3 p.) ☛ 4

«Ce texte, c'est la saga de l'écrit, qui commence sa carrière dans le secret et sert alors surtout aux puissants de ce monde, qui s'en servent comme d'un instrument ou accèdent grâce à lui aux arcanes de la connaissance. Mais l'écrit sort de ses demeures mystérieuses. Il se laïcise, s'offre aux profanes et prend des formes nouvelles. Tout particulièrement, il cesse d'être uniquement un véhicule pour les vérités révélées et pour les idées en général et devient davantage un instrument pour l'imaginaire et la fiction, c'est-à-dire pour le cœur de l'homme. Alors naît la littérature, au sens moderne du terme, qui est le domaine où l'écriture peut donner toutes ses possibilités. Celle-ci neutralise les effets nocifs potentiels de l'écrit. Encore faut-il qu'il se répande... alors qu'il n'est encore pratiqué actuellement que par une petite partie de la population du monde.»

VILLEPONTOUX, Luc.

Apprendre le langage à l'école : la construction de la pensée chez l'enfant. Toulouse : Privat, 1992. 170 p., bibliogr. (3 p.) Index. (Formation pédagogique.) ☛ 23

Pour les enfants de 2 à 12 ans, le langage a un rôle central dans le développement de la pensée réflexive. Cet ouvrage s'adresse en premier lieu aux enseignants de l'école maternelle et primaire, afin de les aider à se frayer un chemin parmi les théories multiples sur l'origine et le développement du langage, et à prendre conscience que celui-ci n'est pas seulement limité à une fonction de communication, de convivialité, mais se doit d'être une clé essentielle dans la construction du savoir. Dans cet objectif, l'ouvrage contient des propositions d'action pédagogique concrètes pour entraîner les enfants à édifier une pensée conceptuelle cohérente grâce à la maîtrise du langage.

K - POLITIQUE & STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

Description des systèmes d'enseignement

JONIETZ, Patricia L. ; HARRIS, Duncan.

World yearbook of education. 1991 : international schools and international education. London : Kogan Page ; New-York : Nichols, 1991. XI-236 p., bibliogr. (5 p.) Index. ☛ 4

Neuf pays, principalement européens, ont participé à cette étude sur l'éducation internationale, qui touche une population de plus en plus nombreuse et variée, en raison de la mobilité de l'emploi et des objectifs européens ou mondiaux des diverses nations. L'influence de cette éducation internationale sur l'internationalisme global de nos sociétés contemporaines est éva-

luée. Les programmes et les diplômes internationaux sont examinés ainsi que les aspects multiculturels et multilingues de l'enseignement adapté aux écoles internationales. Les interactions entre systèmes nationaux et système international d'éducation sont analysées.

SILVESTRE, J.J. Dir. ; CLÉMENT, W. Collab. ; LAENG, W. Collab.

Suisse. Paris : OCDE, 1991. 223 p., tabl. (Examens des politiques nationales d'éducation.) ✎ 4

La 1ère partie du rapport est une présentation, dans sa globalité, du système éducatif suisse : l'imbrication et la nature des pouvoirs dans le système éducatif ; la dynamique interne du système ; les innovations ; le corps enseignant et la recherche et développement... Le fédéralisme aboutit, dans certains domaines, à des blocages et à des retards. Faut-il créer un Conseil supérieur de l'enseignement et de la formation ? Faut-il étoffer les institutions actuelles (la CDIP et la Confédération) ? Quelle place faut-il réserver au partenariat dans la formulation, la mise en oeuvre et le suivi des politiques ? La 2e partie aborde la structure même du système (la scolarité obligatoire, la formation professionnelle...)

TEICHLER, Ulrich ; SEASHORE Louis, Karen ; BODSTRÖM, Lennart. Pays-Bas. Paris : OCDE, 1991. 161 p., fig., tabl., bibliogr. (1 p.) (Examens des politiques nationales d'éducation.) ✎ 4

La 1ère partie est une présentation du système éducatif néerlandais : le contexte de l'enseignement ; le rôle du gouvernement et du ministère ; l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ; l'enseignement supérieur ; l'équité de l'enseignement. Les grands problèmes du système éducatif portent sur l'élaboration des politiques, l'innovation (plus de souplesse dans le secondaire deuxième cycle, une nouvelle conception du rôle des enseignants), les améliorations de la formation des enseignants, le financement (faire face aux coûts de la liberté et de la facilité d'accès, la fin des réductions de dépenses...). La 2e partie est un compte rendu

de la réunion de synthèse tenue à Paris en avril 1990, en présence de la Délégation des Pays-Bas qui a répondu aux questions posées par les examinateurs de l'OCDE. La 3e partie résume le rapport de base préparé par le ministère de l'Éducation et de la Science pour documenter les examinateurs avant leur visite aux Pays-Bas.

Traditions et transformations : le système d'éducation en République fédérale d'Allemagne. Paris : Economica, 1991. 341 p., graph., tabl., bibliogr. (19 p.) ✎ 4

Cet ouvrage présente, d'une façon très détaillée, le système éducatif en RFA : Les tendances de la politique d'éducation dans leur contexte historique ; Le cadre institutionnel du système d'enseignement ; Principales réformes et tendances fortes du système éducatif ; Jardins d'enfants, éducation préscolaire et école primaire ; Les enfants qui nécessitent un soutien pédagogique particulier ; L'école et les enfants des travailleurs immigrés ; La Hauptschule (premier cycle secondaire) ; La Realschule (enseignement secondaire moyen) ; Le Gymnasium ; La Gesamtschule (école secondaire polyvalente) ; La formation professionnelle initiale ; Le système d'enseignement supérieur ; La formation continue. Une bibliographie très complète clôt ce livre.

Politique de l'enseignement

BÉDARIDA, Catherine.

L'école qui décolle : de la maternelle à la fac, cinq façons nouvelles d'enseigner. Paris : Le Seuil, 1991. 263 p., bibliogr. (4 p.) (L'épreuve des faits.) ✎ 23

Il existe, en France, des expériences pédagogiques. L'auteur en décrit cinq. 1) Une école primaire à Paris, où les enfants apprennent à vivre en collectivité, sont consultés lors de la prise de décision, et où on leur apprend à aimer lire. 2) Un collège de la banlieue de Grenoble, dont la devise est « Plus loin, plus fort, plus haut ». Les

parents participent réellement à la vie du collège, des séances de formation leur sont destinées. 3) Un lycée professionnel d'Oyonnax, «Plastics valley», les élèves et les enseignants travaillent en permanence pour l'industrie ; les professionnels ont créé un système de tutorat et sont de véritables formateurs. 4) Le collège-lycée expérimental d'Hérrouville, où l'accent est mis sur trois priorités : les contenus classiques d'enseignement, la dimension humaine, la didactique et les méthodes d'enseignement. Les élèves et les enseignants ont le sentiment d'exister. 5) L'université de Provence, où face à l'échec des étudiants en premier cycle scientifique, l'équipe éducative a renouvelé son enseignement. Ces innovations reposent sur des éléments techniques et humains et constituent un édifice fragile, qui se heurte souvent à l'administration de l'Éducation nationale, qui ne sait pas gérer des établissements qui ont un projet.

DUPOUEY, Paul ; DESCOMPS, Bernard. Préf.

L'approche qualité en éducation et formation continue. Paris : Editions d'organisation, 1992. 219 p., bibliogr. (3 p.) 4

La thèse centrale de l'ouvrage est que l'ensemble du monde éducatif a tout à gagner à s'intéresser aux réflexions sur la qualité menées dans la sphère des entreprises. Dans une 1ère partie, théorique, l'auteur rappelle les différentes critiques adressées au système éducatif depuis une dizaine d'années et décrit les approches actuelles et traditionnelles de la qualité en éducation : l'ingénierie éducative, l'approche technicienne, les approches stratégiques, l'approche centrée sur les objectifs, l'enseignant, l'apprenant, l'établissement... Il décrit, dans une 2ème partie, trois exemples de qualité en éducation : la rénovation de l'apprentissage, les Ecoles d'Ingénieurs, le mécanisme de l'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique. Aux grandes fonctions clés du système éducatif (prescription qualitative et quantitative, production de formation et de «formés», sanction, évaluation), vont venir dans un futur proche, se greffer plusieurs centres d'intérêt : la fonction «Ressources humaines», l'animation

pédagogique, la communication externe, la fonction de direction.

France. Ministère de l'Éducation nationale.

Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale 1991. Paris : La Documentation française, 1991. 378 p. 23

Trois domaines sont étudiés dans ce rapport. 1. Evaluations : l'accompagnement des innovations et la préparation des évolutions (l'enseignement précoce des langues vivantes ; les enseignements dispensés en 4e et 3e technologiques ; les formations de niveau V...) ; la formation des personnels (les chefs d'établissement, les IDEN...) ; le fonctionnement du système éducatif (les CFA publics, les programmes en classe de seconde...). 2. Etudes des disciplines et spécialités (le cycle des apprentissages ; biologie-géologie ; lettres...). 3. Les missions à l'étranger.

Administration et gestion de l'enseignement

France. Ministère de l'Éducation nationale.

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale : rapport général 1989-1990. Paris : La Documentation française, 1991. 166 p. 23

Ce rapport est organisé autour de 3 axes. 1) La mission traditionnelle de contrôle de l'IGAEN (les effectifs d'élèves dans les écoles, la gestion des moyens en emplois d'enseignants dans le second degré). 2) La fonction d'évaluation (les rapports académiques, l'évaluation des lycées, les antennes universitaires, les CFA publics, l'accueil et le devenir des bacheliers F et G en université). 3) L'accompagnement des évolutions du système éducatif (état de la déconcentration du système, l'appréciation des charges de travail des directions et services de l'administration centrale du ministère, la formation

des personnels de direction des établissements, l'évaluation du plan formation-action).

PÉRIÉ, René.

Organisation et gestion de l'Education nationale. Paris : Berger-Levrault, 1991. 302 p. Index. (Guides pratiques de l'éducation) ✎ 9

Au sommaire : 1) Structures et fonctions des services centraux et des services extérieurs (les organes centraux, l'administration de l'académie, l'administration départementale). 2) L'exercice des responsabilités dans le système éducatif (décentralisation et déconcentration dans l'enseignement public, la répartition des compétences dans l'administration scolaire, la répartition des compétences dans l'administration de l'enseignement supérieur.

L - NIVEAUX ET FILIÈRES D'ENSEIGNEMENT

Élémentaire et préscolaire

BABIN, Norbert ; PIERRE, Michel.

Programmes, instructions, conseils pour l'école élémentaire. Paris : Hachette écoles, 1991. 566 p. (L'école au quotidien.) ✎ 7

Pour chaque discipline (français, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, éducation civique, éducation musicale, arts plastiques, éducation physique et sportive), sont présentés : les instructions officielles ; les compétences à acquérir ; des réflexions, suggestions, conseils ; des compléments aux programmes et instructions. En « annexes pédagogiques » sont proposés d'autres textes officiels (circulaire, note de service...) sur ces mêmes disciplines et sur les points suivants : projets et innovation ; réussite scolaire, soutien. Les principaux textes administratifs sur l'éducation en France, l'école, les sorties et voyages, la sécurité et protection, le passage école-collège sont exposés.

LANDIN, M.-I. ; BELMONT, B. ; BOUVIER, N. ; BRÉAUTÉ, M. ; DESJARDINS-ROYON, C. ; HARDY, M. ; LEJOSNE, M. ; PLATONE, F. ; SEYDOUX, A.

Les inspecteurs de l'Education nationale et la mise en œuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire. Paris : INRP ; CRESAS, 1991. 358 p., tabl. ✎ 11

La mise en œuvre de la scolarité par cycles est entrée en vigueur à la rentrée scolaire 1990 dans trente-trois départements pilotes. Au cours de l'année 1990-1991, une enquête a été conduite auprès d'inspecteurs de l'Education nationale. Utilisant les réponses de 61 I.E.N., l'ouvrage présente le bilan qu'ils font à la fin de la première année de mise en œuvre, analyse les appréciations sur les nouvelles orientations et les effets attendus, les réactions sur le terrain dans les écoles et de la part des parents, donne des indications sur l'action et les moyens matériels des inspecteurs. Les conclusions s'ordonnent en trois ensembles : 1) les inspecteurs de l'Education nationale qui ont répondu à l'enquête ont semblé très bien disposés envers la nouvelle politique pour l'École et même, pour beaucoup, assez enthousiastes ; 2) selon leurs témoignages, un ébranlement du système éducatif semble s'être produit au niveau de l'école primaire ; une réflexion -en profondeur- de l'école sur elle-même paraît s'être enclenchée dans les départements pilotes au cours de l'année 1990-1991 ; 3) les inspecteurs s'interrogent et réfléchissent sur les moyens de contourner les difficultés qui, immanquablement, surgissent et surgiront, et sur les meilleures conditions à mettre en place pour favoriser leur résorption. Bon nombre d'entre eux semblent ranger au premier rang de ces conditions le rôle de stimulation, de soutien et d'accompagnement qu'ils pourraient jouer auprès des écoles.

Enseignement technique et agricole

DAUVISIS, M.C. Dir. ; BAILLY, Y. Collab. ; BEJEAN, N. Collab. ; BONNET, R. Collab.

Systèmes de formation et alternances. Dijon : INRAP, 1991. 122 p., ann., bibliogr. (8 p.) ☞ 11

Il s'agit là du compte-rendu de la phase exploratoire d'une recherche de l'INRAP (1988-1991) : Systèmes de formation et alternances. L'enseignement agricole est déjà fortement marqué par une formation en alternance (l'apprentissage, l'importance de la formation continue...). Par ailleurs, la loi de juillet 1987 règlemente l'apprentissage, qui devient une véritable voie de formation pour tous les diplômés de l'enseignement technique. Les études sur l'enseignement par alternance à divers niveaux de qualification sont peu nombreuses ; les auteurs ont donc choisi de mener une recherche sur l'apprentissage au-delà du CAP : niveaux III et IV. Ce document présente une synthèse des premiers travaux qui portent sur les points suivants : les formations de CFA dans les formations de niveau IV ; les publics des formations alternées ; la communication audiovisuelle dans les systèmes de formation en alternance ; la formation générale et professionnelle ; les actions d'étude du milieu : quelques acquis pour l'alternance au niveau IV.

LELORRAIN, Anne-Marie ; RIPA, Yannick ; CHARMASSON, Thérèse.

L'enseignement agricole et vétérinaire, de la Révolution à la Libération : textes officiels avec introduction, notes et annexes. Paris : INRP ; Publications de la Sorbonne, 1992. CXLV-745 p. ☞ 13

Après une introduction historique générale sur l'histoire de l'enseignement agricole et vétérinaire (de 1793 à la Libération) ce volume propose : 1) les textes officiels relatifs à cet enseignement ; 2) les sources (archives) et une bibliographie (textes réglementaires et annuaires, les sources imprimées, les études histori-

ques) ; 3) un répertoire systématique des textes officiels recensés (organisation générale de l'enseignement agricole, enseignement supérieur, enseignement moyen et élémentaire, enseignement départemental de l'agriculture et enseignement de l'agriculture dans l'enseignement général, enseignement saisonnier pour les jeunes gens et enseignement post-scolaire, enseignement agricole féminin, enseignements spéciaux).

MERLIN, Christian.

La concertation éducation/économie dans la définition des qualifications et des diplômes. Paris : HCEE, 1991. 65 p. ☞ 23

A partir de la connaissance des instances existantes dans plusieurs pays européens (France, Royaume-Uni, Allemagne) et des mécanismes correspondants de concertation avec les milieux professionnels, le HCEE s'est interrogé sur la pertinence de l'adaptation éventuelle de certains de ces mécanismes au cadre français. Il existe plusieurs instances de définition des qualifications, des programmes et des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel (CPC, CIC, CPN...), ce système est caractérisé par la prépondérance de l'Etat. Les rapports proposent notamment de rapprocher et coordonner les CPC et les CPN ; d'élargir les compétences de CPC (en tant que décideur en ce qui concerne l'élaboration du référentiel de l'emploi et dans certains aspects du processus pédagogique lié aux formations en alternance) ; tenir compte, dans la composition des CPC, d'une nécessaire représentation des PME/PMI et des entreprises artisanales...

TANGUY, Lucie.

Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? Rapport au Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique. Paris : La Documentation française, 1991. 142 p., graph. (Rapports officiels.) ☞ 23

La 1ère partie de ce rapport est consacrée aux réformes qui de 1980 à 1990 ont touché l'enseignement professionnel et qui ont abouti à un

reclassement-déclassement, à une polarisation vers un pôle de réussite (BEP, Bacs Pro) et vers un pôle d'échec (enseignement professionnel-apprentissage). La 2e partie analyse les besoins en compétences ouvrières et employés dans le système productif et les caractérise en termes qualitatifs. Dans la 3e partie, par l'étude du fonctionnement des CPC (Commissions Professionnelles Consultatives), l'auteur trace le processus qui aboutit à la définition des diplômés professionnels et cherche à comprendre les critiques faites par certaines organisations professionnelles patronales et salariées. La 4e partie porte sur des questions vives : enseignement professionnel et enseignement technologique ? redéfinition du CAP et scolarisation du BEP ? ... Des recommandations sont faites dans la dernière partie : dissocier la formation professionnelle de la remédiation à l'échec scolaire, tenir les impératifs économiques et démocratiques, analyser la demande sociale en termes de compétences et y répondre en termes de diversité de contenus...

Enseignement supérieur

France. Assises nationales de l'enseignement supérieur.

Universités 2000 : quelle université pour demain ? Paris : La Documentation française, 1991. 334 p. ✎ 23

Cet ouvrage rassemble les actes du colloque tenu à la Sorbonne en juin 1990. Les commissions ont eu pour thèmes : L'orientation ; La formation et l'emploi ; L'évaluation, la réglementation, le rôle de l'Etat ; Les nouvelles technologies ; L'aménagement universitaire ; Les réseaux régionaux ; L'autonomie et les liens avec les collectivités locales. Les tables rondes : L'université française à l'échéance 1993 ; Les structures et leur formation ; Les méthodes d'enseignement de l'an 2000 ; L'autonomie et le rôle de l'Etat ; L'aménagement universitaire.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. Universités : les chances de l'ouverture. Rapport au Président de la République. Paris : La Documentation française, 1991. 149 p., tabl. ✎ 23

Quatre thèmes font l'objet de l'étude et des recommandations du CNE. 1) Les relations entre les universités et les collectivités territoriales : le CNE souhaite un multi-partenariat (Etat-collectivités locales-universités) ; celles-ci doivent être intégrées dans la vie de leurs régions. 2) Les relations internationales : une politique volontariste d'accueil doit être mise en place (amélioration des conditions de vie et de séjour des étudiants et des enseignants étrangers, inscription de cette politique de relations internationales dans la politique générale de l'enseignement supérieur. 3) L'ouverture des universités aux filières technologiques à finalité professionnelle (amélioration de la connaissance du marché de l'emploi, de l'orientation des étudiants et leur adaptation à la vie professionnelle, diversification des filières, ouverture de nouvelles filières courtes...). 4) La formation professionnelle continue dans les universités : les activités de formation continue doivent s'intégrer dans la politique générale de développement de chaque université et faire l'objet d'un rapport annuel au Conseil d'administration.

France. Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur.

Filières Descomps : un défi pour la pédagogie de formation des ingénieurs. Paris : ADMES, 1991. 52 p. (Les cahiers de l'ADMES ; 5.) ✎ 23

Presque deux ans après la parution du rapport Descomps (sur la formation des ingénieurs), l'ADME a réuni une table-ronde sur le thème : « Filières Descomps : un défi pour la pédagogie de formation des ingénieurs ». Ce cahier propose des extraits des interventions de B. Descomps ; M. Pisani (Secrétaire général de l'Institut des Techniques d'Ingénieurs de l'In-

dustrie) ; J. Cl. Damien (Directeur adjoint de l'Ecole Nouvelle d'Ingénieurs en Communication) ; M. L. Gaillard (Laboratoire de photo-physique moléculaire, Orsay).

France. Comité national d'évaluation des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel.

L'institut national des sciences appliquées de Rouen. Paris : CNE, 1991. 66 p. 4

L'Ecole nationale de chimie, créée en février 1955, est devenue en octobre 1959, l'Institut national de chimie industrielle de Rouen (INSCIR). En 1985, il devenait la 4ème INSA de France ; il comprend 12 laboratoires de recherche, 596 étudiants y sont inscrits, le personnel enseignant est de 81 membres. L'évaluation a concerné les quatre départements de l'Institut (premier cycle, génie mathématique, chimie fine et ingénierie, génie thermoénergétique). Les recommandations portent sur le rééquilibrage des 1er et 2e cycles, l'allègement des programmes...

France. Comité national d'évaluation des établissements à caractère scientifique, culturel et professionnel.

L'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis. Paris : CNE, 1991. 197 p. 4

L'université de Valenciennes et du Haut-Cambrésis, officiellement créée en 1978, comprend 6 Instituts, 1 Ecole et 19 laboratoires. Elle avait, en 1990-91, 7 614 étudiants et 278 enseignants ; sa dominante est à caractère scientifique et technologique. Le CNE a procédé à une évaluation sectorielle et propose une série de recommandations : définir des objectifs susceptibles d'être atteints à un niveau d'excellence, assurer la cohésion de l'université en renforçant les liens entre les Instituts qui la composent, renforcer les échanges internationaux, assurer de meilleures conditions de vie et de travail pour les étudiants... Des recommandations à l'intention des collectivités locales, des partenaires socio-économiques et des pouvoirs publics sont également formulées.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

L'institut national des langues et civilisations orientales. Paris : CNE, 1991. 135 p + 3 p 4

Créée en 1795, rattachée jusqu'en 1985 à Paris III, l'INALCO est devenue depuis 1990 un grand établissement. Implantée sur cinq sites, elle comptait en 1989, 9 000 étudiants et 261 enseignants. Après une analyse sectorielle des divers départements, le CNE expose ses recommandations : nécessité de regroupement en un seul site, développement de la documentation à caractère pédagogique, coopération avec les centres universitaires parisiens correspondants, place renforcée de l'enseignement et des enseignants des civilisations, porter attention à l'admission des étudiants étrangers, pour les « petites langues » réfléchir à la mise en place d'un enseignement à distance...

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

L'université de la Sorbonne nouvelle Paris III. Paris : CNE, 1991. 127 p. 4

Créée en 1970, la Sorbonne nouvelle Paris III comptait en 1989, 17 266 étudiants ; elle est répartie en dix implantations. Après une présentation générale, le rapport détaille chaque composante de l'université. Ses points forts : la recherche, les préparations au CAPES et à l'agrégation, les formations professionnelles, la bibliothèque universitaire. Ses points faibles : les locaux, l'insertion professionnelle des étudiants de lettres, les ressources propres de l'université faibles... Les recommandations faites, quant aux composantes, à l'enseignement, au gouvernement et à la gestion sont celles qui pourraient être faites pour toute autre université littéraire.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. L'université de Montpellier I. Paris : CNE, 1992. 233 p. ✻ 4

L'université, dont l'origine remonte au 12e, comprend cinq secteurs : juridique et économique, pharmaceutique, médecine, odontologie et STAPS. Elle comptait en 1990-91, environ 1 800 étudiants, 820 enseignants, 729 IATOS. Après une présentation générale de l'université et des services communs, les différentes composantes sont présentées et analysées (secteurs droit et économie, UFR de médecine et d'odontologie), le CNE développant pour chacune des recommandations.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. L'université de Paris X-Nanterre. Paris : CNE, 1991. 242 p. ✻ 4

L'université de Paris X-Nanterre a été créée en 1971 ; en 1989 elle était fréquentée par 300 000 étudiants et comptait 882 enseignants, 651 ATOS. Ses points forts : l'innovation et la diversification des filières, la recherche, les services communs. Ses problèmes : les locaux, les relations avec les partenaires extérieurs. Les recommandations portent sur les points suivants : la nécessité d'une décentralisation au niveau des directeurs d'UFR et des services communs ; d'un service financier unique ; d'une extension des locaux ; l'établissement d'un schéma directeur pour l'aménagement du campus Nanterre ; un observatoire de suivi des étudiants, les actions de formation continue...

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. L'université de Toulon et du Var. Paris : CNE, 1992. 113 p. ✻ 4

L'université, antenne de Nice depuis 1969, est devenue autonome en 1979. En 1989, elle comptait 4 706 étudiants, 187 enseignants, 1401 ATOS. Les recommandations du CNE portent sur les

points suivants : conforter l'identité de l'établissement et choisir une stratégie, développer les enseignements scientifiques et centrer la recherche ; instituer un bureau de liaison université-Marine ; avoir une politique des enseignements littéraires ; améliorer les conditions de fonctionnement matériel de l'UFR de droit ; réaménager l'enseignement des sciences économiques et de la gestion ; faire participer l'ensemble de l'université à la formation permanente ; améliorer les conditions de vie des étudiants ; mieux doter la bibliothèque.

France. Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel. L'université des sciences et technologies de Lille, Lille I. Paris : CNE, 1992. 231 p. ✻ 4

L'origine de l'USTL remonte à 1562. Avec la loi de 1968, la faculté des sciences créée en 1854 à Lille devient l'université des sciences et techniques de Lille (dite Lille I) ; elle s'intitule depuis 1991 : Université des sciences et technologies de Lille. Elle comprend notamment 9 UFR, 3 IUT. En 1990-91, elle comprenait 22 231 étudiants, 1 069 enseignants. Les recommandations du CNE portent sur le gouvernement de l'université, les personnels enseignants et l'enseignement (certains enseignements sont inutiles), la recherche (nécessité de développer la recherche appliquée), les conditions de vie et de travail des étudiants (à améliorer d'urgence), la documentation (amélioration des conditions matérielles des centres de documentation).

GELLERT, Claudius.

Nouvelles formes d'enseignement supérieur. Paris : OCDE, 1991. 85 p., tabl, bibliogr. (2 p.) ✻ 23

Cette étude porte sur le secteur non universitaire de l'enseignement supérieur (ENU) secteur à vocation plus pratique et plus professionnelle que les universités, apparu dans les années 70 (tels les Community Colleges, les Polytechnics.) Les ENU n'ont pas été sensibles à la crise qui a touché les universités traditionnelles ; les entreprises recherchant de plus

plus de jeunes diplômés ayant des compétences pratiques et professionnelles. Ce rapport étudie l'évolution de ce secteur, ses points forts et ses lacunes dans dix pays membres de l'OCDE : la RFA, l'Autriche, le Canada, les Etats-Unis, la France, le Japon, la Norvège, la Nouvelle Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni. Les points suivants sont examinés : l'évolution quantitative des ENU depuis les années 70 ; les caractéristiques des étudiants ; le contenu et la structure des études ; l'organisation des ENU ; le financement ; l'emploi des diplômés. L'ENU devra faire face à un double défi : la concurrence des universités qui développent une professionnalisation croissante et celle du « troisième secteur » (formations de courte durée, très chères, organisées et financées par des organismes et entreprises privés).

NAMER, Gérard.

Mémoire et projet du mouvement lycéen-étudiant de 1986-1988. Paris : L'Harmattan, 1991. 191 p. (Logiques sociales.) ✎ 11

Le mouvement lycéen-étudiant de 1986 a duré peu de temps : 20 novembre-10 décembre, mais il a eu des conséquences politiques importantes : la loi Devaquet est retirée... Ayant interrogé des lycéens et des étudiants (de la coordination étudiante, des différentes tendances), les auteurs se sont intéressés aux aspects du temps dans ce mouvement. Quatre points ont plus particulièrement retenu leur attention. 1) Le jeu des temporalités chez les étudiants - lycéens, à l'échelon national et local (cette temporalité, temps imprévisible, s'oppose au temps, prévisible, parlementaire à court terme de la légitimation de la loi Devaquet ; un combat central de la défense du temps long, de l'institution universitaire contre son morcellement par la sélection...). 2) Les mémoires d'avant 1986 (mai 1968). 3) Le rôle de la mémoire de novembre 1986 dans l'élaboration d'un projet sociopolitique dans le présent (1988). 4) L'interaction des temps individuels (où s'ébauchent des projets professionnels, privés...) et les temps sociaux et politiques, l'idéologisation d'un compromis entre individualisme et collectivité.

Transitions entre les niveaux d'enseignement

MARINA Decarro, N.

Après le diplôme de culture générale, quelles formations ? Genève : Service de la recherche sociologique, 1991. 81 p., bibliogr. (2 p.) (Cahier du SRS ; 1991/33.) ✎ 11

L'école de culture générale de Genève accueille des élèves qui souhaitent entreprendre, une fois le diplôme obtenu, des études dans diverses écoles professionnelles supérieures ou des apprentissages en emploi. Elle comprend une section générale et une section professionnelle ; environ 200 élèves obtiennent chaque année un diplôme de culture générale. Que deviennent-ils ensuite ? Une enquête a été menée auprès des élèves sorti(e)s en 1985 ? Dans quelle mesure les orientations prévues correspondent-elles aux orientations effectives ? La moitié environ des effectifs se sont dirigés vers les filières prévues (travail de laboratoire, domaine socio-éducatif.) ; plus de 80% ont fréquenté un nouveau cursus public ou privé de formation.

Éducation des adultes, formation continue

BARBIER, Jean-Marie.

Elaboration de projets d'action et de planification. Paris : PUF, 1991. 287 p., tabl., bibliogr. (7 p.) Index. (Pédagogies d'aujourd'hui.) ✎ 12

Le 1er chapitre de cet ouvrage est consacré à « ce que représente le projet » ; l'auteur définit un projet d'action « comme un énoncé relatif à une représentation anticipatrice et finalisante de la structure ordonnée d'opérations susceptibles de conduire à l'état final de la réalité-objet du processus de transformation que constitue une action singulière ». C'est une représentation d'opérations. La planification est l'ensemble des opérations explicites et socialisées permettant de parvenir à une telle représentation. Le

2e chapitre étudie la place du projet : les caractéristiques de la chaîne d'opérations dans laquelle s'inscrit directement l'acte de planification ; les actions à propos desquelles apparaissent et se développent des pratiques de conduite de projet ; les caractéristiques d'itinéraires des acteurs engagés dans une démarche de projet ; les processus sociaux plus généraux dans lesquels une démarche de projet peut s'insérer. Le 3e chapitre s'interroge sur le fonctionnement de l'acte de planification. Il étudie les différentes composantes du procès de planification : le référent, le référé, la distribution des rôles et des fonctions des acteurs et son résultat : le projet proprement dit.

COURTOIS, B. ; PINEAU, G. Ed.

La formation expérientielle des adultes. Paris : La Documentation française, 1991. 348 p., fig., bibliogr. (5 p.) Index. (Recherche en formation continue.) ✎ 23

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collectif des chercheurs et praticiens de différents pays appartenant au Réseau International de Formation et de Recherche en Education Permanente. Il en ressort que la formation par expérience est une formation par contact direct, mais réfléchi ; le processus d'apprentissage nécessite une prise en compte de la totalité de la personne ; dans l'apprentissage expérientiel, l'acte d'apprendre se déroule dans un contexte donné. Apprendre nécessite donc une réflexion sur soi et sur son rapport avec ce contexte ; les apprentissages d'ordre expérientiel s'effectuent à l'intérieur et à l'extérieur du système formel éducatif. Les contributions sont regroupées autour des thèmes suivants : Repérage de la formation expérientielle ; La formation expérientielle dans le champ social ; L'émergence d'un concept, les pistes théoriques et instrumentales de la formation expérientielle.

DE PERETTI, André.

Organiser des formations. Paris : Hachette éducation, 1991. 303 p., bibliogr. (2 p.) (Former, organiser pour enseigner.) ✎ 4

Cet ouvrage se présente comme un recueil d'ingénierie de formation et d'enseignement. Y sont successivement présentés : 1) la problématique des méthodes d'enseignement et de formation (les logiques de formation, des modes d'enseignement ou d'éducation, les modes de formation des adultes, la pédagogie différenciée) ; 2) les styles de formation ; 3) conception générale et préparation d'une formation : instruments pratiques (comment structurer une période de formation, les opérations de planification, tableaux de compétences de capacités et de représentations) ; 4) dispositions à l'égard des personnes (présentation des formateurs et accueil des stagiaires, la reconnaissance des acquis, les objectifs d'une formation, une initiation à l'ingénierie pédagogique) ; 5) dispositifs de formation (organisation et animation des groupes de travail, les différentes techniques d'étude) ; 6) problèmes et pratiques d'évaluation dans une formation. Chaque chapitre est suivi de fiches techniques et peut être lu au gré du lecteur et sans ordre nécessaire.

DEJEAN, Jacques.

Analyse des pratiques d'éducation et de formation. Paris : L'Harmattan, 1991. 191 p., bibliogr. (4 p.) (Défi-formation.) ✎ 23

Comment un éducateur peut-il analyser ses pratiques (d'éducation ou de formation) et réfléchir sur ses références pédagogiques (implicites ou explicites) ? L'auteur propose ici une grille d'analyse des pratiques, qui tient compte de toutes les situations éducatives (stages jeunes, tuteurs en entreprise...) : ce que l'auteur appelle les états de la situation éducative. Il appelle «étai» ce sur quoi l'on peut s'appuyer pour «éduquer» (faire que des êtres humains deviennent des hommes). Ces états (pour lesquels l'auteur étudie les effets positifs et négatifs pour les éduquant et/ou les éducateurs) sont au nombre de 4 : la relation psycho-affective, l'action, l'institution et le savoir.

GALVANI, Pascal ; DE PERETTI, André. Préf.

Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les ateliers pédagogiques personnalisés. Lyon : Chronique sociale, 1991. 170 p., tabl., bibliogr. (8 p.) (Pédagogie : formation.) ✎ 4

Que désigne le mot d'autoformation, souvent confondu avec des termes tels individualisation ou personnalisation ? Que devient la fonction du formateur lorsqu'on parle d'autoformation ? La 1ère partie de cet ouvrage est consacrée aux divers courants de l'autoformation (tableau dressé à partir d'une recherche bibliographique) : le courant bio-épistémologique (G. Pineau), socio-pédagogique (J. Dumazedier), technico-pédagogique (A. Mor). Dans la 2e partie, l'auteur étudie les représentations que se font les formateurs de l'autoformation et de leur fonction, à partir de ces 3 courants. Cette analyse se situe dans le cadre des Ateliers Pédagogiques Personnalisés (s'adressant à des 16-25 ans, avec une formation à la carte où les objectifs et les rythmes d'apprentissage sont choisis) et utilise un outil d'animation et de formation des groupes créé par A. de Peretti : les Blasons. Deux ensembles de représentations ont été retenus : les conceptions des formateurs sur l'autoformation et sur la fonction de formateur. Pour chaque ensemble sont proposés «l'idéal» et la réalité (la pratique).

MONTLIBERT, Christian de.

L'institutionnalisation de la formation permanente. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1991. 182 p., tabl. (Publications de la Maison des sciences de l'homme de Strasbourg ; 3.) ✎ 23

Depuis les années 1960, la formation permanente s'est institutionnalisée, elle est dotée d'un appareillage administratif, d'un budget. Comment en est-on arrivé là ? Les intérêts du patronat «soucieux de renouveler les formes de

domination» ont rencontré ceux des spécialistes en sciences humaines (on assiste alors à l'institutionnalisation de la sociologie). Mais encore fallait-il que ces nouvelles pratiques correspondent avec les attentes des groupes sociaux ? Ainsi en a-t-il été pour les cadres qui ont été les premiers utilisateurs de la formation continue. Elle joue un rôle essentiel : elle assure le classement /déclassement de ceux-ci sans que les dirigeants des entreprises n'aient à s'impliquer personnellement dans les opérations inhérentes à ce processus. Elle est apparue comme une solution aux luttes de compétition qui existent au sein des classes moyennes et comme le système permettant à ces luttes de se développer (l'auteur montre comment, dans le cadre de la réforme de l'Ecole des Mines de Nancy, la formation continue est liée à ces luttes de concurrence entre cadres). La formation continue est toujours justifiée, dans le discours économique, par deux arguments : elle facilite l'adaptation de la main d'oeuvre aux nouvelles exigences technologiques, elle est une réponse du patronat aux demandes des salariés ; ces évidences sont moins fondées qu'il n'y paraît.

PAIN, Abraham.

Evaluer les actions de formation. Paris : Editions d'organisation, 1992. 135 p., bibliogr. (5 p.) (Hommes et techniques.) ✎ 4

Cet ouvrage est un manuel pratique qui propose des outils et des conseils pour aider les professionnels. La 1ère partie a pour sujet : les conditions pour évaluer les actions de formation. L'auteur y soutient deux idées : la nécessité de réintroduire l'évaluation dans le quotidien de l'action de formation pour augmenter son efficacité ; la complémentarité de deux approches : le contrôle des résultats escomptés et l'exploration des effets inattendus. La 2ème partie a pour titre : Comment faire ? L'auteur décrit les différentes étapes de l'évaluation : le meilleur moment pour effectuer cette évaluation ; que veut-on évaluer ? ; les différents outils pour les différents moments de l'évaluation ; le dialogue, qui implique les acteurs ; l'organisation de l'évaluation ; la diffusion des résultats.

PINEAU, G. ; LIÉTARD, B. ;
CHAPUT, M. Dir.

Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée. France : Editions universitaires, 1991. 227 p., bibliogr. (4 p.) (Mésonnance.) ✎ 23

En France, 40% de la population totale, âgée de 15 ans et plus, ne déclarent aucun diplôme. Ces 40% n'ont-ils pas de qualification professionnelle ? Sont-ils des incompetents ? Comment dépasser la méconnaissance effective des compétences acquises à l'école de la vie, avec ou sans diplôme ? Reconnaître les acquis de l'expérience devient une urgence sociale devant les limites de l'école instituée et devant l'ouverture européenne à la libre circulation des personnes. Cet ouvrage présente une confrontation d'expériences franco-québécoises dans la conception et l'utilisation des démarches d'exploration personnalisée en reconnaissance des acquis. Il fait le point des recherches françaises et nord-américaines. Il explore aussi les lignes d'avenir dans différents champs sociaux : le système scolaire, les universités, les entreprises, les centres de bilan, les populations en difficulté.

VASSILEFF, Jean ; BOUTINET, Jean-Pierre. Préf.

La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes. 3e éd. Lyon : Chroniques sociales, 1991. 132 p., bibliogr. (2 p.) (L'essentiel.) ✎ 4

L'auteur rappelle d'abord le contexte (politique, économique) qui a vu l'apparition du « projet » et définit ainsi la pédagogie du projet : « sa finalité est de développer chez les formés leur capacité de projection pour une transformation de leur rapport au monde... elle consiste à accroître le potentiel personnel des formés et non simplement à les insérer ». Il s'attache ensuite à la théorie de la pédagogie du projet : la définition des concepts fondamentaux (le projet, l'authenticité...) ; sa dynamique (quatre phases : mise en confiance, appropriation de l'espace-temps formation, période de transition, développement des projets) ; le pilotage de cette pédagogie, qui implique de la part des formateurs, un certain type de gestion de la

formation ; la pédagogie du projet en formation professionnelle. La 3e partie est consacrée à la pratique et reproduit deux textes déjà publiés : l'un sur le concept de projet, l'autre sur la mise en place d'une formation modulaire individualisée d'analystes-programmeurs.

M - PERSONNELS DE L'ÉDUCATION

Les enseignants

BOUCHARD, Pascal ; DIATKINE, René. Préf.

Métier impossible : la situation morale des enseignants. Paris : ESF, 1992. 134 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies.) ✎ 23

L'auteur, journaliste à France-Culture, a été professeur de français-latin pendant 18 ans. Par le biais de souvenirs personnels, d'articles parus dans la presse, d'émissions de radio qu'il a produites, il décrit comment se vit effectivement la relation de l'adulte à l'enfant, de l'enseignant à l'élève. Il montre un enseignant « aux prises » avec des élèves de CPPN, le rôle de l'enseignant pour permettre à l'élève de vieillir, de devenir adulte, de prendre sa place dans la communauté des adultes, le besoin par l'enfant d'un modèle de référence. Il souligne la difficulté de l'évaluation du travail pédagogique, la solitude et la fatigue de l'enseignant. L'école n'évoluera pas sans les enseignants, et cette évolution ne peut être pensée sans la spécificité de leur métier.

HOUOT, Bernard.

Coeur de prof : l'année sabbatique d'un cadre supérieur dans l'enseignement secondaire. Paris : Calmann-Lévy, 1991. 266 p. ✎ 61

L'auteur, ingénieur chez Hewlett-Packard, a décidé à quarante ans, pendant une année sabbatique, de devenir « prof de maths ». Il nous raconte ici, d'une façon fort humoristique, ses tribulations.

LÉNA, Marguerite. Ed.
Honneur aux maîtres. Paris : Criterion,
1991. 239 p. Index. ☛ 4

Cinquante personnalités de tous horizons (peintres, hommes politiques, écrivains, chirurgien...) rendent ici, d'une façon simple, hommage à leurs maîtres : instituteurs, professeurs, qui au cours de leur vie scolaire, les ont marqués. Ainsi, V. Volkoff remerciant Monsieur Tournier, instituteur et Maître Alleaume, professeur d'escrime ; M. Debré : J. Perronea, instituteur et R. Le Senne, professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand...

MARMOZ, Louis.

Bruits intérieurs. En 1976, des enseignants en sciences de l'éducation parlent de leur métier. Caen : CUFÉ ; CERSE, 1991. 198 p. ☛ 11

L'auteur reprend ici des textes d'interviews réalisés en 1978, qui ont servi à l'élaboration de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Ces entretiens ont été menés auprès d'enseignants en sciences de l'éducation et ont porté sur leur activité et leurs choix professionnels. Comme le souligne L. Marmoz, ce qui apparaît ainsi, c'est « l'image de l'ensemble des universitaires où les a placés une direction médiocre de l'enseignement supérieur ... l'image d'un corps qui, sans illusion, se regarde ... Comment peut exister et produire un corps social lorsqu'on ne lui donne aucun moyen d'ambition, quand plutôt que de créer il faut survivre, quand les débats ne portent que sur des étiquettes et guère sur des théories ».

N - ORIENTATION, EMPLOI

Relations école/entreprise

GONNIN-BOLO, Annette.

Les enseignants, le système éducatif, le partenariat vus des entreprises. Paris : INRP, 1991. 42 p. ☛ 11

Comment le monde de l'entreprise perçoit-il le monde enseignant, le système éducatif et ses changements ? Un questionnaire a été envoyé à quatorze entreprises. Les questions portaient sur les points suivants : le système éducatif forme-t-il des gens compétents et adaptables ? comment sont jugés les échanges entre les établissements scolaires et les entreprises ? les capacités à développer pendant la scolarité ; à quoi ont servi les connaissances acquises pendant la scolarité ? qu'évoquent pour les entreprises les mots : école, collègue, lycée, enseignement supérieur, entreprise, enseignants, changements ? On constate, dans la majorité des réponses, des opinions positives : les actions de partenariat sont jugées utiles à développer ; les acquisitions de la scolarité sont jugées également utiles. Les termes associés au mot enseignant sont perçus de façon positive : leur rôle de « transmetteur » de savoirs et de culture, leur rôle d'éducateur ne sont pas remis en cause.

Emploi

NICOLE-DRANCOURT, Chantal ; FOUQUET, Annie. Collab.

Le labyrinthe de l'insertion : de la crise à l'après crise. Itinéraires et repositionnements sociaux d'une population de jeunes nés en 1960. Paris : La Documentation française, 1991. 407 p., bibliogr. (4 p.) (Document travail-emploi.) ☛ 11

Ce rapport présente une enquête sur les modalités d'entrée dans la vie professionnelle et familiale d'une génération de jeunes nés en pleine

période de croissance (1960) et adultes en pleine période de crise (1980). L'auteur s'interroge plus particulièrement sur le moment de la vie où apparaît la question de l'engagement professionnel et dans quelles conditions il y a passage à l'acte ou renoncement (enquête réalisée à Chalon-sur-Saône). La 1ère partie présente le cadre général de la recherche. La 2e partie, les résultats de l'enquête quantitative ; l'auteur veut comprendre à quelles logiques répondent les différents profils de trajectoire. Dans la 3e partie sont proposés les résultats de l'enquête qualitative. L'auteur étudie les mécanismes de production des trajectoires sociales, qui relèvent d'enjeux très différents pour les hommes et les femmes. La précarité et le chômage, «c'est différent au féminin et au masculin». Les filles courent après l'insertion professionnelle, les garçons la fuient. La précarité pour les jeunes gens naît d'un manque d'aptitudes à saisir les occasions. La précarité et le chômage sont l'expression d'un malaise de la société qui prend cette forme en période de diversification des formes d'emploi et prendrait d'autres formes en d'autres temps.

O - VIE ET MILIEU SCOLAIRES

L'environnement pédagogique

HOUSSAYE, Jean.

L'alternance. Lyon : Voies livres, 1991. 16 p. (Se former + ; 7.) ✎ 4

L'auteur se propose, dans cette brochure, de retrouver les enjeux et le sens de la présence massive de l'alternance dans le monde éducatif et de distinguer les différentes formes de l'alternance au regard des options pédagogiques (l'alternance-exploitation, l'alternance à produc-

P - MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION

Pédagogie

BROUSSEAU, Guy.

Éléments pour une ingénierie didactique. Lyon : Voies livres, 1992. 15 p. (Se former + ; 15.) ✎ 4

Situation didactique et a-didactique, contrat didactique, dévolution à l'apprenant, épistémologie des professeurs, heuristique et didactique... sont les principaux éléments d'une ingénierie didactique.

BRU, Marc.

Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage. Toulouse : EUS, 1991. 163 p., bibliogr. (8 p.). (Recherches et pratiques éducatives.) ✎ 23

Comment mieux connaître les faits et phénomènes qui se produisent en situation d'enseignement-apprentissage ? En fonction de contraintes, de réactions d'élèves, l'enseignant met en place des styles d'intervention pédagogique (variété et variabilité didactiques). L'auteur cherche ici «les moyens de décrire la dynamique (les variations) de l'acte d'enseigner». Il présente les modèles de référence pour l'étude des situations d'enseignement-apprentissage et les méthodologies de recherche qui en découlent, et conçoit un nouveau modèle, systémique, qui rend compte de l'interaction contextualisée entre enseignement et apprentissage. Ce système enseignement-apprentissage a différentes fonctions et composantes et doit prendre en compte le contexte à l'intérieur duquel évolue la situation didactique (chap. 3). L'analyse des situations didactiques fait apparaître un certain nombre de variables, variables de l'action didactique, sur lesquelles l'enseignant intervient (chap. 4). Le dernier chapitre est consacré à la présentation des résultats d'une recherche en cours.

BURGUIÈRE, Evelyne ; GAUTIER, Henri.

Pédagogie du contrat en lycée professionnel. 1. Paris : Ministère de l'Éducation nationale/INRP/CRDP de Reims, 1991., vol. 1. 167 p., bibliogr. (1 p.) ✎ 11

Une expérience a été menée de 1985 à 1987 auprès de 12 lycées professionnels pour étudier ce qui, dans leurs pratiques, pouvait relever d'une démarche contractuelle. Dans ce 1er volume, après un rappel du cadre général du dispositif, les auteurs abordent les conditions et les conséquences d'une démarche pédagogique contractuelle telles qu'elles apparaissent, formulées ou latentes, à travers les conclusions que l'ensemble du groupe a produites au cours de ses analyses. Pour asseoir cette démarche globale de réflexion, des instruments (questionnaires, questionnements, journaux de bords,...) ont pu cerner certaines représentations de la pédagogie du contrat, (du côté des enseignants, du côté des élèves) qui permettent d'approcher la réalité et d'observer si les principes affichés entrent en cohérence. Cette nouvelle communauté scolaire s'appuie sur l'existence de projets pédagogiques dont chaque projet d'établissement rend compte, chacun avec ses objectifs. Il ressort de ces différentes phases de l'observation, une autre conception de l'apprentissage que le rapport expose sous deux aspects : quelles sont les propositions de soutien, de rattrapage qui sont faites aux élèves en difficulté ? la conception de l'évaluation qui appuie la démarche d'apprentissage.

DELORMEL, Jacques ; GAUTIER, Henri.

Pédagogie du contrat en lycée professionnel. 2 : guide pratique. Paris : Ministère de l'Éducation nationale/INRP/CRDP, 1991., vol. 2. 132 p. ✎ 11
L'objectif de ce volume 2 est de mettre à la disposition des enseignants une série d'exemples de supports d'évaluation, des exemples de pratiques de classes au cours de la formation, et des questionnaires destinés aux élèves et aux

enseignants qui permettent d'analyser ces pratiques, d'en mesurer la portée, et de leur apporter des corrections éventuelles.

FREIRE, Paulo ; G ROBSHEISER SODRÉ, Danièle. Trad. ; MARTHOURET, Francine Trad.

L'éducation dans la ville. Paris : Paidéia, 1991. 136 p. (Théories et pratiques de l'éducation des adultes.) ✎ 61

Cet ouvrage regroupe des textes de P. Freire. Les textes de la 1ère partie : L'éducation pour la liberté dans une métropole contemporaine, permettent de mieux comprendre l'expérience mise en place au sein du Secrétariat municipal à l'Éducation de São Paulo, sous l'impulsion politique du Parti des travailleurs (fondé par P. Freire), en 1988. Cette expérience avait quatre objectifs : élargir, assurer la continuité et protéger l'accès à l'éducation des couches populaires ; démocratiser le pouvoir pédagogique et éducatif ; améliorer la qualité de l'enseignement par la construction collective d'un programme interdisciplinaire ; contribuer à l'éradication de l'analphabétisme des jeunes et des adultes à São Paulo. Les textes de la 2e partie sont des « Dialogues » avec trois éducateurs sur l'autonomie scolaire et la réforme des changements et sur la pensée de P. Freire.

LE GAL, Jean. ; MATHIEU, André.
Dir.

Réussir par l'école, comment ? La personnalisation des apprentissages. Nantes : ICEM, 1991. 281 p., ann., bibliogr. dissém. ✎ 23

Les conférences proposées à ce 2e Salon des apprentissages individualisés et personnalisés (Nantes, novembre 1990) ont eu pour sujets : Enjeux et points d'appui des apprentissages individualisés et personnalisés (F. Best ; H. Montagner) ; Quels outils pour quelle pédagogie ? (J. Vial) ; Vers l'an 2000, apprentissages personnalisés, responsabilité individuelle et collective (A. de Peretti) ; La pédagogie à l'écoute des neurosciences : enseigner à apprendre

(H. Trocmé-Fabre) ; Comment on apprend ? (J. Berbaum). La table ronde a eu pour thème de travail : de l'enfant à l'adulte, les apprentissages personnalisés ; les ateliers : cycle des approfondissements ; autour de la classe coopérative ; outils et méthodes.

LEPRI, Jean-Pierre.

Enseigner ? apprendre ? Lyon : Voies livres, 1992. 35 p. (Se former + ; 10.)

☛ 4

Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'enseigner-apprendre ? Trois séries de réflexions, fondées sur l'expérience des pratiques et des théories, pour mieux enseigner et mieux apprendre.

MIALARET, Gaston.

Pédagogie générale. Paris : PUF, 1991. 598 p., fig., bibliogr. dissém. Index. (Fondamental.) ☛ 23

La seule réponse possible aux situations éducatives nouvelles que vont amener les années à venir, est dans une formation générale théorique, pratique et scientifique qui constituera une base solide sur laquelle pourront se greffer tous les recyclages nécessaires, toutes les initiations aux nouvelles techniques et théories pédagogiques. Cet ouvrage de culture générale pédagogique contemporaine est une source d'informations et de réflexions pour les enseignants et futurs enseignants, les parents, les administratifs et politiques, désireux de mieux situer, de comprendre et de résoudre les problèmes rencontrés dans la pratique quotidienne. Il s'organise autour des points suivants : Aspects généraux ; Les conditions de l'élève au sein de l'institution scolaire ; L'action éducative.

NOT, Louis.

La classe-coopérative. Lyon : Voies livres, 1992. 9 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 12.) ☛ 4

Qu'est-ce qu'une classe-coopérative et que peut-elle apporter de plus dans le développement des connaissances ? Comment une classe devient classe-coopérative ? L'enseignement mu-

tuel, le contrôle mutuel des connaissances, la dynamique des conflits.

OBIN, Jean-Pierre ; CROS, Françoise ; ROCARD, Michel. Préf.

Le projet d'établissement. Paris : Hachette éducation, 1991. 175 p. (Pédagogies pour demain : nouvelles approches.) ☛ 4

Après une présentation des objectifs et des enjeux du projet d'établissement, les auteurs s'attachent à répondre aux questions-clés : comment mobiliser les personnels ? en quoi consiste l'évaluation du projet ? quelles relations entretenir avec l'administration ? de quels moyens disposer ? qu'est-ce qu'un plan de communication ? comment concevoir le plan de formation ? La 3e partie est consacrée à la démarche de projet, au cours de laquelle il est élaboré selon des formes adaptées aux particularités de l'établissement : qu'est-ce qu'une démarche participative ? Comment aborder la construction du projet (les différentes approches possibles) ? les objectifs, leur opérationnalisation et leurs résultats, la mise en oeuvre. La 4e partie aborde les contenus du projet, où les auteurs précisent les « multiples » activités, actions que le projet d'établissement peut générer : actions pédagogiques, éducatives, actions ouvertes ou non sur l'extérieur de l'établissement.

TROCMÉ-FABRE, Hélène.

Le savoir-apprendre. Lyon : Voies livres, 1992. 23 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 14.) ☛ 4

Les dix étapes du comment nous apprenons - observer, découvrir, organiser, interpréter, choisir, créer-différencier, (s)'exprimer, comprendre, intégrer, communiquer - permettent de préciser comment donner les moyens d'apprendre.

Organisation pédagogique

LEGRAND, Louis.

La différenciation de l'enseignement. Lyon : Voies livres, 1991. 11 p., bibliogr. (1 p.) (Se former + ; 8.) ☞ 4

Comment et pourquoi a été mise en place la différenciation de l'enseignement dans l'enseignement secondaire ? Que recouvre-t-elle en termes de programmes, d'objectifs pédagogiques ? Quelles conséquences institutionnelles doit avoir une telle pédagogie ?

Méthodes d'enseignement et méthodes de travail

FOOT, Hugh C. ; SHUTE, Rosalyn. Ed. ; MORGAN, Michelle. Ed.

Children helping children. Chichester : John Wiley, 1990. XIV-392 p., bibliogr. dissém. Index. (Wiley series in developmental psychology and its applications.) ☞ 15

Cet ouvrage regroupe les contributions d'experts de divers pays qui passent en revue les recherches et les théories en cours dans le domaine jusqu'à présent peu exploré, de la coopération entre pairs, de l'influence positive des enfants les uns sur les autres, l'influence des autres élèves sur un enfant particulier est le plus souvent ressentie par les parents, les professeurs dans les cas néfastes. Les enfants construisent leur savoir dans un contexte d'échange, de communauté dans laquelle non seulement les enseignants mais aussi les élèves sont partie prenante. En dehors du contexte scolaire des études faites dans l'environnement familial ou amical ont été également signalées : sur les relations entre frères et sœurs, l'influence des enfants sains sur la socialisation, l'adaptation des enfants handicapés ou malades chroniques.

Évaluation

GOSLING, Patrick.

Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle de l'enseignant. Paris : PUF, 1992. 255 p., bibliogr. (6 p.) (Psychologie sociale.) ☞ 11

L'échec scolaire est l'un des pôles autour duquel se cristallise le conflit entre l'école et la société. A partir d'une enquête menée auprès de 320 enseignants, l'auteur s'interroge sur les explications et les représentations, de la réussite et de l'échec, des enseignants : y a-t-il une définition de l'élève-type ? les enseignants, en fonction de leur discipline, leur statut ..., ont-ils tous les mêmes représentations ?... Il ressort de cette recherche que pour l'enseignant, l'échec n'est pas le négatif de la réussite. L'élève qui échoue devient, pour l'institution et l'enseignant, un objet. L'enseignant est pris en permanence entre la représentation de son rôle et les représentations de ses élèves. Comment l'amener à considérer chaque élève comme un sujet ? La réponse à l'échec oscille entre une position centrée sur la défense du rôle de l'enseignant et une position centrée sur l'élève, l'enseignant est impliqué dans la relation pédagogique. Cela pose plus globalement le problème des représentations concernant le rôle de l'enseignant et de l'école.

SENSI, Dina.

Evaluer des projets d'innovation en éducation. Bruxelles : Labor, 1990. 134 p., bibliogr. (4 p.) (Education 2000.) ☞ 23

Cet ouvrage est une approche très pratique de l'évaluation des projets d'innovation en éducation. Dans une première partie, théorique, l'auteur situe, d'une façon plus globale, le problème de l'évaluation dans le cadre du changement social. La deuxième partie est consacrée à la stratégie : d'où vient la demande ? quelles sont les demandes ? l'utilisation des résultats de l'évaluation... La troisième partie est centrée sur la pratique : les champs d'investigation du

projet (objectifs, fonctionnement interne, le contexte, les acteurs...) ; les comportements de référence de l'évaluateur (négocier, recueillir les informations, les analyser, communiquer les résultats de ses analyses).

R - MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

Moyens d'enseignement, ressources documentaires

CHOPPIN, Alain. Dir.

Le manuel scolaire en cent références. Paris : INRP, 1991. 23 p. Index. ✎ 32
Les manuels scolaires sont des ouvrages familiers. On constate pourtant que les enseignants connaissent généralement assez mal ces livres qui constituent, aujourd'hui encore, leur principal outil de travail ; trop souvent, en effet, des réflexes qui ressortissent à leur propre scolarité nuisent à une utilisation critique ou judicieuse de manuels qui ont, avec le temps, considérablement évolué. En cent références, les auteurs ont cherché à dresser l'inventaire le plus complet possible des questions très diverses que peuvent poser les livres de classe, aux enseignants en exercice ou en formation : Le manuel : un objet ; un contenu ; choix et réglementation ; un instrument pédagogique ; recherche et conservation.

Communication audiovisuelle

BOURRISSOUX, Jean-Loup ; PELPEL, Patrice.

Enseigner avec l'audiovisuel. Paris : Editions d'organisation, 1992. 264 p., bibliogr. (2 p.) (Les guides du métier d'enseignant.) ✎ 4

Cet ouvrage, très pratique, destiné aux enseignants, aux documentalistes, formateurs de

CRDP et de MAFPEN, est une présentation (théorique et pratique) de l'audiovisuel, de son utilisation : l'image, la lumière, la photo, les diapositives, le son, la rétroprojection, la vidéo, les nouveaux supports, la téléprojection. Une partie de ce document est consacrée à l'équipement des établissements et aux ressources (propres à l'Éducation nationale...).

S - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (1)

Enseignement des langues et de la littérature

BRU, Marc.

Ecrire pour apprendre à lire : références pour une pédagogie de la langue écrite au cycle des apprentissages. Toulouse : EUS, 1991. 162 p., bibliogr. (8 p.) (Recherches et pratiques éducatives.) ✎ 11

Dès l'introduction, l'auteur note «la pédagogie de l'apprentissage de la langue écrite reste à construire». Si la recherche (pratique et théorique) est utile et nécessaire, rien ne peut remplacer une pratique éducative cohérente et fondée sur une connaissance de ses conditions de réalisation. Dans une 1ère partie, l'auteur recherche les bases d'une pédagogie de la langue écrite, étudiant l'apport des «sciences-ressources» et présente le modèle qui a guidé ses recherches, l'interstructuration. Puis il décrit des méthodes d'enseignement, distinguant celles qui organisent l'apprentissage à partir d'exercices de prise de connaissance visuelle de l'écrit et celles qui accordent une large place à la production écrite de l'élève. Elle est conçue comme un moyen privilégié d'entrée dans l'écrit. Une expérience, décrite dans la 3e partie, basée sur le modèle de l'interstructuration, faisant place à la production écrite, a été mise en oeuvre dans des classes de CP. Elle fait apparaître notamment que les variations dans l'utilisation des différents indices pour la lecture (iconiques, syntactiques...) sont en relation avec les décou-

vertes effectuées, lors des activités de production écrite.

DUCANCEL, Gilbert ; ROMIAN, Hélène ; DJEBBOUR, Suzanne.

Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? : production d'écrits-orthographe au CE1. Paris : INRP, 1991. 210 p., bibliogr. (5 p.) ☞ 11

La recherche menée par le Groupe INRP RESO (Résolutions de Problèmes de Français) est originale à plus d'un titre : - par son objet même : l'étude contrastive de la manière dont les maîtres « traitent » en classe les difficultés des élèves, en matière de production d'écrits, d'orthographe - par son objectif : constituer les tâches langagières en problèmes d'enseignement/apprentissage à repérer, formuler, résoudre d'un point de vue pédagogique, didactique ; - et par le fait que l'orthographe est certes vue pour elle-même, mais aussi en fonction de ses implications textuelles plus ou moins fortes. La méthodologie de cette recherche descriptive des pratiques des maîtres répond à des options considérées généralement comme anti-nomiques : - une observation contextualisée, participante, des séquences de classe qui se veut à la fois impliquée et distanciée ; - une analyse de contenu des données recueillies référant à une modélisation des modes de traitement des difficultés des élèves par les maîtres, qui permet d'en dégager la signification didactique et pédagogique.

France. Organisation de coopération et de développement économiques.

L'illettrisme des adultes et les résultats économiques. Paris : OCDE, 1991. 96 p., fig., bibliogr. dissém. ☞ 4

L'analphabétisme est une question fondamentale qui détermine les compétences de la main d'oeuvre. Les auteurs du rapport examinent d'abord l'évolution économique récente et ses répercussions sur le travail et les qualifications, la corrélation entre élévation du niveau d'alphabetisation et amélioration des résultats économiques. Puis sont présentés : - les résultats d'initiatives récentes et en cours concernant

l'évaluation directe des niveaux d'alphabetisation fonctionnelle dans divers pays de l'OCDE ; - les dispositifs mis en place par les organismes publics et les associations bénévoles de pays de l'OCDE pour dispenser des cours d'alphabetisation ; - des initiatives menées par des entreprises ou secteurs économiques dans certains pays de l'OCDE pour accroître le niveau d'alphabetisation et les qualifications professionnelles et donc améliorer les résultats économiques. Il ressort de cette étude que ce sont des pressions économiques de même nature qui poussent les pays industrialisés à lutter contre l'illettrisme. Pour maintenir le niveau de croissance dans un environnement concurrentiel et technologique, la main d'oeuvre doit être formée et apporter sa collaboration sur le lieu de travail.

GAGNÉ, Gilles ; LAZURE, Roger ; PASTIAUX-THIRIAT, Georgette ; SPRENGER-CHAROLLES, Liliane.

Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle : répertoire bibliographique, mise à jour 2. Montréal : PPMF ; Paris : INRP, 1991. 178 p. ☞ 32

Cette 2ème mise à jour contient 399 nouvelles fiches. La majorité des travaux indexés, soit 325, ont paru entre 1985 et 1989.

LUC, Christiane.

Approche d'une langue étrangère à l'école. 1 : perspectives de l'apprentissage. Paris : INRP, 1992. vol.1, 104 p., bibliogr. (4 p.) ☞ 11

Comment préparer l'apprentissage d'une langue vivante à l'école ? Sur quels contenus orienter l'enseignement d'initiation prévu à ce niveau pour lui assurer une efficacité maximale ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, une recherche a été conduite à l'INRP sur plusieurs années. Elle visait essentiellement à favoriser le développement de pré-requis d'ordre conceptuel. Grâce à la mise en oeuvre des contenus élaborés dans neuf classes de CM2, la faisabilité et l'efficacité de cette approche spécifique ont pu être vérifiées. Les acquis de cette

recherche sont présentés dans deux volumes. L'objectif du premier volume est d'ouvrir des perspectives en s'appuyant sur les acquis récents de la linguistique, de la psycholinguistique, de la psychologie de l'apprentissage, et ainsi, de mettre en lumière un certain nombre de facteurs déterminants en matière d'appropriation d'une langue étrangère dans le cadre scolaire.

LUC, Christiane ; BAILLY, Danielle
Approche d'une langue étrangère à l'école. 2 : étude psycholinguistique et aspects didactiques. Paris : INRP, 1992, vol. 2. 181 p. ✎ 11

Ce volume 2 illustre et enrichit l'essai de synthèse précédent en proposant une analyse psycholinguistique approfondie de l'activité d'élèves de CM2, qui découvrent comment fonctionnent d'autres langues que le français dans un domaine précis du système linguistique : le genre des noms. L'approche conceptuelle utilisée exploite les capacités d'observation et de réflexion d'enfants d'une dizaine d'années en même temps qu'elle initie une pratique de la langue. Cet ouvrage développe donc, sur un exemple précis, la nature, les objectifs et la réalisation sur le terrain d'une démarche adaptée à l'âge des élèves. Il met à jour, à travers l'interaction enseignant/élèves, les divers cheminement des enfants dans leurs stratégies d'appropriation d'un « fait de langue » qui constitue, pour tous les apprenants, un véritable obstacle. L'analyse repose sur l'enregistrement, effectué au fil des séances de travail en classe, des échanges entre enseignant et élèves.

NAFFRÉCHOUX, Martine.
Comprendre sans lire. Suivi de l'interview d'une illettrée par Marguerite Duras. Lyon : Voies livres, 1992. 16 p. (Voies livres ; 61.) ✎ 4

Comment lit-on sans savoir lire ? Comment utilise-t-on le non-écrit qui entoure l'écrit ? Lire des non-livres, ou des images, est-ce lire ? Par un chercheur du CNRS. A la suite, Marguerite Duras interviewe une illettrée à Paris.

ROPÉ, Françoise.

Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle : tendances générales. Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984. Paris : INRP, 1991. 163 p. ✎ 11

L'étude du flux des productions de recherche par pays, par type de document, selon les composantes du champ prises en compte et selon les méthodologies mises en oeuvre, se double d'une étude des revues qui publient des articles de didactique. Si l'on considère que l'interaction entre les contenus, les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement est constitutive du champ didactique, l'importance respectivement de celui-ci. En rendent compte également la diversité des courants théoriques qui le traversent, le poids des traditions scolaires de chaque pays, mais aussi les rapports de force entre les divers agents du champ : facteurs intellectuels et socio-institutionnels se conjuguent ici. L'auteur conclut à la nécessité d'un champ didactique autonome, affirmant des problématiques, des concepts propres par rapport aux sciences du langage, aux sciences humaines auxquelles il se réfère, selon un triple point de vue : la finalisation et la conceptualisation des contenus, les conduites de l'apprenant en tant que sujet cognitif et sujet social, l'activité enseignante en classe.

Enseignement des sciences humaines et sociales

AUDIGIER, François ; BAILLAT, Gilles.

Analyser et gérer les situations d'enseignement - apprentissage. Paris : INRP, 1992. 379 p., bibliogr. dissém. ✎ 15

L'analyse didactique des situations d'enseignement-apprentissage s'efforce de comprendre comment s'élaborent, se transmettent, s'acquièrent les éléments de culture scolaire qui transi-

tent par les disciplines qui ont les mêmes noms que les sciences constituées. Ces réflexions s'articulent autour de méthodes, d'outils et de concepts : 1) situation-problème en histoire et en géographie ; analyse d'une transcription de cours ; modèles d'analyse en formation des enseignants, représentations des élèves et objectifs/obstacles ; gestion des écarts de la transposition didactique ; images et apprentissage en histoire ; détermination et évolution des contenus enseignés en sciences économiques et sociales... 2) construction de l'espace géographique ; construction du temps historique ; construction d'un concept, l'exemple de « nation », l'exemple de « pouvoir » ; lecture en histoire ; langages graphiques et cartographiques. Les présentations d'innovations et de recherches dans les ateliers sont introduites et complétées par des contributions : problèmes et problématiques des didactiques des sciences de la société (F. Audigier) ; analyser et construire des situations didactiques (J-P Astolfi) ; l'école lieu de production d'une culture (A. Chervel) ; savoir de l'histoire, apprendre en histoire (H. Moniot), le particulier et le général en géographie (F. Durand-Dastès) ; formation des maîtres et recherches en éducation : apports respectifs (P. Perrenoud) ; suite ou fin des géographies nationalistes ? (A. Bailly).

France. Organisation de coopération et de développement économiques. Environnement, école et pédagogie active. Paris : OCDE, 1991. 161 p., bibliogr. (4 p.) 4

L'école peut-elle apprendre à l'élève à prendre conscience des problèmes d'environnement ? Un projet a été mis en place par l'OCDE-CERI axé sur les initiatives prises au niveau local dans le domaine de l'enseignement relatif à l'environnement, les pays participants sélectionnant les établissements qui élaboreraient les méthodes pédagogiques les plus novatrices dans ce domaine. Ce document présente une série d'exemples concrets de réalisations : la création d'un centre de nature en RFA ; en Suisse, partir à l'assaut de la montagne de déchets. Il se conclut par les différents problèmes que soulève la réalisation d'un tel enseigne-

ment : une nouvelle conception de l'apprentissage ; comment doit-on concevoir une éducation à l'environnement ? que doit-elle recouvrir ? existe-t-il une politique d'éducation à l'environnement ?

THOME, Georges ; THOME, Henriette.

Éducation et protection de l'environnement. Paris : PUF, 1991. 289 p., bibliogr. (3 p.) (L'éducateur.) 22

Dans une 1ère partie, l'auteur situe l'environnement dans un cadre général : comment est-on progressivement passé de l'écologie à l'environnement ? les connaissances sur les sciences de l'environnement considérées en tant que concepts scientifique, économique, social, culturel et artistique, qui peuvent aider l'enseignant dans une éducation relative à l'environnement ; les problèmes de l'environnement, l'explosion démographique, la disparition d'espèces animales ou végétales, la déforestation... La 2e partie est consacrée à l'éducation relative à l'environnement : état actuel de cette éducation dans le monde et son évolution au cours de la dernière décennie ; les programmes ; la formation des enseignants. Cette éducation doit permettre un retour aux valeurs humaines délaissées par la griserie du succès à mieux exploiter la nature, une acquisition de nouvelles attitudes mentales.

Éducation artistique

DELORME, Danièle.

L'éveil artistique des jeunes en France et en Europe. Paris : Journal officiel de la République française, 1992. 183 p., graph., ann. 4

L'éveil artistique est une ouverture à une dimension souvent oubliée : celle de la passion du beau et du bonheur d'être créateur. Trop de parents, d'enseignants, d'élus, d'adultes français pensent encore qu'il n'est pas une « chose sérieuse ». C'est pourtant de cette ouverture à l'art que dépendra le rayonnement de la France de demain. C'est un plan global en 7 proposi-

tions que le Conseil économique et social recommande dans son projet d'avis : - Formation des enseignants. - Implantation d'un atelier artistique dans chaque établissement scolaire. - Les échanges et jumelages à travers l'Europe. - Le Haut Comité des enseignements artistiques. - Campagne de sensibilisation des citoyens. - Des actions en faveur des associations. - La télévision. Deux préalables sont posés à ce plan : l'application des textes en vigueur, la réforme des rythmes de vie de l'enfant. Un survol européen de l'éveil artistique à l'école et hors de l'école permet de constater une problématique identique à celle de la France, à savoir : des moyens financiers et techniques insuffisants, des horaires trop réduits, des personnels peu formés, des parents trop indifférents.

Éducation physique et sportive

DELIGNIÈRES, Didier ; DURET, Pascal.

Lexique thématique pour dire ce dont on parle en STAPS. Echanges et controverses, 1991, n°spéc. 147 p., bibliogr. (11 p.). Index. ☛ 23

Ce lexique «tente de repérer les concepts-clés du discours actuel des STAPS, d'en cerner la ou les définitions courantes ...» «d'éclairer le discours tel qu'il est produit par les auteurs actuels». Ces concepts sont classés thématiquement, et à l'intérieur des grandes rubriques par sous rubriques : Argumentation et raisonnement ; Epistémologie générale (exemple de classement : les discours théoriques, les champs scientifiques en présence ; les méthodes) ; APS et société ; Apprentissage et contrôle moteur ; L'approche clinique ; La dimension énergétique ; La didactique.

Éducation civique, politique, morale et familiale

LEGRAND, Louis.

Enseigner la morale aujourd'hui ? Paris : PUF, 1991. 175 p., bibliogr. (3 p.) (L'éducateur.) ☛ 12

La question de l'éducation morale à l'école se situe dans un cadre plus vaste qui est celui des valeurs morales, dans un monde où l'intolérance, le fanatisme, l'insécurité sont le lot de la vie quotidienne. Enseigner la morale, c'est créer chez l'enfant et l'adolescent une conscience morale qui lui permettra de déterminer sa conduite à l'égard des personnes et des choses ; c'est choisir une certaine conception de la morale. Après avoir défini ce qu'est la conscience morale, les valeurs à enseigner, les principes susceptibles de les fonder (la religion, l'ontologie), l'auteur s'interroge sur les principes pédagogiques d'une formation morale. Ils sont au nombre de trois : une morale personnelle «close», une morale collectiviste prophétique, une morale personnelle ouverte, modèle choisi par l'auteur. L'école laïque, la laïcité est l'instrument possible d'une morale personnelle ouverte car, sous certaines conditions, elle permet à l'apprenant de choisir, elle est synonyme d'absence de ségrégation sociale, de vie scolaire développant l'autonomie et l'engagement affectif, le respect de la vie, la solidarité... (tous ces points font l'objet de chapitres). La pédagogie nécessaire requiert l'interdisciplinarité et l'autonomie de l'apprenant dans sa conquête du savoir.

T - ENSEIGNEMENT DES DISCIPLINES (2)

MORALI, Danielle ; DAUVISIS, Marie-Claire ; SICARD, Brigitte, Dir. Culture technique et formation. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1991. 469 p., tabl., bibliogr. (3 p.) (Nouveaux modes culturels.) ✎ 15

Cet ouvrage propose les actes du colloque organisé par l'AECSE en 1987 sur le thème : Culture technique et formation. Cinq grands chapitres se distinguent. 1) Culture, culture technique et formation. 2) Entreprise, formation et qualification (professionnalisation et qualification sociale ; formation et qualification : quels enjeux ? ; emploi-formation ; dans l'entreprise : culture, formations et qualifications transformées ; rapports entre systèmes de production et systèmes d'acquisition). 3) Espaces techniques/espaces éducatifs dans la cité (culture du pauvre ou humanités modernes ; espaces techniques, espaces éducatifs ; lieux de ressources et de diffusion des connaissances scientifiques et techniques ; la diffusion de la culture technique. 4) Techniques de formation. 5) Machines, apprentissage et culture scolaire (culture technique, nouvelles technologies et formation des enseignants ; pour une technologie éducative.)

Enseignement des sciences

ASTOLFI, Jean-Pierre ; PETERFALVI, Brigitte ; VERIN, Anne.

Compétences méthodologiques en sciences expérimentales. Paris : INRP, 1991. 210 p. ✎ 11

L'un des paradoxes de l'enseignement et notamment de l'enseignement scientifique, ne réside-t-il pas dans le fait qu'une maîtrise de compétences méthodologiques est attendue des élèves, sans que celles-ci fassent l'objet d'un apprentissage spécifique en classe, ni même que la nature de ces compétences soit vraiment explicitée ? C'est le cas en particulier de l'écri-

ture. Or apprendre à produire des textes et des graphismes en sciences permet dans le même temps d'apprendre à maîtriser les opérations intellectuelles et les raisonnements dont ils sont le support. Le développement de ces compétences transversales constitue une entrée possible pour l'acquisition de compétences plus spécifiques aux démarches des sciences expérimentales. C'est dans cette perspective qu'un groupe de recherche a analysé les conditions et les modalités d'un apprentissage intégré de compétences méthodologiques en sciences expérimentales, dans une optique constructiviste. Les situations d'enseignement développées, au niveau du collège essentiellement, favorisent : la diversification des écrits, et en particulier la production de graphismes, les réélaborations, les réécritures, la réflexion métacognitive des élèves sur leurs propres démarches, l'intégration de la production d'écrits à l'apprentissage des contenus scientifiques.

AUDIGIER, François. Dir.

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques : une approche pluridisciplinaire. Paris : INRP, 1991. 352 p.

✎ 11

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques est une préoccupation déjà ancienne, mais dont la réalisation dépasse rarement quelques professeurs isolés dans leur classe ou leur établissement. Pour la première fois, des enseignants de plusieurs collèges et lycées réfléchissent aux objectifs et aux moyens pour mettre en oeuvre un tel enseignement, expérimentent avec leurs élèves des séquences de travail donnant la priorité à une approche pluridisciplinaire de cette histoire. Ils exposent dans cet ouvrage, leur démarche, les outils qu'ils ont mis au point et quelques-unes des expériences réalisées avec les élèves. La démarche historique permet de rendre plus intelligible les savoirs scientifiques, de montrer les relations complexes entre les sciences, les techniques, les sociétés et de participer, ainsi, à la formation civique. Dans un domaine aussi vaste que l'histoire des sciences et des techniques, deux objets d'étude ont été privilégiés : les concepts d'intensité et de tension, et l'histoire de l'électricité au XIXe siècle ; les théories de l'évolution.

BEAUFILS, Daniel.

L'ordinateur outil de laboratoire dans l'enseignement des sciences physiques : propositions pour la construction d'activités. Paris : Université Paris VIII, 1991. 401 p., bibliogr. (13 p.)

☛ 11

La 1ère partie de cette recherche est une réflexion sur l'introduction de l'ordinateur dans l'enseignement des sciences physiques au lycée, ce qui conduit l'auteur à expliciter et à mettre en questions certains des arguments avancés dans les différents discours. Il pose sa problématique en terme de transposition au niveau de l'articulation entre activités et outils.

Dans la 2e partie, il présente sa référence épistémologique et les éléments choisis pour la spécification des modes d'activités et du contrat didactique. Il fait apparaître la relation qui s'instaure entre les outils numériques, les activités de modélisation et les pratiques pédagogiques ; il précise et limite le rôle de l'acquisition de données et des méthodes numériques d'analyse. La concrétisation de ces propositions, logiciels et invention de questions de physique fait l'objet de la 3e partie. La 4e partie est consacrée à la validation de ces propositions (étude de faisabilité auprès d'élèves de lycées, dans la pratique actuelle des enseignants, validation par le système lui-même).

BKOUICHE, Rudolph ; CHARLOT, Bernard ; ROUCHE, Nicolas.

Faire des mathématiques : le plaisir du sens. Paris : Armand Colin, 1991. 255 p., bibliogr. (5 p.). Index. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation.) ☛ 15

Réalisé sous forme de livre, il s'agit ici de textes écrits dans les années 60-80, qui visent à expliciter le sens de l'activité mathématique (celle du mathématicien, de l'élève). La 1ère partie est axée sur la réforme des maths modernes. La 2e partie sur les formes du travail mathématique : la différence entre axiomatique, formalisme et théorie ; les erreurs ... La 3e partie est consacrée à la pensée mathématique et le sens : quand on

apprend les maths, qu'apprend-on en plus ? pourquoi enseigner les maths, la géométrie ? La 4e partie est consacrée aux pratiques d'enseignement des maths : la curiosité dans cet enseignement ; la formation des concepts ... La 5e partie s'intéresse au rapport au savoir : l'alphabétisme mathématique, l'échec scolaire.

BRUILLARD, Eric ; VIVET, Martial.
Dir.

Mathématiques et EIAO : une vision hypertexte des environnements d'apprentissage. Le Mans : Université du Maine, 1991. 314 p., bibliogr. (41 p.)

☛ 11

L'idée essentielle de cette thèse (rédigée en hypertexte) consiste à redéfinir «l'architecture des logiciels d'EIAO sur la base d'une représentation cohérente des connaissances associant hypertexte et résolveur, une interface s'appuyant sur une réification efficace de cette connaissance dans un mode utilisateur de forme collaborateur favorisant l'obtention d'une production». Après une présentation générale de l'EIAO (micromondes, architecture des tuteurs intelligents), l'auteur définit l'hypertexte et propose des exemples d'utilisation en formation. Puis il analyse, en détail, trois systèmes : ARRIA (système ouvert de gestion de fragments pour l'apprentissage de raisonnements et de leur communication) ; BADAND (base d'aide au diagnostic pour l'assistance à un utilisateur débutant) ; CAMELEON (calcul algébrique mathématiques élémentaires).

DUVAL, J. C. ; SALAMÉ, N. Ed.

L'informatique scientifique dans l'enseignement de la biologie et de la géologie au lycée. Paris : INRP, 1991. 291 p., fig., bibliogr. dissém. Index. ☛ 15
Cet ouvrage fait le point - à travers plus de trente contributions - sur les apports des applications de l'informatique, telles qu'elles se dégagent des pratiques dans la recherche et l'industrie et sur les utilisations déjà expérimentées dans des établissements scolaires. Les contributions s'organisent de manière thématique de façon à

montrer les possibilités qui peuvent être dégagées : - de la démarche de modélisation et de simulation en vue de la conception de modèles en biologie animale, géologie structurale, géologie appliquée, de la réalisation de systèmes d'aide à la décision en agriculture ; - des bases de données scientifiques nationales ou internationales et des logiciels qui les exploitent : banques de données moléculaires, épidémiologiques, sismiques, gravimétriques, bathymétriques : logiciels d'analyse de séquences, de traitement statistique ; - de l'usage des capteurs et des sondes pour la réalisation de nouvelles expériences, la saisie de mesures physiques, chimiques et biologiques ; le suivi et le contrôle de processus en temps réel ; - des images numériques (télé-détection), de l'imagerie de synthèse (en biologie moléculaire), des représentations graphiques en deux ou trois dimensions dans divers domaines biologiques et géologiques.

France. 5^{èmes} journées nationales informatique et pédagogie des sciences physiques.

Informatique et pédagogie des sciences physiques. Paris : UdP/INRP, 1992. 318 p., bibliogr. dissém. ☞ 15

Ce compte-rendu des Cinquièmes Journées est organisé en quatre parties. La 1ère est une série de «cours» : l'ordinateur dans la classe ; les capteurs dans la chaîne de mesure ; Aide de l'ordinateur dans la recherche et l'étude de modèles expérimentaux en sciences physiques ; acquisition, traitement et restitution d'images numériques ; conception de modules d'aide et de conseil à l'aide des systèmes experts. Les communications orales composent la 2ème partie ; elles ont pour thèmes : outils pour la résolution de problèmes ; nouveaux outils techniques : transmission, images ; rôle de l'informatique au laboratoire ; conception et expérimentation de logiciels ; calculs numériques et mesures en travaux pratiques ; outils et contenus de la formation ; électricité, électronique, automatisme. La 3ème partie est consacrée à la table ronde : utilisations de logiciels généraux dans l'enseignement de la physique et de la chimie. La 4ème partie concerne des «démonstrations et affiches».

HUTIN, Raymond ; POCHON, Luc-Olivier ; PERRET, Jean-François.

Connaissances mathématiques à l'école primaire. 4 : bilan des acquisitions en fin de quatrième année. Berne : Peter Lang, 1991, vol. 4. 132 p. (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ☞ 11

Ce bilan porte sur les connaissances acquises dans les domaines suivants : ensembles et relations, numération, opérations, découverte de l'espace.

POCHON, Luc-Olivier.

Connaissances mathématiques à l'école primaire. 5 : bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année. Berne : Peter Lang, 1991, vol. 5. 280 p. fig., bibliogr. (4 p.) (Exploration : cours et contributions pour les sciences de l'éducation.) ☞ 11

Ce bilan porte sur les nombres naturels, les nombres réels, les entiers relatifs, les ensembles finis, la géométrie.

Enseignement des techniques

CRUZ, Guy.

PROSIM. Initiation à la programmation et simulation de tour à commande numérique. 1 : guide d'utilisation. Paris : INRP, 1991, vol. 1. 63 p. ☞ 9

L'usinage ou l'obtention des pièces mécaniques sous contrôle numérique tend à se généraliser dans de nombreux domaines de l'industrie. La mise en place, en lycée professionnel, de sections pour répondre aux besoins nouveaux de l'industrie a conduit à l'installation de machines-outils à commande numérique (MOCN) de type industriel. Ces machines de production sont en nombre limité et leur mise en oeuvre est complexe avec des risques de détérioration en cours d'apprentissage. Face à ce problème a été mis au point un support didactique dédié sous

la forme d'un logiciel d'initiation à la programmation et de simulation s'appuyant sur le modèle d'un directeur de commande industriel à 2 axes. L'utilisation de PROSIM, qui propose un entraînement à l'écriture de programmes de commande numérique et à la simulation graphique du programme sur l'écran de visualisation, s'inscrit dans un processus d'apprentissage de conduite de MOCN PROSIM, autodocumenté par un module de présentation, vise à assurer une grande autonomie aux élèves. Le volume 1 est un guide d'utilisation : installation, lancement et spécifications ; mode de programmation, mode liste.

CRUZ, Guy.

PROSIM. Initiation à la programmation et simulation de tour à commande numérique. 2 : dossiers d'exploitation pédagogique. Paris : INRP, 1991, vol. 2. 113 p. ✎ 9

Le volume 2 présente des travaux pratiques, gradués, autour du logiciel.

KACZMAREK, José ; OCTOR, Raymond ; VERLAINE, Michel.

La technologie à l'école élémentaire. Paris : Armand Colin, 1991. 175 p., fig., bibliogr. (2 p.) (Pratique pédagogique : élémentaire ; 92.) ✎ 4

La technologie est ici pensée comme la connaissance des métiers, des ouvrages de l'art ; elle englobe la technique dans une réflexion plus vaste sur l'objet, son mode de production, ses utilisations. Avec la publication des programmes de 1985, la technologie, dans l'enseignement primaire, apparaît au détriment des activités manuelles, la démarche technologique : concevoir, fabriquer, transformer, est affirmée. Les auteurs proposent d'abord une réflexion philosophique et pédagogique (objectifs, évaluation, organisation matérielle de la classe...) sur l'enseignement de la technologie. Puis ils présentent, sous la forme de fiches de réalisations d'objets techniques, une approche technique de deux matériaux : le bois et le papier. Ils concluent par la présentation d'un objet technique quotidien : l'aspirateur.

Informatique et enseignement

LA PASSARDIÈRE, Brigitte de ; BARON, Georges-Louis. Ed.

Hypermédiats et apprentissages. Paris : INRP, 1991. 274 p., fig., bibliogr. dissém. Index. ✎ 15

La dernière décennie a été marquée par l'émergence de technologies nouvelles dans l'éducation et la formation. Parmi elles, les hypertextes et les hypermédiats suscitent un vif intérêt de la part tant des chercheurs que des industriels. Ils sont l'objet de travaux qui ont déjà débouché à la fois sur des résultats de recherche et sur des réalisations pratiques. En revanche, leur intégration à des pratiques pédagogiques reste à valider. Essayant de mettre en oeuvre l'idée fondamentale d'accès associatif aux données, les hypertextes visent à permettre à l'utilisateur de naviguer dans des données en grand nombre. Dans les hypermédiats, il est en outre possible de gérer des données de types différents et non plus seulement des textes. Les travaux menés à leur sujet depuis plusieurs années ont débouché sur des résultats de recherche et sur des réalisations pratiques intéressantes l'éducation et la formation. C'est dans ce contexte qu'ont été organisées ces journées dont les actes sont ici présentés. Ils reprennent l'organisation des sessions : fonctionnalités pédagogiques des hypermédiats, conception de documents hypermédiats, expérimentation et évaluation d'hypermédiats. Des textes présentent le contenu des ateliers, ainsi que la synthèse de la table ronde finale.

LEVY, Jean-François.

Formation aux nouvelles technologies dans le secteur tertiaire. Enseignement et apprentissage du traitement de texte en formation professionnelle initiale. Paris : INRP, 1990, vol. 1. 234 p., ann., fig. ✎ 11

Cette étude, centrée sur les problèmes posés par l'apprentissage et l'utilisation du traitement de texte (TEXTOR, WORD), a été menée pendant deux ans dans des classes de BTS et BEP. L'auteur

veut définir les représentations des systèmes TDT que les sujets construisent en apprentissage ; pour cela il a observé les éléments qui mettent en évidence des erreurs de représentation des systèmes TDT, erreurs portant sur les modèles des systèmes TDT eux-mêmes et sur les interactions sujet-système. Ce 1er volume porte sur l'expérimentation en BTS. Les difficultés d'apprentissage sont à la fois d'ordre technique (l'existence d'univers technologiques différenciés, l'opposition entre l'univers « classique » de la technologie et les systèmes de traitement de l'information...) ; d'ordre psychologique (il existe des représentations et des schèmes d'actions spécifiques aux systèmes de TDT ; les matériaux que les élèves possédaient initialement et ceux mis à leur disposition par l'enseignant conduisent à un échec partiel de ces constructions cognitives), d'ordre didactique (les conditions ayant conduit à ces carences, que ce soit dans la structure générale de l'enseignement ou dans les contenus eux-mêmes).

LEVY, Jean-François.

Formation aux nouvelles technologies dans le secteur tertiaire. Enseignement et apprentissage du traitement de texte en formation professionnelle initiale. Rapport final. Paris : INRP, 1991, vol. 2. 96 p., ann., bibliogr. (16 p.) ✎ 11

Ce 2e volume expose l'expérimentation en classe de BEP, et dresse un bilan comparatif des enseignements menés en classes de BTS et BEP. Les points à dominante commune sont les suivants : contenus demandant de fortes capacités de synthèse et d'intégration, l'existence d'un univers technologique spécifique aux techniques et outils de traitement de l'information... Les différences marquantes : on demande aux élèves de BEP de conceptualiser (au même niveau que des élèves beaucoup plus formés à la théorie) avec très peu d'outils et une aide très faible ; la formation des enseignants... Cette recherche pose le problème plus général des connaissances théoriques et pratiques à acquérir permettant d'aborder aisément tout dispositif de traitement d'information par micro-informatique.

GURTNER, Jean-Luc. Dir. ;

RETSCHITZKI, Jean. Dir.

Logo et apprentissages. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 296 p., fig., tabl., bibliogr. (19 p.). Index. (Techniques et méthodes pédagogiques.) ✎ 15
Cet ouvrage, qui est composé d'une série de contributions, est un outil de travail à destination des chercheurs en éducation, des enseignants, des étudiants, sur les apports de LOGO au développement cognitif des élèves. Ces contributions (de chercheurs et de praticiens de pays divers) sont réparties en 5 chapitres : LOGO et le développement cognitif ; LOGO à l'école primaire ; LOGO et l'enseignement des disciplines ; LOGO dans l'enseignement spécialisé et la formation professionnelle ; Comment enseigner LOGO.

U - ÉDUCATION SPÉCIALE

Handicaps et inadaptation

DESSERTINE, Dominique ;

MARADAM, Bernard.

Pratiques judiciaires de l'assistance éducative (1889-1941). Paris : MIRE ; Lyon : Centre Pierre Léon, 1991. 262 p., ann., graph. ✎ 13

Comment est-on passé d'une intervention sanction sur la famille (loi de 1889) à une intervention plus éducative, amorcée en 1912, complétée en 1935 ? Quel a été le rôle des avocats, magistrats et associations diverses de protection travaillant auprès des tribunaux dans cette évolution ? Les auteurs ont analysé quelque 3 000 jugements prononcés dans la région lyonnaise de 1889 à 1941 ainsi que les discours des contemporains (philanthropes, hommes politiques...). La 1ère partie est consacrée à l'application de la loi de 1889, qui permet aux tribunaux de retirer les droits de puissance paternelle aux parents coupables et indignes, et affirme le droit de l'enfant face à celui du père. Les inspecteurs de l'assistance publique sont les maîtres d'oeuvre de l'application de la loi, qui sera peu

appliquée. Ce relatif échec amène à rechercher d'autres solutions au problème de la criminalité juvénile (2e partie.) Il faut multiplier les solutions éducatives ; la loi de 1912 crée les tribunaux pour enfants et instaure la liberté surveillée, qui devrait permettre d'éduquer dans sa famille, le jeune délinquant.

LESELBAUM, Nelly ; BENSLIMANE, Sadika ; DE PERETTI, Christine ; VIGNAUD, Jean-Michel. Collab. ; MOHEN, Odile. Collab.

Les attitudes et les opinions des chefs d'établissement à l'égard des toxicomanies. Paris : INRP, 1992. 39 p.

☛ 4

Cette plaquette présente les principaux résultats d'une étude sur les attitudes et les opinions des chefs d'établissement à l'égard des phénomènes de toxicomanies (1990-91). Ces résultats concernent les représentations de la prévention et des toxicomanies selon les chefs d'établissement interviewés ; leur connaissance concernant les consommations des produits toxiques par les élèves ; les facteurs qui, à leur avis, sont liés à la consommation excessive des drogues par les jeunes ; les attitudes qu'ils adoptent devant les problèmes de toxicomanie dans leur établissement et leurs réactions à ce propos ; leur avis à l'égard de la politique préconisée par le Ministère de l'Education nationale dans la lutte contre les toxicomanies ; les actions de prévention qu'ils réalisent ou projettent, dans l'établissement.

Éducation spécialisée, prévention et rééducation

FERRAND, Jean-Claude ; DUCHE, Didier-Jacques. Post-face. ; BLOCH-LAINE, François. Préf.

De l'utopie à l'imagination créatrice auprès des jeunes en difficulté. Entretiens avec Jean Afchain. Paris : Expansion scientifique française, 1991. 246 p., bibliogr. (4 p.) Index. ☛ 61

A travers l'interview de J. Cl. Ferrand, fondateur en 1952 de l'Association vers la Vie pour l'Education des Jeunes (AVVEF) et les étapes chronologiques de la vie de cette association, cet ouvrage permet d'aborder les principaux problèmes auxquels ont été confrontés l'action sociale, le travail en direction des adolescents et des jeunes en difficulté : la formation des éducateurs, l'internat, la vie associative, la justice, la sexualité, l'éducation, la prise en charge des familles, l'insertion professionnelle...

X - ÉDUCATION EXTRA-SCOLAIRE

Éducation familiale

POURTOIS, Jean-Pierre. Dir.

Innovation en éducation familiale. Bruxelles : De Boeck, 1991. 199 p., bibliogr. (3 p.) (Pédagogies en développement ; recueils.) ☛ 23

Cet ouvrage relate des pratiques et des stratégies en matière d'éducation familiale, en milieu défavorisé, expérimentées et évaluées par les participants au colloque « Famille anti-crise » (septembre 1988 à Mons). Après une présentation générale sur l'éducation familiale dans quelques pays occidentaux (Italie, Portugal, Belgique), les travaux sont présentés, en fonction du secteur concerné. 1) L'éducation familiale en milieu scolaire ; parents et enseignants sont engagés dans des actions éducatives commu-

nes (école de devoirs, les relations avec les parents d'élèves handicapés, les associations de parents ...). 2) L'éducation familiale en milieu para-médical (accueil des parents en pédiatrie, animation en salle d'attente, gardiennes à domicile et éducation familiale...). 3) L'éducation familiale en milieu social (expérience de prévention, aides familiales et éducation familiale, jeunes adultes en voie de réinsertion socio-économique). Trois constats s'imposent : la nécessité d'une communication, la nécessité du travail avec la petite enfance et la famille dans une visée préventive, la nécessité d'une action intersectorielle.

Loisirs

LAHIRE, Bernard.

La lecture «populaire» : les pratiques populaires de la lecture. Lyon : Voies livres, 1991. 11 p. (Voies livres ; 54.)

☛ 4

Qualifier un produit de «populaire», c'est situer dans des choses, ce qui est de l'ordre du comportement. Présentation d'un cas d'auto-didaxie populaire, de modes d'appropriations populaires des imprimés... L'auteur sociologue, chercheur associé au CNRS, analyse un mode de rencontre avec l'écrit.

Z - INSTRUMENTS GÉNÉRAUX D'INFORMATION

Dictionnaires

DORON, Roland ; PAROT, Françoise, Dir.

Dictionnaire de psychologie. Paris : PUF, 1991. 761 p. ☛ 33

ADRESSES D'EDITEURS

- **ADMES**
Roger RIVET
I.N.S.A.
20, Avenue des Buttes de Coësmes
35043 RENNES Cedex
- **DELVAL**
Case postale 5
CH - 1744 COUSSET - FRIBOURG
- **COMITE NATIONAL
D'EVALUATION**
131, rue du Bac
75007 PARIS
- **CRITERION**
11, rue Duguay-Trouin
75006 PARIS
- **E A P**
6, bis rue André Chénier
92130 ISSY-LES-MOULINEAUX
- **EQUIPE DE SOCIOLOGIE DE
L'EDUCATION**
U FR Sciences de l'Education
Université René Descartes
28, rue Serpente
75006 PARIS
- **E U S**
27, rue Mas des Augustins
31500 TOULOUSE
- **HERMES**
14 bis, rue Cavenne
69007 LYON
- **I. C. E. M.**
Secrétariat
18, rue Sarrazin
44000 NANTES
- **I F O R E P**
Bures-Morainvilliers
78630 ORGEVAL
- **I N R P**
Pour les publications de Annette GONNIN-
BOLO et Jean-Pierre LEVY,
s'adresser directement aux auteurs
29, rue d'Ulm
75230 PARIS Cedex 05

Pour les autres titres :
INRP - Service des Publications
- **I N S E E**
Tour Gamma B
195, rue de Bercy
75582 PARIS Cedex 12
- **INSTITUTO de CONSULTA
PSICOLOGICA, FORMAÇÃO e
DESENVOLVIMENTO**
Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação
Rua de Ceuta, 118, 6º
4000 PORTO - PORTUGAL

- JOURNAL OFFICIEL
26 rue Desaix
75727 PARIS Cedex 15

 - LABOR
Chaussée de Haecht, 156-158
1030 BRUXELLES - BELGIQUE

 - LABORATOIRE INFORMATIQUE
Université du Maine
Martial VIVET
BP 535
72017 LE MANS Cedex

 - MARDAGA
12, rue Saint Vincent
4020 LIEGE - BELGIQUE

 - PAIDEIA
INFREP
9, rue Georges Pitard
75015 PARIS
- PRESSES UNIVERSITAIRES
DE NANCY
25, rue Baron Louis
BP 454
54001 NANCY Cedex

 - PRESSES UNIVERSITAIRES
DU MIRAIL
Université de Toulouse - Le-Mirail
56, rue du Taur
31069 TOULOUSE Cedex

 - VOIES LIVRES
13 quai Jayr
69009 LYON

SUMMARIES

by Nelly Rome

An intellectual journey through reading

by **Martine Abdallah - Pretceille**

For the author reading means search for one self. History was her major source of training and her approach of educational sciences was much influenced by historical processes. Her professional experience with children at risk and subnormal children led her to focus on the problems of otherness and she turned to research on multicultural settings.

From educational curiosity to didactic project

by **François Audigier**

During his career as a researcher on didactics of history geography and civics at the INRP, F. Audigier participated in college renewal research, read De Landsheere, Bloom, D'Hainaut, Moscovici, works on evaluation, experienced a period of conflicting debates in 1980 with history and geography teaching reforms. After years of curricular concern, educational research dealt with didactics and shifted towards surveys on learning and teaching processes in each academic field. The author focused on the problematics of social representations of firms and the use of information material in history and geography teaching. For him, the aim of history geography and civics is to transmit a cultural heritage, to build a collective identity and to shape thinking autonomy.

From historic subjects to the didactics of history

by **Henri Moniot**

The author was a University professor specialized in african history. He was influenced by his professor R. Folz, by A. Leroy-Gourhan, G. Balandier and studied ethnology, to set about research work on Africa requiring knowledge in the field of anthropology, of sociology as well as history. As his career developed he had the opportunity of organizing interdisciplinary courses, meeting teachers in diverse academic subjects and he began to work in educational sciences. Starting from knowledge analysis he conducted research on didactics of history and thought about the nature and meaning of «knowing some history».

Teaching history and geography : the know how.

by **Colette Crémieux**

After ten years of traditional teaching, the author participated in experiments on differentiated pedagogy in renovated colleges with an INRP research team for the making up of assessment tests and for in depth studying of mastery learning. She became an associate teacher working part time in a «lycée» and in the Institute. Twenty years later she is still participating in research on didactics of history and geography and appreciates working in cooperation with other colleagues.

The place of reading
by Philippe Wuchner

At the beginning of his primary school teacher career the author worked in an experimental school and had the opportunity of confronting traditional versus alternative pedagogies (compensatory, differentiated ...). He focused on educational practices dealing with reading and the concept of project and started studying educational sciences. He is now a tutor and organizer of cultural activities.

The educational culture of the readers of the «Cahiers Pédagogiques»

**by Christiane Etévé,
 Alain Vasseur**

The author gives the results of a survey among secondary school teachers and the readership of a french educational review. These results deal with the means of access to educational information and the content of a new culture focusing on the authors, the books and the reviews prescribing child centred learning and suggesting new assessment methods. The impediments to educational information diffusion are the lack of training and of designated rooms for discussion.

36.16 inrp

LA RECHERCHE
EN ÉDUCATION
SUR MINITEL

L'Institut national de recherche pédagogique met ses ressources à la disposition du public 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, grâce à un serveur télématique.

Au sommaire du 36.16 INRP

• **Des banques de données en provenance de la recherche en éducation ou informant sur ses résultats**

EMILE : bibliographie courante sur la recherche en éducation et son environnement

ERTEL : répertoire des recherches et des unités de recherche en éducation en France

DAFTEL : bibliographie francophone des recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle

PROFTEL : bibliographie francophone des travaux sur la formation des enseignants et des formateurs (disponible en 1993)

EMMANUELLE : répertoire méthodique des manuels scolaires français depuis 1789

EMMABIBLIO : bibliographie européenne des travaux sur les manuels scolaires

HISTED : bibliographie courante d'histoire de l'éducation (disponible en 1993)

DIDAC : recueil de ressources en éducation mathématique (disponible en 1993)

• **Une information complète sur l'INRP**

Tout savoir sur l'INRP : les missions, les chiffres, les départements, les unités de recherche, les chercheurs, les recherches en cours, les ressources documentaires

Les dernières infos : journal télématique de l'actualité INRP

Les publications : catalogue des publications de l'INRP par auteur et par thème, présentation des revues de l'INRP, tous les tarifs

Les colloques et les séminaires

• **Des tests de connaissance (disponible en 1993)**

Un moyen agréable pour découvrir des données majeures, des événements marquants, des curiosités, mis en lumière par la recherche en éducation dans différents domaines (histoire, sociologie, didactique, etc.)

• **Des messageries**

• **Toute l'information sur la Biennale de l'Éducation et de la Formation**

Présentation et bilan de la Première Biennale d'avril 1992 et les 350 communications en texte intégral par auteur et par thème.

Institut national de recherche pédagogique, Département Ressources et communication. 29, rue d'Ulm 75230 Paris Cedex 05. ☎ (1) 46.34.91.57

“DIDACTIQUES DES DISCIPLINES”

François AUDIGIER et Pierre FILLON (dir.)

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques **Une approche pluridisciplinaire**

INRP - 1991 - 352 p. code : BD 032

Enseigner l'histoire des sciences et des techniques est une préoccupation déjà ancienne, mais dont la réalisation dépasse rarement quelques professeurs isolés dans leur classe ou leur établissement.

Pour la première fois, des enseignants de plusieurs collèges et lycées réfléchissent aux objectifs et aux moyens pour mettre en œuvre un tel enseignement, expérimentent avec leurs élèves des séquences de travail donnant la priorité à une approche pluridisciplinaire de cette histoire. Ils exposent, dans cet ouvrage, leur démarche, les outils qu'ils ont mis au point et quelques unes des expériences réalisées avec les élèves.

La démarche historique permet de rendre plus intelligible les savoirs scientifiques, de montrer les relations complexes entre les sciences, les techniques, les sociétés et de participer, ainsi, à la formation civique.

Dans un domaine aussi vaste que l'histoire des sciences et des techniques, deux objets d'étude ont été privilégiés :

- les concepts d'intensité et de tension, et l'histoire de l'électricité au XIX^e siècle ;
- les théories de l'évolution.

L'ouvrage intéressera tous ceux qui s'interrogent sur l'articulation de différents savoirs et souhaitent introduire de nouvelles démarches dans leur enseignement.

<p>France (TVA 5,5%) : 150 F - Corse, DOM : 148,51 F Guyane, TOM : 142,18 F - Etranger : 156,40 F</p>

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

Collection "Rencontres pédagogiques"

Brigitte POIRIER, Josette SULTAN (dir.)

FAIRE / VOIR ET SAVOIR

**connaissance de l'image, image et connaissance,
Images technologiques en arts plastiques et histoire**

La vidéo, le cinéma, la photographie entretiennent avec la réalité et les productions symboliques des relations qui les différencient radicalement des autres types d'images. Ces images "technologues", avec leurs spécificités, suscitent de nouvelles représentations, de nouvelles pratiques sociales, et participent à la création d'un nouveau rapport à la connaissance et à l'imaginaire collectif. Elles sollicitent aussi bien le monde de l'art que celui des sciences, de la communication, de l'enseignement.

Faire / voir et savoir apporte un ensemble de contributions à la prise en compte de cette évolution dans les disciplines d'enseignement, en s'appuyant particulièrement sur les arts plastiques et l'histoire.

En arts plastiques, l'image - considérée comme objet d'étude - est abordée par le versant du *Faire* à partir de situations d'enseignement (en vidéo notamment) et de textes théoriques. Une seconde partie concerne l'infographie, avec les apports de travaux de recherche, des réflexions et une enquête sur les représentations et les pratiques des enseignants.

En histoire, après un rappel sur la place de l'image dans la tradition scolaire française, sont abordées les questions posées par l'exploitation en classe de films et d'émissions de télévision "tout public" et l'utilisation du vidéodisque piloté par ordinateur.

Un troisième ensemble constitue une ouverture à d'autres disciplines : dessin technique, enseignement de la physique.

Les enseignants pourront trouver, d'une partie à l'autre, des correspondances, des complémentarités entre l'apprentissage de l'image et l'apprentissage par l'image, entre construction et réception de l'image, entre *Faire / voir et savoir*.

1992 - 192 pages, illustrations noir et couleurs

**France (TVA 5,5%) : 90 F - Corse, DOM : 87,10 F
Guyane, TOM : 85,31 F - Etranger : 93,80 F**

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

**Didactiques de l'histoire, de la géographie,
des sciences sociales**

ANALYSER ET GERER LES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Actes du sixième colloque, mars 1991

Édités par François AUDIGIER ET Gilles BAILLAT

L'analyse didactique des situations d'enseignement-apprentissage s'efforce de comprendre comment s'élaborent, se transmettent, s'acquièrent les éléments de culture scolaire qui transitent par des disciplines qui ont les mêmes noms que des sciences constituées.

Ces réflexions s'articulent autour de méthodes, d'outils et de concepts :

- . situation-problème en histoire et en géographie ; analyse d'une transcription de cours ; modèles d'analyse en formation des enseignants ; représentations des élèves et objectifs/obstacles ; gestion des écarts de la transposition didactique ; images et apprentissage en histoire ; détermination et évolution des contenus enseignés en sciences économiques et sociales...

- . construction de l'espace géographique ; construction du temps historique ; construction d'un concept, l'exemple de "nation", l'exemple de "pouvoir" ; lecture en histoire ; langages graphiques et cartographiques.

Les présentations d'innovations et de recherches dans les ateliers sont introduites et complétées par des contributions :

- . Problèmes et problématiques des didactiques des sciences de la société (F. Audigier)
- . Analyser et construire des situations didactiques (J.-P. Astolfi)
- . L'École lieu de production d'une culture (A. Chervel)
- . Savoir de l'histoire, apprendre en histoire (H. Moniot)
- . Le particulier et le général en géographie (F. Durand-Dastès)
- . Formation des maîtres et recherches en éducation : apports respectifs (P. Perrenoud)
- . Suite ou fin des géographies nationalistes ? (A. Bailly)

Les formateurs et les enseignants soucieux de la compréhension et de l'évolution de leurs pratiques trouveront dans les acquis de ce colloque matière à réflexion et à action.

1992 - 380 pages

<p>France (TVA 5,5%) : 170 F - Corse, DOM : 169,22 F Guyane, TOM : 161,14 F - Etranger : 177 F</p>
--

Commandes à adresser à :

INRP Publications, 29 rue d'Ulm ; 75230 PARIS CEDEX 05

Joindre un règlement à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.

ABONNEMENTS COUPLES

Pour ses trois revues complémentaires

- * *REVUE FRANCAISE DE PEDAGOGIE*
- * *PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN EDUCATION*
- * *RECHERCHE ET FORMATION*

l'INRP vous propose la formule des abonnements couplés.

Si vous souscrivez des abonnements à deux (ou trois) de ces titres, vous bénéficiez d'une remise de 10% sur le montant de chaque abonnement.

Exemple :

tarif du 1/08/1992 au 31/07/1993 pour la France

	abonnement isolé	abonnement couplé
<i>Revue Française de Pédagogie</i>	205 f	184,50 f
<i>Perspectives documentaires</i>	140 f	126 f
<i>Recherche et formation</i>	130 f	117 f

Pour des abonnements couplés
à *Perspectives documentaires en éducation* et
à la *Revue Française de Pédagogie* =
301,50 f (au lieu de 335 f)

Pour faciliter la gestion de vos abonnements, merci de préciser quelles sont les revues auxquelles vous êtes déjà abonné et les références des abonnements.

BULLETIN D'ABONNEMENT

Perspectives documentaires en éducation

à retourner à
INRP - Publications -
29, rue d'Ulm; 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou
Etablissement.....

Adresse.....

Localité Code postal.....

Date : Signature ou cachet :

Demande d'attestation de paiement : 0 oui 0 non

Montant de l'abonnement (3 numéros)

du 1/08/1992 au 31/07/1993:

France (TVA 5,5%) : 140 F. ttc - Corse, DOM : 135,08 F.

Guyane, TOM : 132,30 F. - Etranger : 178 F.

	Nb d'ab.	Prix	Total
Perspectives documentaires en éducation			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Economie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro-forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Achévé d'imprimer en juillet 1992 par Instaprint, Tours

Dépôt légal : 3^{ème} trimestre 1992

Directeur de publication : Francine Dugast

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

Brouillon de lecture, bouillon de lectures
par Martine Abdallah-Pretceille

Itinéraires de recherche

Des curiosités pédagogiques au projet didactique
par François Audigier
Des histoires à la didactique de l'histoire
par Henri Moniot

Chemins de praticiens

Vers un savoir-enseigner en histoire-géographie
par Colette Crémieux
Les espaces des lectures : la lecture des espaces
par Philippe Wuchner

Repères bibliographiques

La didactique de la géographie, orientations bibliographiques
par François Audigier
Didactique de l'histoire
par Henri Moniot

Communication documentaire

Les lecteurs des Cahiers pédagogiques, une minorité active
par Christiane Étévé et Alain Vasseur

Innovations et recherches à l'étranger

par Nelly Rome

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

Ouvrages et rapports
Adresses d'éditeurs

Summaries

Directeur de la publication : Francine DUGAST
INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

ISSN 1148-4519